

***As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s)
para as investigações no campo do currículo***

Antonio Carlos Amorim
Eurize Pessanha
(Organizadores)

2006

Apresentação

É difícil escapar à conclusão de que a palavra “cultura” é ao mesmo tempo ampla demais e restrita demais para que seja de muita utilidade. Seu significado antropológico abrange tudo, desde estilos de penteado e hábito de bebida até como dirigir a palavra ao primo em segundo grau de seu marido, ao passo que o sentido estético da palavra inclui Igor Stravinsky mas não a ficção científica. A ficção científica pertence à cultura popular ou “de massa”, uma categoria que paira ambigualmente entre o antropológico e o estético. Em contraposição, poder-se-ia considerar o significado estético nebuloso demais, e o antropológico, limitado demais. O sentido de cultura de Matthew Arnold – como perfeição, encanto e luz, o melhor do que já foi concebido e dito, ver o objeto como ele realmente é etc. – é embaraçosamente impreciso, ao passo que se cultura significa apenas o modo de vida de fisioterapeutas turcos então ela parece desconfortavelmente específica (...) Margaret Archer observa que o conceito de cultura exibiu o mais fraco desenvolvimento analítico dentre todos os conceitos-chaves da sociologia e desempenhou o papel mais descontroladamente vacilante na teoria sociológica. (EAGLETON, Terry. A idéia de cultura (2005) (trad. Sandra Castello Branco). São Paulo: Editora da Unesp)

Em continuidade ao modo de realização do Trabalho Encomendado do GT Currículo da ANPEd, instalado no ano de 2005, e seguindo as decisões da reunião de avaliação do GT na 28ª Reunião Anual, realizaremos para o ano de 2006 a discussão de uma das temáticas que é pulsante nos trabalhos dos grupos de pesquisa do GT. Escolhemos para este ano ***as potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo.***

As palavras de Terry Eagleton, que introduzem esta nossa proposta, já contêm vários questionamentos a esta centralidade. Concordando ou respondendo negativamente às suas críticas, sempre tenazes, provocamos os/as colegas dos Grupos de Pesquisa que se vinculam ao GT Currículo a **problematizarem as idéias/questões da cultura a partir de suas pesquisas**. A síntese das idéias pode acontecer a partir de referenciais teóricos, verbetes, resultados de investigação, delineamentos metodológicos, dentre outros.

Antonio Carlos Rodrigues de Amorim
Eurize Pessanha
Coordenação do GT Currículo (nov. 2005/nov.2006)

Sumário

Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-modernidade – GEPCPós	03
A(s) cultura(s) no GECC: artefato, objeto de estudo e conceito	07
Cultura material, cotidianos e práticas culturais afro-brasileiras em diversos espaços educativos, dentro e fora da escola: discutindo as cotas e trazendo perguntas	14
Práticas culturais, regulação e emancipação cultural no cotidiano escolar	21
Cultura na investigação das políticas de currículo	27
OBSERVATÓRIO DE CULTURA ESCOLAR: as potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo	33
Cultura Científica, Cultura Escolar, Cultura Juvenil e Cultura Popular no currículo de Química no Ensino Médio - um coro de vozes: quão afinado, quão desafinado?	39
Interdisciplinaridade e Ciência do Sistema Terra como eixos para o ensino básico.....	43
A dimensão cultural no composto música, educação e currículo	52
Sobre cultura(s) e seu lugar nas pesquisas sobre currículo escolar	59
Uma abordagem cultural do currículo	66
As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo: algumas reflexões para o debate – NEC/UFRJ	71
Possibilidades discursivas no campo do currículo a partir das narrativas dos sujeitos praticantes do cotidiano de escolas públicas do primeiro segmento do Ensino Fundamental	81

Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-modernidade - GEPCPós

Alfredo Veiga Neto

Caracterização:

O **Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-modernidade — GEPCPós** — foi criado em março de 2001 e está sediado em Porto Alegre, RS; reúne um grupo de pesquisadores e pesquisadoras ligados à Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Sob a coordenação de Alfredo Veiga-Neto, o **GEPCPós** promove reuniões de estudo quinzenais, nas quais são apresentados e discutidos os projetos de pesquisa, propostos ou já em andamento, e que estão a cargo dos diversos componentes do Grupo. Uma parte dessas pesquisas está diretamente relacionada aos projetos de mestrado ou doutorado sob a orientação do coordenador do **GEPCPós**. Além dessas atividades, outros trabalhos são trazidos e colocados em discussão pelo Grupo, bem como são organizadas reuniões e palestras com colegas convidados.

Objetivos:

O **GEPCPós** tem por objetivo principal estudar e investigar as relações entre o Currículo —enquanto artefato escolar— e as rápidas, amplas e profundas mudanças sociais e culturais que estão em curso no mundo de hoje. Entendendo que existe uma relação de imanência entre o Currículo e a temporalidade e a espacialidade modernas, esse objetivo principal desdobra-se em vários outros e adquire variados matizes.

Alguns pressupostos:

Compreender o Currículo como um artefato indissociável da educação escolarizada moderna significa compreendê-lo em dois âmbitos. De um lado, num âmbito mais individualizante, significa compreender o currículo como um conjunto de dispositivos que

colocam em funcionamento o *poder disciplinar*. Nesse sentido, o currículo foi crucial para que se constituísse, na Modernidade, um tipo especial de indivíduos (sujeitos autogovernados) para um tipo especial de sociedade (disciplinar). De outro lado, num âmbito mais coletivo, significa compreender o currículo como um conjunto de estratégias que colocam em funcionamento o *biopoder*. Nesse sentido, o currículo também foi crucial, na medida em que, organizando de modo muito detalhado a vida escolar, funcionou (e ainda funciona...) como um facilitador ou canal aberto para as ações biopolíticas do Estado moderno. Numa perspectiva foucaultiana, esses dois âmbitos não se excluem mas, ao contrário, se articulam e se reforçam mutuamente.

Assumindo que —para o bem ou para o mal, queiramos ou não...— vive-se hoje o esgotamento tanto das metanarrativas iluministas (no plano teórico) quanto das “formas de vida” modernas (no plano existencial), o Grupo procura situar-se numa matriz de inteligibilidade que combine aportes dos Estudos Foucaultianos com as vertentes teóricas pós-estruturalistas dos Estudos Culturais. Com isso, estabelecem-se bases epistemológicas que possibilitam melhor a descrição, a compreensão e a problematização dos fenômenos educacionais nesse período de agudização das crises modernas e de transições do moderno para o pós-moderno.

Transições:

Tal transição pode ser bem tematizada, por exemplo, quando se tomam, como foco de análise, o currículo naquilo que ele promove e nos subjetiva, em termos espaciais e temporais. Trata-se, assim, de examinar não apenas as novas configurações que o espaço e o tempo vêm assumindo —no sentido de como ambos são percebidos, significados e usados por nós—, mas de examinar também as relações entre as novas espacialidades e as novas temporalidades, no sentido da aceleração nas velocidades da vida cotidiana. Já conhecidas, porém pouco estudadas, essas novas configurações e novas relações são iminentes a uma ampla gama de fenômenos, situações e processos em que estamos inseridos; entre eles, citam-se o *colapso espaço-temporal* e a conseqüente *presentificação*, o *capitalismo avançado*, o *neoliberalismo*, a *volatilidade* e o (conseqüente) *descarte*, a *fantasmagoria*, o *declínio dos Estados-nação*, o *avanço da lógica imperial*, o *desencaixe*

etc. O papel do Currículo nessas configurações e relações —ainda como artefato a serviço da biopolítica— são evidentes, principalmente quando se consideram os imperativos curriculares que hoje são acriticamente tomados como naturais e desejáveis, como é o caso, por exemplo, da *flexibilização curricular*, da *transversalização temática* e do *apagamento* ou *transposição das fronteiras disciplinares*.

Todos os projetos de pesquisa ligados ao GEPCPós guardam uma maior ou menor aproximação ao campo dos Estudos Culturais. Desse modo, questões relativas às *pedagogias culturais* —aí incluído o entendimento de que (não sem algumas reservas...) se pode falar em currículos culturais— estão no horizonte das discussões travadas no Grupo. No mesmo sentido, atualmente estão em discussão os usos talvez um tanto alargados do(s) conceito(s) de *cultura*, uma prática cada vez mais comum no campo dos Estudos de Currículo. Para isso, os aportes trazidos por alguns autores no campo da Cultura e das Filosofias da Prática e da Diferença, do Relativismo e do Pragmatismo —como é o caso, por exemplo, de Terry Eagleton, David Harvey, Michel Foucault, Zygmunt Bauman, Antonio Negri, Michael Hardt e Richard Rorty (para citar apenas os principais)— têm se mostrado muito produtivos.

As produções:

Estão listados, abaixo, os títulos de alguns projetos de pesquisa já concluídos e publicados ou em andamento no **GEPCPós**:

- “Desconstruções edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo”
- “A ordem do discurso ambiental”
- “Produzindo tempos, espaços, sujeitos: seriação escolar e governo dos corpos”
- “Biopolítica e a formação de professores”
- “Infâncias e maquinarias”
- “Dispositivos de disciplinamento dos corpos infantis em *shopping centers*”
- “Análise dos espaços e da interação como dispositivo educativo em museus”
- “Alteridade, normalização e subjetivação na escola”
- “A família na escola: uma aliança produtiva”
- “Cuidar e curar para governar: as campanhas de saúde na escola”

- “Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação”
- “A escola na mídia: nada fora de controle”
- “O dispositivo Programa de Saúde na Família (PSF): disciplinarização, normalização, biopolítica e controle da população”
- “Dispositivos escolares de disciplinamento e controle: a pedagogia num sistema prisional”
- Outros tempos, outros espaços: Internet e Educação
- Da infância de direitos no currículo escolar: miradas sobre experiências éticas e cuidado de si

As pessoas:

Compõem o GEPCPós:

Alfredo Veiga-Neto — coordenador — (alfredoveiganeto@uol.com.br)

Carlos Ernesto Nogueira

Iolanda Montano dos Santos

Karla Saraiva

Karyne Dias Coutinho

Maria Renata Alonso Mota

Roberta Acorsi

Roseli Inês Hickmann

Sandra de Oliveira

Viviane Klaus

A(s) cultura(s) no GECC: artefato, objeto de estudo e conceito

Coordenadora: Marlucy Alves Paraíso: Email: marlucy.paraíso@terra.com.br

Vice-coordenadora: Lucíola L. de C. Paixão Santos. Email: lucíola@fae.ufmg.br

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas (GECC), sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), constitui-se em um espaço de produção, discussão de pesquisas e divulgação de conhecimentos sobre **currículos e culturas**. Tem como principais objetivos: produzir conhecimentos sobre currículos e culturas; estudar e discutir teorias que subsidiam as pesquisas no campo curricular; integrar pesquisadores/as que trabalham com esses temas; promover encontros e debates que contribuam para problematizar os currículos das diferentes áreas e para os diferentes níveis de ensino. Cultura é, certamente, um dos temas aglutinadores dos membros pesquisadores do grupo. O GECC trabalha reconhecendo, como o faz Stuart Hall, que: “Cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender então, que as lutas (...) sejam, crescentemente (...) discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural” (1997, p. 20).

Cabe então explicitar que cultura é tanto **objeto de estudo** de várias investigações desenvolvidas pelos/as pesquisadores/as vinculados ao GECC como também **conceito** utilizado pela maior parte das pesquisas do Grupo. Por isso ela tem recebido atenção privilegiada nas reuniões e discussões realizadas pelo GECC. Assim, seguindo a diferenciação adotada por Hall (1997, p.16), é possível dizer que cultura tem sido usada nas pesquisas do GECC em seus *aspectos substantivos* (“lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições e relações culturais na sociedade”) e em “seu peso epistemológico” (“posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização”). De diferentes formas, portanto, cultura possui centralidade nas investigações curriculares dos/as pesquisadores/as vinculados/as ao GECC.

Como **objeto de estudo** cabe destacar que os temas já investigados e/ou que se encontram em processo de investigação pelos membros do grupo e que discutem cultura

são vários, a saber: políticas curriculares e o tratamento por elas dados a diferentes culturas; cultura escolar e suas implicações para os currículos e as aprendizagens; currículos (de diferentes tipos e nível de ensino) e as culturas neles incluídas/excluídas; currículo e as *culturas rurais*; currículo e *cultura surda*; currículo e *cultura cega*; currículo e *cultura juvenil*; currículo e *cultura infantil*, currículo e as *marcas culturais de gênero* e de *etnia*. Cabe destacar que muitas vezes cultura é “trabalhada” como uma marca da identidade dos sujeitos. Isso fica evidente na variedade de palavras que acompanham a palavra cultura para delimitar os objetos de estudos de nossas pesquisas.

Além disso, um número cada vez mais crescente de investigações do GECC vem estudando diferentes **artefatos tecnológicos e culturais escolares e não escolares**, para os quais cultura é também objeto de estudo importante. Essas pesquisas além de estudarem livros didáticos, revistas educativas, cadernos escolares, planejamentos de professoras, projetos de trabalhos das escolas, currículos escolares diversos, focalizam também as chamadas *pedagogias culturais* de diferentes artefatos culturais tais como: mídia educativa, literatura juvenil, cinema, jogos eletrônicos, programas televisivos, revistas em quadrinhos, orkut etc. Nessas investigações as discussões sobre cultura têm sido absolutamente necessárias e abundantemente utilizadas nas pesquisas desenvolvidas por membros do GECC.

No que se refere ao(s) **conceito(s) de cultura**, seguindo a mesma pluralidade teórica e conceitual que caracteriza as discussões sobre cultura no Brasil e no mundo, as pesquisas desenvolvidas pelos membros do GECC têm utilizado diferentes abordagens, diferentes referenciais teóricos e múltiplos conceitos. O que une os/as pesquisadores/as do Grupo, certamente, não é o referencial teórico e nem os sentidos de cultura produzidos e ou usados nas pesquisas por eles/as desenvolvidos/as. O ponto de união/articulação é a preocupação em problematizar, investigar e compreender os temas currículos e culturas, suas relações, suas significações e suas produções. As compreensões de cultura adotadas e ou produzidas, no entanto, nas pesquisas já desenvolvidas e ou em desenvolvimento pelo grupo são múltiplas. Cultura(s) é(são) compreendida(s) como:

- “um *artefato*; no sentido de *coisa feita*, fabricada, produzida”;

- “práticas que unificam ou identificam e/ou distinguem grupos, seus interesses, suas lutas e necessidades”;
- “processos elaboradores de elos entre indivíduos, mas em permanente processo de mudança devido à ação desses indivíduos nos contextos sociais”;
- “sistemas de significados que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta, uns em relação aos outros”;
- “processos dinâmicos que definem formas como os sujeitos concebem o mundo”;
- “uma prática discursiva envolvida na produção de significados, de regimes de verdade e de sujeitos de determinados tipos”;
- “campo de luta em que diferentes grupos sociais disputam a imposição de seus próprios significados a toda a sociedade”
- “práticas que educam, formam e produzem sujeitos”
- “uma construção histórica complexa que envolve luta por representação”
- “práticas que se expressam em comportamentos, valores, costumes, habilidades”
- “práticas que sintetizam modos de vida e conflitos presentes na sociedade”
- “modo de compreender o mundo e de torná-lo inteligível”
- “saberes e maneiras de viver que são epistemológica e antropológicamente equivalentes mas que são sociologicamente desiguais (em termos de lugares que ocupam nas relações de poder)”;
- “práticas constitutivas do mundo à medida que nomeiam e dão sentido às coisas”;
- “conjunto de todas as práticas sociais que requeiram um significado para funcionar (o qual é contingente e historicamente situado)”;
- “práticas de grupos que são sempre produto de conflitos e negociações”;
- “práticas usadas por diferentes grupos sociais para fixar suas representações, seus conceitos e suas verdades”;
- “processos permanentes de construção/reconstrução de grupos, em que se manifestam posições, interesses, visões diferenciadas e divergentes sobre como viver, ser e fazer”;

- “*tanto* uma forma de vida – compreendendo idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – *quanto* toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa”;
- “prática produtora de identidades”;
- “conjunto de práticas de governo de Estado, dos outros e de si”;
- “prática de governo de indivíduos e populações”;
- “formas de gerenciar os sujeitos”;
- “um campo de encontros, experimentações e criações”;

Observando a variedade de conceitos produzidos e/ou utilizados nas pesquisas realizadas por membros do GECC é possível verificar que os referenciais e os autores que subsidiam as pesquisas são múltiplos. Os referenciais teóricos utilizados são oriundos das ciências sociais, das teorias antropológicas, dos estudos culturais, dos estudos multiculturais, do pós-colonialismo, dos estudos feministas e de gênero, da teoria queer, dos estudos estruturalistas e pós-estruturalistas. Assim, as pesquisas trabalham com noções de cultura de diferentes autores/as tais como: Clifford Geertz, Paul Willis, Stuart Hall, Homi Bhabha, Nestor Garcia Canclini, James Clifford, Michel Agier, Gavin Kendal e Gary Wickhan etc. Além disso, cabe destacar que algumas dessas pesquisas têm incorporado, nas noções de culturas com as quais vêm trabalhando, compreensões e conceitos retirados de diferentes autores/as que trabalham com as chamadas teorias pós-críticas da educação. Têm incorporado, particularmente, nas noções de cultura com as quais vêm trabalhando, conceitos dos estudos e trabalhos de Michel Foucault.

O campo do currículo é, sem dúvida, um dos campos da educação que mais tem se utilizado das produções recentes das mais diferentes áreas: da própria pedagogia, da sociologia, da filosofia, da antropologia, da teoria literária, dos Estudos culturais, das teorias feministas e de gênero, das narrativas étnicas e raciais, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da filosofia da diferença. Essa utilização possibilitou ao campo, também, uma multiplicação de sentidos de cultura adotados, que em alguns casos se conciliam e em outros se divergem. Essa mesma pluralidade que podemos identificar no campo, de um modo geral, é claramente evidente nas pesquisas realizadas pelos/as pesquisadores/as do GECC.

Em uma pesquisa que se encontra em fase de conclusão no GECC, intitulada “Cartografia de currículo e culturas¹”, que tem como objetivo “mapear as linhas constituintes dos artigos e trabalhos sobre currículo e cultura divulgados no Brasil nos últimos quinze anos (de 1990 a 2005)”, estamos mapeando as congruências, divergências e criações nos estudos de pesquisadores/as brasileiros/as que discutem currículo e cultura. O que estamos concluindo ao analisar esses trabalhos é que, se é mesmo possível questionar a centralidade da cultura e suas potencialidades para o campo curricular hoje, é certo que a introdução das discussões claramente culturais na primeira metade dos anos noventa no campo do currículo no Brasil foi um *acontecimento*. Um acontecimento que aqueceu o pensamento curricular, modificou seus temas de estudo, trouxe outras problematizações e interrogações para a área, afetou radicalmente a teoria e a pesquisa no campo curricular.

Já em 1995 Tomaz Tadeu da Silva defendia, no espaço do GT Currículo, que estávamos imersos em “novos mapas culturais” e que, nesse cenário, era importante que compreendéssemos “as novas configurações culturais e políticas”, por meio de uma “nova ótica”, que focalizasse “as dinâmicas culturais em jogo na luta por hegemonia e predomínio político”. A partir desse entendimento poderíamos lutar pela consideração e afirmação de “discursos, narrativas e saberes que contassem outras histórias” no currículo. Passada mais de uma década de utilização de aportes culturais no campo curricular brasileiro, o currículo definitivamente passou a ser visto em sua relação com a cultura: como “espaço de contestação, conflitos e negociações culturais”; como território em que “as diferentes culturas existentes são representadas de modo desigual”, como campo em que “os diferentes grupos culturais constroem suas identidades” (cf. Silva, 1995).

Essas teorias fizeram perturbar certas idéias no campo curricular e possibilitaram o uso de outras categorias nas análises curriculares. É certo que o campo da teorização e da pesquisa em currículo é, hoje, um campo muito mais plural do que era há quinze anos. O estudo das diferentes culturas e a abordagem cultural no campo do currículo nos fez pensar outras coisas sobre currículo; nos fez ver o currículo de um outro modo, trazendo-nos

¹ A pesquisa possui apoio do CNPq, é coordenada por Marluce Paraíso e conta com a participação de outras pesquisadoras membros do GECC: Maria Carolina da Silva, Renata Medeiros e Clara Tatiana. Estão sendo analisados todos os artigos publicados em sete periódicos de educação do país (*Cadernos de Pesquisa, Cadernos de Educação, Educação em Revista, Educação e Pesquisa, Educação e Sociedade, Educação e Realidade* e *Revista Brasileira de Educação*) nos últimos quinze anos que tenham em seus títulos e/ou palavras-chave a palavra currículo e/ou cultura e todos os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) nesse período.

também outras categorias de análise para o campo e outros objetos de estudo. Em síntese, foi uma abordagem que mudou nosso modo de compreender, pesquisar e fazer currículo e que nos fez vivenciar um tempo de produção intelectual criativo, inventivo e vigoroso, que estamos precisando retomar...

Referências Bibliográficas:

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*. v. 22, n. 2. jul./dez. 1997. p. 15-46.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A F. (Orgs.). *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995.

PESQUISADORES/AS PARTICIPANTES DO GECC:

Professores/as da UFMG:

Prof. Doutora Marlucy Alves Paraíso (Faculdade de Educação) (Coordenadora)

Prof. Doutora Lucíola Licínio de C. Paixão Santos (Faculdade de Educação) (Vice-coordenadora)

Prof. Doutora Marildes Marinho (Faculdade de Educação)

Prof. Doutora Christianne Luce Gomes (Escola de Educação Física)

Prof. Doutor Hélder Ferreira Isayama (Escola de Educação Física)

Prof. Doutor Eduardo Marques Arantes (DEMC – Engenharia Civil)

Prof. Ana Maria Chagas Sette Câmara (Escola de Fisioterapia)

Prof. João Henrique Lara do Amaral (Escola de Odontologia)

Professores/as de Outras Instituições:

Prof. Doutor Antônio Flávio Moreira (UCP – RJ)

Prof. Doutora Maria da Mercez Ferreira Sampaio (PUC – SP)

Prof. Doutora Alda Junqueira Marinho (PUC – SP)

Prof. Doutor Cláudio Lúcio Mendes (Universidade de Itaúna e UNA)

Prof. Vanessa R. E. M. Oliveira (Faculdade Metropolitana de BH e Doutoranda da FAE/UFMG)

Prof. Karla Cunha Pádua (Universidade Estadual de Minas Gerais e Doutoranda da FAE/UFMG)

Prof. Marcel de Almeida Freitas (UNIP – Universidade Paulista)

Prof. Frederico de Assis Cardoso (UNA)

Prof. Clarissa Enderle (Fundação Educacional Monsenhor Messias)

Prof. Jacqueline Costa Azevedo (Centro Universitário Newton Paiva)

Doutorandas e Mestrandas

Shirlei Rezende Sales do Espírito Santo (Doutoranda da FAE/UFMG)

Heloísa R. Herneck (Doutoranda da Faculdade de Educação da UFSCar)

Rosani Siqueira (Mestranda na FAE/UFMG);

Maria Carolina da Silva (Mestranda na FAE/UFMG);

Daniela Amaral Silva Freitas (Mestranda na FAE/UFMG);

Karla Vignoli Viégas Barreira (Mestranda na Fae/UFMG)

Estudantes de Graduação:

Letícia Gonçalves Ribeiro (Graduanda da FAE/UFMG)

Daniela do Carmo Pereira (Graduanda da FAE/UFMG)

Renata Medeiros Ribeiro (Graduanda da FAE/UFMG)

Clara Tatiana (Graduanda da FAE/UFMG)

Juliana Prochnow (Graduanda da FAE/UFMG)

Danielle Carvalhar (Graduanda da FAE/UFMG)

Professores e Mestrandos do Equador (Quito):

Prof. María Elena Ortiz Espinoza (Mestrado em Currículo da Universidade Salesiana de Quito)

Prof. Juan Sebastián Granda Merchán (Mestrado em Educação Intercultural de Quito)

Prof. Hugo Ernesto Sánchez MENA (Doutorando da Universidade Andina Simón Bolívar)

Prof. Verónica Di Caudo (Universidade Salesiana de Quito)

Grimaneza Chávez (Estudante do Mestrado em Educação Intercultural de Quito)

Moisés Arcos (Estudante do Mestrado em Educação Intercultural de Quito)

Cultura material, cotidianos e práticas culturais afro-brasileiras em diversos espaços educativos, dentro e fora da escola: discutindo as cotas e trazendo perguntas

Nilda Alves^{*}, Paulo Sgarbi^{**}, Mailsa Passos^{***} e Stela Guedes Caputo^{****}

*Toda boa história é, está claro, uma imagem e uma idéia
e quanto mais elas estiverem entremeadas
melhor terá sido a solução do problema
(Henry James, Guy de Maupassant)²*

No presente momento, entre março/2006 e fevereiro/2009, o grupo de pesquisa a que pertencemos desenvolve o projeto “Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu ‘uso’ em processos curriculares de formação de professoras na Educação Superior – o caso do curso de Pedagogia da Uerj/campus Maracanã”, com financiamento CNPq e UERJ/Faperj, organizado em diversos sub-projetos. Esse projeto teve origem no desenvolvimento de dois outros projetos - “Memórias de professoras sobre televisão: o cotidiano escolar e a televisão na reprodução, transmissão e criação de valores” (1999/2002) e “O uso da tecnologia, de imagens e de sons por professoras de jovens e adultos e a tessitura de conhecimentos (valores) no cotidiano: a ética e a estética que nos fazem professoras”(2002/2005) – nos quais se estabelecia

^{*} Professora titular da Faculdade de Educação/UERJ, coordenadora Grupo de Pesquisa “As redes de conhecimentos em educação e comunicação: questão de cidadania” e do Laboratório Educação e Imagem (www.lab-eduimagem.pro.br)

^{**} Professor adjunto da Faculdade de Educação/UERJ, membro do Grupo de Pesquisa “As redes de conhecimentos em educação e comunicação: questão de cidadania”, do Laboratório Educação e Imagem, coordenando o sub-projeto “Gibiteca Armando Sgarbi”.

^{***} Professora adjunta da Faculdade de Educação/UERJ, membro do Grupo de Pesquisa “As redes de conhecimentos em educação e comunicação: questão de cidadania”, do Laboratório Educação e Imagem, coordenando o sub-projeto “Narrativas, memórias e imagens da diáspora: práticas culturais afro-brasileiras em escolas públicas do Rio de Janeiro e seus praticantes”

^{****} Bolsista Prodoc/Capes na Faculdade de Educação/UERJ, membro do Grupo de Pesquisa “As redes de conhecimentos em educação e comunicação: questão de cidadania”, do Laboratório Educação e Imagem, coordenando o sub-projeto “As redes de conhecimentos nas práticas culturais de sujeitos afro-descendentes: imagens, sons e práticas educativas” (Maristela Gomes de Souza Guedes)

² Cf Manguel (2001).

múltiplas relações entre os ‘conhecimentos cotidianos’, criados nas múltiplas ‘redes’ em que vivemos e *aprendemos/inamos*³, e as ‘tecnologias’ criadas no ‘uso’ cotidianos dos tantos ‘artefatos culturais’ colocados à disposição nessas redes.

Como se pode depreender, há muito a questão da cultura e as diferentes formas de transmissão/apropriação/usos da mesma por parte dos *praticantes* dos cotidianos (Certeau, 1994), ocupa um grande *espaçotempo* nas pesquisas que desenvolvemos no grupo e temos trabalhado, particularmente, no que diz respeito às expressões suas materiais e a produção/criação de tecnologias.

Assim, na atual pesquisa, usando essas idéias, relacionamo-las com uma temática/campo de estudo que foi se impondo no transcorrer do trabalho nas duas pesquisas anteriores e, também, pela introdução do sistema de cotas na UERJ - a partir de 2003 - e pelo aumento da inclusão de afro-brasileiros no curso de Pedagogia: percebíamos que para receber esses alunos/alunas, muitas vezes com o apoio deles próprios, mas especialmente com a ‘compreensão’ de boa parte da comunidade acadêmica, na Universidade, preparávamo-nos para receber alunos portadores de ‘carências’ de toda sorte - “era preciso cursos especiais em horários especiais”, indicavam alguns; chegou-se, em um primeiro momento, a criar-se uma ‘turma especial’ no curso de Pedagogia só com alunos/alunas cotistas “para terem um atendimento próprio”, era a explicação dada; reconhecia-se que precisavam de ‘apoios especiais’ de toda ordem, inclusive porque, muitas vezes, “exigiam demais” ou “falam alto”.

Entendemos que se tornava urgente, a organização de uma pesquisa que buscasse inverter a lógica de compreensão dessa questão, permitindo pensar que a entrada desse contingente de estudantes com suas vivências de escolas e de outros *espaçotempos* educativos – encontros e desencontros raciais, formas diversas de crenças religiosas, de práticas culturais – oportuniza que aprendamos com eles dentro dos processos curriculares praticados no curso em questão.

Ou dito de outro modo, considerando a preocupação proposta para esse encontro do GT na 29ª RA da ANPED – a centralidade da cultura nas pesquisas de currículo – entendemos que mais importante do que perguntar o que podemos modificar na

³ Esse modo de escrever tem a intensão de mostrar os limites que as dicotomias da modernidade traz às necessidades de desenvolvimento das pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*.

universidade para oferecer aos novos estudantes que pluralizam esse espaçotempo é perguntar 1) o que estes praticantes de cotidianos trazem que modifica esses *espaçotempos* curriculares/pedagógicos/culturais; 2) quais os modos pelos quais eles têm se apropriado da cultura em geral, capturando os processos de negociação cultural presentes nas múltiplas redes em que vivem – partindo do pressuposto de que todo conhecimento é sempre mediado por artefatos culturais; 3) como eles vem se apropriando/criando/ressignificando o que é posto à disposição deles no curso de tantos artefatos culturais, da proposta curricular a recursos áudio-visuais. Nessa perspectiva,

o termo ‘cultura material’ não se opõe ao de ‘cultura imaterial’ ou ‘cultura simbólica’. Insistimos na idéia de que os objetos fazem, também, ‘cultura’ e que a relação que o homem mantém com eles participa de sua própria constituição enquanto sujeito individual, social e cultural. Os objetos não são, unicamente, a materialização de um sentido que será dado ‘a priori’ ou ‘a posteriori’. (Julien e Warnier, 1999)

Nas pesquisas desenvolvidas, assim, vamos entendendo que os seres humanos, em suas ações e para se comunicarem, estão carregados de valores que reproduzem, transmitem, mas também criam, nos contatos que têm entre si e com toda a produção técnica e artística. Assim, em um mesmo processo, vão consumindo o que lhes é imposto pela cultura dominante, com os produtos técnicos colocados à disposição, e vão criando modos de *usar e conhecer o invento técnico*, fazendo surgir *tecnologias* e possibilidades de mudanças tanto dos *artefatos culturais*, como das *técnicas de uso*, como, ainda, dos valores, significados e crenças, ou seja, da cultura em seus aspectos materiais e imateriais.

Buscar compreender, assim, o que se *fabrica*, o que se cria/transmite/reproduz nos *usos* de tantos artefatos postos à disposição para o consumo tem sido possível incorporando a idéia de *redes de relações e de significados* entre os tantos *contextos cotidianos* nos quais vivemos, o que vai explicar tanto a *indisciplina* do uso (Certeau, 1994), como a *hibridização* desses/nesses produtos (Canclini, 1995). Por isso, precisamos nos dedicar a estudar as *táticas dos praticantes* (Certeau, 1994; et al, 1997) e *as relações de comunicação* que os mesmos, como *receptores* (Martin-Barbero, 2000;1997;1995; e Rey, 2001), estabelecem com os produtos colocados à disposição, entendendo-os, todos, como *artefatos culturais*.

Nos escritos desses autores, percebe-se preocupações comuns, no campo da comunicação e da educação, que deslocam as idéias iniciais, centradas exclusivamente na *produção*, para outras, em uma perspectiva diferente que busca compreender como as apropriações, as articulações e as negociações se verificam nos *processos de recepção* e nos *processos de uso*, que devem ser entendidos, todos, como *processos educativo-culturais*. Isso leva à compreensão de que há criação de conhecimentos, para além dos processos de reprodução e transmissão dos mesmos, no contato com todo o tipo de artefatos culturais, de imagens e sons a ‘novas’ propostas curriculares, ‘inventando’, cotidianamente, *tecnologias de uso*, parte integrante das expressões culturais.

É por isso que Luce Giard, ao introduzir os trabalhos de Certeau (1994) sobre o cotidiano, vai indicar que a grande “empreitada teórica” deste autor se refere à busca de compreender não os *produtos culturais oferecidos no mercado de bens, mas sim as operações dos seus usuários* (p.13), indicando *as maneiras diferentes de ‘marcar’ socialmente o desvio operado num dado por uma prática*⁴, na tentativa de responder “a questão indiscreta”: *como se cria?* (p.12).

Essas maneiras vão compor o que Certeau indica, com base em Foucault, ser uma *rede de antidisciplina*, na qual as práticas exercidas permitem indicar que há uma maneira de pensar investida em uma maneira de agir, *uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar* (p.42). É por isso que se torna imprescindível compreender que os *praticantes* dos cotidianos fazem sua *síntese intelectual* não pela forma de um *discurso*, mas pela *própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ‘ocasião’* (p. 47), o que exige que nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* tenhamos que nos dedicar a *conversas* sobre as *práticas* culturais presentes, passadas e futuras, com os próprios *praticantes* delas em torno dos usos possíveis, em permanente criação de *artefatos* que nos marcam nas redes de conhecimentos e significação em que vivemos e *aprendemos ensinamos*.

Compreender, em especial no caso da formação de professoras na Educação Superior, primeiramente, como as heranças culturais dos afro-brasileiros estão presentes nos *currículos praticados* das escolas e, ainda, como se dão os processos de negociação cultural nesses contextos, significa concordar com a idéia que essas heranças estão *encarnadas* nos *praticantes* dos currículos – todos eles/todas elas - a partir de múltiplas vivências nas *redes*

⁴ A autora cita, aqui, um trecho do livro *Cultura no Plural*, de Certeau (1992).

nas quais vivem: seja pela sua negação ou pela sua posse; seja em qualquer dos lados que ocupemos em processos de exclusão ou de articulação; seja porque a conseguimos ver e compreender, seja porque sequer a vemos ou imaginamos. Não se trata, assim, de viver uma experiência que vai interessar, somente, aos afro-brasileiros, mas que tem a ver com *marcas* incorporadas à vida de todos que vivem essa história.

Por outro lado, significa admitir, ainda, que a formação de todos, mesmo que não esteja no que poderíamos chamar de ‘currículo declarado’⁵, tem a ver com essas questões – elas estão presentes o tempo todo, em todos os *espaçostempos* dos *currículos praticados*, quer possamos ver ou não sua presença, nas relações entre os diversos praticantes dos currículos. Isso porque:

a cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social. (...) [Assim] a cultura negra pode ser vista como uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos. Essa cultura faz-se presente no modo de vida do brasileiro, seja qual for o seu pertencimento étnico. Todavia, a sua predominância se dá entre os descendentes de africanos escravizados no Brasil, ou seja, o segmento negro da população. (Gomes, 2003, p. 75 e 77).

Eis o que justifica o estudo dos processos de *negociação cultural* nestes contextos. Para tanto temos incorporado em nossos estudos, a contribuição de autores - em particular, Hall, 1997 e 2003; Appiah, 1997; Prudente, 2002; Pereira e Gomes, 2001; Barbosa, Silva e Silvério, 2003, Gilroy, 2001, Sodré, 2000 - que nos tem permitido compreender tanto as relações étnico-raciais no mundo contemporâneo nos chamados contextos pós-coloniais, como especificamente essas mesmas relações no Brasil, historicamente.

Temos dado ainda especial at n o   produ o cultural dos *praticantes* com os quais trabalhamos, entendendo que em suas práticas curriculares surge toda a potência dessas

⁵ Aqueles processos que articulam tanto o que foi assumido institucionalmente, pelos organismos decisórios, como o que vai sendo declarado, politicamente, pelos inúmeros praticantes do mesmo, como aquilo que   ou que deveria ser.

culturas na expressão e na compreensão do mundo, bem como nas múltiplas inserções dentro dele – nos aspectos religiosos, musicais, artísticos em geral, de alimentação e modos de vestir, nas relações que estabelecem com os mais velhos e os mais novos, nos contatos com as escolas e outros *espaçotempos* educativos etc.

Por outro lado, esses processos exigem, como indica Gomes (2003), no mesmo movimento, perceber e indicar a importância de se ter nas escolas, em todos os seus níveis, e, portanto, na formação de professores/professoras, *espaçotempos* que permitam tecer práticas que busquem inverter o que até hoje está presente nas propostas curriculares hegemônicas, nas quais predominam o *esquecimento* ou a ‘folclorização’ de múltiplas culturas. Essa autora afirma e sugere, então, que *isso requer um posicionamento e*

implica a construção de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial, um rompimento com a ‘naturalização’ das diferenças étnico/raciais, pois esta sempre desliza para o racismo biológico e acaba por reforçar o mito da democracia racial. Uma alternativa para a construção de práticas pedagógicas que se posicionem contra a discriminação racial é a compreensão, a divulgação e o trabalho educativo que destaca a radicalidade da cultura negra (p.79)

Referências bibliográficas

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai – a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BARBOSA, Lucia Maria de Assunção, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, e SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs). **De preto a afro-descendente**. SS. Carlos/SP: EdEFSCar, 2003.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas – estratégias para entrar y salir de la modernidad**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2ª ed., 1995.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano – as artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Cultura no plural**. Rio de Janeiro: Ed 37, 1992.

CERTEAU, Michel de et alli. **A invenção do cotidiano – 2. Morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. Rio de Janeiro: UCAM/CEAA/Editora 34, 2001.

GOMES, Nilma Lino. *Cultura negra e educação*. In COSTA, Marisa Vorraber (org) **Revista Brasileira de Educação – número especial: Cultura, culturas e educação**. Rio de Janeiro: ANPED, mai-ago/2003, (23): 75 – 85.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, vol. 22, 1997: 15-46.

HALL, Stuart. **Da diáspora – identidades e mediações**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Representação da UNESCO no Brasil (Humanitas), 2003.

JULIEN, Marie-Pierre et WARNIER, Jean-Pierre (orgs). *Approches de la culture matérielle – corps à corps avec l'objet*. Paris: L'Harmattan, 1999.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**. S. Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTIN-BARBERO, Jesús e REY, Germán. **Os exercícios do ver – hegemonia audiovisual e ficção televisa**. S. Paulo: SENAC, 2001.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais*. In FILÉ, Valter (org). **Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: D, P & A , 2000: 83 – 112.

_____. **Dos meios às mediações – comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 1997.

_____. *América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social*. In: SOUZA, Mauro Wilton (org.) **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995: 39-68.

PEREIRA, Edimilson de Almeida e GOMES, Núbia Pereira de Magalhães. **Ardis da imagem**. Belo Horizonte: Mazza Ed/ed. PUCMinas, 2001.

PRUDENTE, Celso. **Mãos negras – antropologia da arte negra**. S. Paulo: Ed. Panorama, 2002.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros – Identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

Práticas culturais, regulação e emancipação cultural no cotidiano escolar

Alexandra Garcia (UERJ) e Inês Barbosa de Oliveira (UERJ)

Sou feliz só por preguiça.

A infelicidade dá uma trabalhadeira pior que doença.

Mia Couto

Gostamos de pensar que a frase em epígrafe, com a qual Mia Couto inicia um de seus livros, só poderia ter sido escrita por um autor “tropical”. A felicidade indolente e sem motivo do personagem principal e narrador do livro parece só ser possível ao sul do Equador. Como elogio de uma alegria natural, sem vínculo com os padrões de consumo, de trabalho ou com os valores que a civilização “moderna” estabelece, ou como crítica associada à incapacidade do exercício da vida madura, civilizada e responsável, a natureza dos povos do “Sul” tem sido reconhecida assim, desde os primeiros contatos entre estes e a “civilização ocidental”.

Dos padrões estéticos da arte erudita aos conceitos que definem as qualidades do bom cidadão, as “tradições” culturais eurocêntricas têm legitimado sua superioridade social através de direitos auto-outorgados de estabelecer o bonito e o feio, o certo e o errado, o civilizado e o selvagem, ao longo da história da interação com o “novo mundo”. Na escola não é diferente. Conteúdos e padrões de comportamento são definidos com base nos valores fundadores da cultura ocidental erudita, tanto do ponto de vista dos saberes valorizados e selecionados para compor as propostas pedagógicas, quanto no que se refere aos valores morais e sociais que regem as normas disciplinares dominantes. Entretanto, desdobramentos transformadores, criadores de culturas diferentes das matrizes de origem também ocorreram. Crenças, valores, conceitos e produções culturais oriundas dos processos de interação foram sendo gestadas ao longo de uma história de criação simultânea de dominação e desigualdade e de novas culturas, dentro e fora da escola. E é isso que vimos estudando no nosso grupo, em busca da desinvisibilização das práticas sociais e culturais cotidianas que contribuem para a emancipação social e da possível institucionalização ampliada destas.

O que implica e significa falarmos da escola e sua cultura, nessa perspectiva? Que sentido estamos, especificamente, atribuindo para essa discussão ao termo? Citando Edward Hall, Vieira (1999: 112) sugere que *tantos significados já se deu ao termo que não fará diferença trazer mais algum*. Num tom menos relativista que o transcrito, propomos que se muito já se disse, muito ainda há para se dizer sobre o *duo* cultura e educação, visto que mesmo sobre esses termos há um leque de possibilidades acessíveis por fontes filosóficas, sociológicas, antropológicas ou pedagógicas.

Procurando em um dicionário de filosofia⁶ um significado para o termo que possa ajudar a estabelecer uma linha da argumentação que interesse ao nosso debate, encontramos as seguintes definições:

CULTURA (lat. cultura) 1. conceito que serve para designar tanto a formação do espírito humano quanto de toda a personalidade do homem: gosto, sensibilidade, inteligência.

2. Tesouro coletivo de saberes possuído pela humanidade ou por certas civilizações: a cultura helênica, a cultura ocidental, etc.

3. Enquanto se opõe a natura (natureza), a cultura possui um duplo sentido antropológico: a) é o conjunto das representações e dos comportamentos adquiridos pelo homem enquanto ser social. Em outras palavras, é o conjunto histórica e geograficamente definido das instituições características de determinada sociedade designando “não somente as tradições artísticas, religiosas e filosóficas de uma sociedade, mas também suas técnicas próprias, seus costumes políticos e os mil usos que caracterizam a vida cotidiana” (Margaret Mead); b) é o processo dinâmico de socialização pelo qual todos esses fatos de cultura se comunicam e se impõem, em determinada sociedade, seja pelos processos educacionais propriamente ditos, seja pela difusão de informações em grande escala, a todas as estruturas sociais, mediante os meios de comunicação de massa. Nesse sentido, a cultura praticamente se identifica com o modo de vida de uma população determinada, vale dizer, com todo esse conjunto de regras e

⁶ JAPIASSU, H. e MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor: 1991: 63.

comportamentos pelos quais as instituições adquirem um significado para os agentes sociais e através dos quais eles se encarnam em condutas mais ou menos codificadas.

4. Num sentido mais filosófico, a cultura pode ser considerada como esse feixe de representações, símbolos, de imaginário, de atitudes e referências, suscetível de irrigar de modo bastante desigual, mas globalmente, o corpo social.

O que nos falam as definições transcritas sobre os modos de entender cultura aceitos socialmente? É certo que temos apresentações em diversas abordagens e acepções, fornecendo a possibilidade de ampliação para o entendimento do conceito que ultrapassam o sentido *lato* de um significado sucinto dicionarizado semanticamente. Porém, o cerne permanente das acepções, que transitam entre a monoculturalidade única e universalista e os pressupostos essencialistas, fala apenas dos significados atribuídos à palavra Cultura, grafada em maiúscula e no singular. Ou seja, por mais que se amplie ou revitalize sua definição, os referenciais acabam por recair numa idéia de unicidade, um pressuposto de um panorama geral sobre o qual se relativizam as formas mas, ainda, sem dar conta da polissemia que se faz presente na idéia de *culturas*, no plural e sem maiúscula. Com isso, mantém-se o caráter uno pelo qual a hierarquização se torna possível e justificável e o aspecto *pluri* se secundariza, em benefício do caráter *mono*. Encontramos esse quadro mesmo em algumas vertentes antropológicas, que guardam uma noção de tradutibilidade idealizada – para a qual exige-se e pressupõe-se uma essência – que, embora implicitamente considere a pluralidade, mantém a idéia universalista que pode convergir para um certo determinismo no que concerne a educação.

Nesse sentido, é possível que o conceito de cultura escolar – modos, formas e sentidos próprios da relação instituição educativa-conhecimento-cultura – tenha encontrado na perspectiva antropológica os aportes iniciais para sua criação, dado que permite, na abrangência do termo, incluir *comportamentos pelos quais as instituições adquirem um significado para os agentes sociais e através dos quais eles se encarnam em condutas mais ou menos codificadas.*

Assim, muitos pesquisadores se apropriam desse entendimento e tratam a "cultura escolar" referindo-se ao universo cultural das escolas como algo uniforme, auto-referido

onde o dinamismo e a pluralidade entre diferentes culturas encontra-se ausente (Candau, 2000; Sacristán, 1996; Tura, 2000). Tais considerações mostram-se pertinentes no quadro da relação formal escola-cultura. Assim, nos documentos escolares, nas propostas ou grades curriculares, nos planos de aula, nas atas dos conselhos de classe, nas descrições da instituição, bem como em outros elementos que possam constituir discursivamente o cartão de visitas de uma escola, a relação que possivelmente se observará, em linhas gerais, será de permanência, homogeneidade, centralidade, conservação e reprodução de padrões universalistas e hierarquizados do duo escola e cultura. Ou se preferirmos, da tripartite escola, conhecimento e cultura.

Em nossas pesquisas, temos buscado descobrir como se apresenta essa relação no que se refere aos espaços-tempos não formais e à vida cotidiana. Como se colocam os modos de estar no mundo, os valores, as crenças e hábitos dos diferentes sujeitos da escola na relação cotidiana que estabelecem com os valores e conteúdos da cultura hegemônica incorporados ao currículo oficial, a partir dos sentidos que estes criam incorporando esta relação às suas redes de subjetividades, ao emprestarem, ou melhor, impregnarem de suas identidades os currículos praticados?

Essa presença dos valores, modos e crenças de outras culturas enredadas com a "cultura escolar" oficial vem sendo observada e considerada por nós, e também por outros autores que se dedicam ao estudo das relações escola-cultura, estabelecendo um conjunto de aspectos próprios dos espaços da informalidade autorizada na escola que delinearía o que tem se chamado de *cultura da escola* (Candau, 2000), em oposição aos aspectos que demarcariam a cultura escolar. Segundo alguns, essa expressão da relação cultura-escola, com características próprias quanto às simbologias, linguagens, ritmos e ritos, estaria privilegiada nos espaços que sofrem menor controle e rotina, geralmente relacionados às atividades extra-classe.

O que propomos considerar, contudo, é que, mesmo sem estar autorizado, ou seja, no âmbito dos espaços formais, esse diálogo também se estabelece, trazendo para o espaço da formalização saberes produzidos na "informalidade". Talvez seja possível concordar que, uma vez autorizada, esta articulação gere maiores possibilidades de reconhecimento da pluralidade que – seja na sala de aula ou no âmbito da própria *Cultura* – faz-se presente,

ainda que resistam os *Olhares que não querem ver*⁷ sua produção *ordinária*. Sobre esse diálogo, nem sempre autorizado, Sgarbi (2001: 106) lembra que, em seu cotidiano, os sujeitos da comunidade escolar *produzem muito mais coisas do que apenas as que a escola promove*.

Assim, nos apropriando do pensamento certeuniano, acreditamos que há em cada escola *modos de saber investidos em maneiras de fazer* que podem ser captados nas práticas cotidianas e que essas ações guardam marcas da *rede de subjetividades que cada um de nós é* (Santos, 1995), e vimos considerando que, para além da regulação implícita nos currículos oficiais e na cultura escolar, circulam nas escolas saberes e valores passíveis de serem incorporados às identidades individuais e coletivas da comunidade escolar. Nesta produção cotidiana de sentidos e práticas residiria um modo próprio de significação e ação, hábitos, costumes e valores em diálogo permanente com as redes de cada indivíduo pelos sentidos atribuídos aos conteúdos curriculares, ideológicos, culturais e sociais que habitam as escolas. É ao estudo dessas práticas culturais cotidianas nas/das escolas que nossas pesquisas vêm se dedicando.

Para falar da *cultura ordinária* presente em cada escola e da identidade própria conferida às subjetividades que nelas se enredam e, ainda, para vislumbrar em sua existência a presença de espaços emancipatórios, tanto nos currículos como nas subjetividades que neles também se produzem, é preciso um estudo do currículo e da cultura no qual o sujeito não seja compreendido como mera subjetividade. Isto implica em considerar que, mesmo que circulem nos currículos e na própria cultura escolar textos culturais dotados de valores ancorados, ou a serviço, da dominação e da regulação, povoando subjetivamente o espaço da ética, a organização complexa do sujeito o permite produzir objetivamente sua realidade em ações/desejos estranhos a essa regulação.

Desse modo, nossos estudos vêm buscando afirmar que as formas culturais próprias de a escola relacionar-se com a cultura apontam um padrão nesta relação que permite captar relações de poder implícitas nos currículos e nas práticas. Há, por outro lado, indícios que nos permitem considerar que a cultura ordinária praticada por cada escola, a partir de sua identidade singular, não se reduz ao padrão comum a todas as escolas, pois nelas estão

⁷ A expressão no singular intitula o livro que conta a forte presença da cultura escolar como elemento determinante das ações da prática institucional diante das contingências do cotidiano de uma escola. (TURA, M.L.R, 2000)

presentes elementos diferenciados das relações de poder, reconhecidas e atuantes permitindo a co-habitação, no mesmo universo, de formas culturais próprias e de subjetividades estranhas à colonização , *da qual não podem fugir (Certeau,1994:)*, com sentidos mediados pelas redes de seus praticantes.

Cultura na investigação das políticas de currículo

Alice Casimiro Lopes

Fazendo um contraponto à provocação de Eagleton apresentada ao GT, penso que talvez seja possível considerar qualquer *palavra* como *ao mesmo tempo ampla demais e restrita demais*. Sua “utilidade” dependerá da operação que fizermos com essas *palavras* em nossas pesquisas. Na medida em que não há fixidez dos sentidos de um conceito, tais sentidos vão depender de como lidamos com tais conceitos nas investigações.

Particularmente nas investigações que desenvolvo junto com meu grupo de pesquisa na UERJ – *Políticas de currículo em contextos disciplinares* -, tenho focalizado as políticas de currículo e, a partir desse foco, busco entender tais políticas como políticas culturais. Tenho me valido das contribuições de teóricos como García Canclini, Stuart Hall, Ernesto Laclau, Chantal Mouffe e Stephen Ball para problematizar as políticas de currículo como produções de múltiplos contextos, buscando superar concepções que entendem as políticas como ações verticalizadas do Estado. Na perspectiva com a qual trabalho, a política é entendida como um terreno racional, mas em um terreno marcado pelo conflito e pela indecidibilidade (Laclau & Mouffe, 2001). Ao considerar as políticas de currículo como políticas culturais, busco entender os deslizamentos de sentidos dos híbridos culturais que expressam negociações entre diferentes grupos para legitimar suas posições nesses processos políticos caracterizados pela assimetria de poder. Assim, apresento alguns extratos de textos nos quais opero com a *palavra* cultura e com o cultural, visando a colaborar com o debate no GT.

Extrato 1 – Fonte: *Política de currículo: recontextualização e hibridismo* In: *Currículo sem fronteiras*, 2005.

Quando Ball incorpora à recontextualização o entendimento da cultura pelo hibridismo, busca entender as nuances e variações locais das políticas educacionais. Sua investigação caracteriza uma agenda política global para a educação centrada na performatividade, na escolha dos pais, no gerencialismo, no novo vocacionalismo, na competição institucional e no fundamentalismo curricular, mas visa a investigar como em

diferentes lugares essa agenda se modifica, seja pela intensidade com que tais princípios se expressam, seja pelo nível de associação desses discursos a outros (Ball, 1998). É a partir da idéia de uma mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas, que o hibridismo se configura.

A incorporação da categoria hibridismo implica entender as políticas de currículo não apenas como políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas como políticas culturais, que visam a orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada (García Canclini, 2001). Em uma perspectiva anti-hegemônica, desenvolver políticas culturais implica favorecer a heterogeneidade e variedade de mensagens, que podem ser lidas por diferentes sujeitos de diferentes formas, sem a pretensão de congelar identidades. As orientações curriculares centralizadas, entretanto, tendem a projetar certas identidades (Lopes, 2002) e a regular os sentidos das mesmas, ainda que não consigam sempre as projeções e regulações almejadas. Cabe entender como esses processos de desenvolvem, valendo-se da hibridização de tendências teóricas distintas, no âmbito dos três contextos investigados por Ball (1994). (...)

García Canclini e suas análises da cultura estimulam a pensar que as coleções teóricas com as quais usualmente o currículo é interpretado se dissolvem, produzindo associações aparentemente contraditórias em nome de finalidades distintas daquelas entendidas como originais. A cultura, que com Bernstein poderia ser pensada em termos de classificações de categorias, identitariamente definidas por relações de poder, assume um caráter difuso, no qual identidades e diferenças se mesclam e princípios de classificação não são mais reconhecidos como tais. As descoleções, associadas às desterritorializações e reterritorializações em espaços simbólicos e materiais, acabam por produzir os chamados gêneros impuros, cuja impureza é conferida pela impossibilidade de classificá-los segundo os modelos das antigas coleções curriculares classicamente definidas. (...) Ainda que Canclini não focalize a discussão da ambivalência, ao afirmar que os poderes verticalizados passam a ser entendidos como poderes oblíquos, pelos quais há descentramentos de poder, aponta para a possibilidade de zonas de escape configuradas na nova cena cultural híbrida. É por intermédio dos poderes oblíquos que ele espera poder compreender as situações de

sustentação mútua entre hegemônicos e subalternos, provocando a estranheza de setores populares apoiarem aqueles que o oprimem. (...)

Canclini (s.d.) não deixa de situar que uma teoria crítica da hibridização precisa não apenas descrever as novas mesclas formadas, mas entender o processo de hibridização, identificando o que não quer e o que não pode ser hibridizado. Como discute Bhabha (2001), o híbrido não é um terceiro termo que resolve a tensão entre duas culturas em um jogo dialético de “reconhecimento”. Mas como a autoridade se constitui pela perspectiva de reconhecimento, a formação do híbrido, característica dos processos de negociação necessários ao exercício da autoridade, coloca em crise esse reconhecimento, ao gerar desvios ambivalentes e sentidos imprevisíveis. Na própria dinâmica da imposição de determinados sentidos e significados e na busca de legitimação para os mesmos é que as cisões se expressam produzindo ambivalências e desarticulando a autoridade. A tentativa do discurso colonial opressor, como discute Hall (2003), é a de saturar tudo, se assumir como absoluto, mas como igualmente há necessidade do reconhecimento desse discurso, há necessidade de negociar sentidos e significados para garantir sua própria autoridade, gerando efeitos inesperados que escapam ao controle.

O entendimento da recontextualização como desenvolvida por processos híbridos abre a possibilidade, portanto, para pensarmos a recontextualização nos termos da lógica cultural da tradução (Hall, 2003). Não se trata de um processo de assimilação ou de simples adaptação, mas um ato em que ambivalências e antagonismos acompanham o processo de negociar a diferença com o outro. O espaço simbólico da recontextualização passa a ser entendido como um espaço de negociação de sentidos e significados, a construção de uma “comunidade imaginada” – para usar uma expressão cara a Appadurai –, visando a negociar a identidade com a cultura produzida.

Extrato 2 – fonte: Quem defende os PCN para o ensino médio? In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (org.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*, Ed Cortez, 2006.

Selecionar um corpo de saberes como capaz de compor uma cultura comum e transmitir essa cultura implica interpretar tais saberes, associá-los a determinadas práticas e instituições específicas e obrigatoriamente reconstruí-los, produzindo novas culturas. Ou

seja, o próprio processo de construir uma cultura entendida como comum produz uma pluralidade cultural que nega a cultura comum.

Hall (1997) contribui para o entendimento desse processo ao sinalizar como cada instituição e cada prática social engendram seu próprio universo de significados e práticas, portanto, sua própria cultura. A clássica separação entre o material e o simbólico se dissolve, não significando com isso a inexistência do material, mas o entendimento de que toda prática social depende e tem relação com significados, depende de discursos que a constituem como prática (Hall, 1997). A cultura é sempre plural e multifacetada, constituída pelas diferentes formas segundo as quais a realidade é interpretada e pelas diferentes realidades constituídas nessa interpretação. Por isso, em tempos de centralidade da cultura, a questão da diferença também se torna central. Definir uma cultura como comum é pretender uma homogeneidade que mascara e silencia as diferenças. Ao invés de serem concebidas diferentes formas de significação do mundo, o projeto da cultura comum busca impor uma única forma ou uma forma primordial de significação, como a mais certa, mais correta e a única capaz de garantir as finalidades pretendidas, sejam elas democráticas ou não.

Particularmente no que concerne ao currículo, é preciso considerar que já existem diversos mecanismos sociais que regulam a cultura e contribuem para determinados direcionamentos comuns. A formação de professores, os livros didáticos, a mídia, a organização disciplinar são apenas alguns desses mecanismos pelos quais a regulação do currículo se desenvolve. Instituir um currículo nacional implica o aprofundamento desses processos de regulação, pois tal currículo, associado aos processos de avaliação centralizada, passam a atuar sobre todos os demais mecanismos sociais já existentes e tendem a promover a tentativa de colonização das práticas em uma dada direção. Embates permanecem ocorrendo, híbridos culturais são construídos, como já discuti aqui, a heterogeneidade permanece como marca do processo, porém um padrão como garantidor de determinados fins passa a ser utilizado de forma a ampliar a regulação da cultura, estabelecendo tal marco regulatório como desejável, apropriado e fundamental para a produção do currículo nas escolas.

Extrato 3 - *Discursos nas Políticas de Currículo* In *Currículo sem Fronteiras*, v. 2, 2006.

Na medida em que toda política de currículo é uma política cultural, tanto sua análise a partir da derivação dos processos econômicos e de classe, nos quais o Estado está inegavelmente engendrado, quanto seu deslocamento fetichizado dessas relações exclui dimensões importantes das lutas sociais para dar sentido a algumas dinâmicas da cultura e, particularmente, do conhecimento.

Com base na análise de Stuart Hall (2003) sobre os limites da concepção de ideologia em Marx, considero produtivo afirmar a determinação em primeira instância da cultura pela economia. A economia fornece um repertório de categorias culturais, delineando contornos do pensamento, mas não define nem fixa os conteúdos particulares do pensamento de uma classe ou grupo social. O Estado, no sentido ampliado analisado por Gramsci, ao engendrar determinada estrutura econômica, associada ao modo de produção capitalista, não determina os sentidos das políticas nem é capaz de saturar todo tecido social com sua lógica, mas limita *a matéria-prima do pensamento* (Hall, 2003) e estabelece possíveis sistemas de representação. Para o entendimento das políticas de currículo como políticas culturais, tais sistemas de representação – o mercado, a produção, o consumo, a cultura comum, o currículo nacional – precisam ser considerados, de forma a entender seus efeitos discursivos, simultaneamente simbólicos e materiais.

A essa análise podemos associar o questionamento que Laclau e Mouffe (2001) fazem da visão essencialista do papel da economia, e por consequência, das classes sociais nas análises marxistas. Esses autores não abandonam as discussões teóricas marxistas, mas buscam repensá-las à luz das relações sociais e dos processos históricos do século XX. Defendem, então, que o espaço econômico é constituído politicamente, de forma hegemônica, e a constituição dos sujeitos políticos não é consequência direta de suas posições nas relações de produção, pois não são essas posições que garantem o antagonismo desses sujeitos em relação ao capitalismo. Esse antagonismo pode ser produzido por outras posições, como as de gênero ou raça, dependendo, portanto, de dinâmicas contingentes. O desafio na constituição de uma nova hegemonia é construir processos de articulação em que a identidade hegemônica não seja constituída *a priori*, de fora do processo, e no qual uma dada particularidade possa assumir certo nível de universalidade provisório e reversível.

Nesse sentido, Laclau e Mouffe afirmam existir uma disputa entre discursos que constituem o Estado, mas nessa luta o discursivo não é visto apenas como superestrutural ou referente ao campo das idéias. Trata-se de uma disputa pelas condições materiais engendradas nesse discurso constituinte do antagonismo social. Um antagonismo que nunca é superado, por ser inerente à atividade política democrática.

Referências

- GARCÍA CANCLINI, Néstor, (2001). *Definiciones en transición*. Buenos Aires: CLACSO. Disponível em: <http://www.clacso.edu.ar/~libros/mato/canclini.pdf> Acesso em 30/04/2003.
- HALL, Stuart (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul/dez, p.15-46.
- HALL, Stuart (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, Editora UFMG.
- LACLAU, Ernesto (1993). *Poder y Representación*.
- LACLAU, Ernesto & MOUFFE, Chantal (2001). *Hegemony and socialist strategy*, Londres, Verso.

OBSERVATÓRIO DE CULTURA ESCOLAR: as potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo

Eurize Caldas PESSANHA e Fabiany de Cássia Tavares SILVA (PPGEdu—UFMS).

O equilíbrio entre escola e cultura parece ser a tarefa mais atual do currículo, uma vez que tal equilíbrio constitui uma das primeiras condições para a escola planejar a atenção à diversidade educacional em todos os seus níveis. A compreensão da cultura enquanto práxis, o significado de cultura como conjunto de práticas que conferem determinados significados a indivíduos e grupos e, porque não dizer, à escola, insere-se no propósito de oferecer uma possibilidade de análise do currículo escolar como prática cultural.

Essa possibilidade vem sendo materializada no interior do/no Observatório de Cultura Escolar e, para tanto, temos utilizado referenciais teórico-metodológicos que entendemos responder nossa agenda de pesquisas, de estudos e de produções acadêmicas. Partimos da análise da cultura escolar, pois ela tem nos permitido evidenciar as ligações profundas que unem escola e cultura no todo sócio-histórico: a generalização da forma escolar (lugar específico separado, baseado na objetivação-codificação-acumulação dos saberes), a constituição do aluno médio, a progressiva autonomia das práticas, a generalização da aprendizagem, e a construção de uma relação hierarquizada entre os iguais e os diferentes. Essas ligações estão sendo organizadas como elementos constitutivos do currículo e, nesse, sentido ele é uma seleção de cultura serve a uma sociedade ou a uma visão de como esta há de ser, “a seleção considerada apropriada depende das forças dominantes de cada momento e dos valores que historicamente se foram perfilando.” (GIMENO-SACRISTAN, 1998, p.178)

O(s) conceito(s) de cultura: fundamentos das análises do/no Observatório

Para aprofundarmos nossos estudos e pesquisas sobre cultura escolar temos nos proposto, primeiramente, mapear com rigor o(s) conceito(s) de cultura, trazidos à tona pelas áreas da Sociologia, da Antropologia, da História e dos Estudos Culturais, principalmente,

da/na área da Linguagem e da Literatura. Essa rigorosidade nos tem permitido diferentes diálogos com a definição de cultura, na perspectiva de fugirmos da armadilha de transformar "escolar" em seu adjetivo.

Nesse sentido, não nos furtamos ao estabelecimento de diálogos entre os autores, não no sentido de sustentação do conceito de cultura escolar, mas porque eles nos permitem construir referências para a análise da cultura como a organização dos significados e dos valores de determinados grupos sociais e como campo de confronto desses grupos, no qual as práticas culturais só podem ser entendidas no interior do processo de valorização do capital⁸.

Assim sendo, estabelecer diálogos entre diferentes autores não é uma prática simples tão pouco fácil, pois manifestam por/em diversos olhares sobre a relação Cultura X Sociedade. Williams, um dos investigadores da *Sociologia da Cultura*, argumenta que tal dificuldade pode ser encarada de modo mais proveitoso como o resultado de "formas precursoras de convergências de interesses". Dentre essas formas, ele destaca duas principais:

a) ênfase no *espírito formador* de um modo de vida global, manifesto por todo o âmbito das atividades sociais, porém mais evidente em atividades 'especificamente culturais' – uma certa linguagem, estilos de arte, tipos de trabalho intelectual; e b) ênfase em *uma ordem social global* no seio da qual uma cultura específica, quanto a estilos de arte e tipos de trabalho intelectual, é considerada produto direto ou indireto de uma ordem primordialmente constituída por outras atividades sociais. (WILLIAMS, 1994, p. 11-12)

Assim, é no processo de inter-relacionar a cultura e os sistemas sociais que esse autor analisa as interfaces entre a cultura e a ideologia, essa entendida como uma

⁸Segundo Bourdieu (1988), a destruição das bases econômicas e sociais das aquisições culturais da humanidade, que se verifica nas sociedades neoliberais contemporâneas, tem, crescentemente, subordinado a esfera cultural aos interesses econômicos, empresariais, burocráticos ou estatais dominantes, tornando-a cada vez mais dependente desses mesmos interesses.

visão de mundo ou perspectiva geral característica de uma classe ou grupo social, a qual inclui crenças formais e conscientes, mas também atitudes, hábitos e sentimentos menos conscientes e menos articulados ou, até mesmo, pressupostos, posturas e compromissos inconscientes (WILLIAMS, 1992, p. 25).

Como se pode observar, aqui há uma especial afirmação subliminar, qual seja, nem toda produção cultural é uma produção ideológica, ou pelo menos, não deve ser vista assim, mesmo que a generalização dos conceitos de ideologia e de cultura permita essa aproximação: “Dizer que toda prática cultural é necessidade ‘ideológica’ não quer dizer nada mais (...) senão que toda prática é significativa” (WILLIAMS, 1992, p. 28).

Essa idéia aponta para o entendimento da cultura como um sistema de significações realizado, voltado a abrir “espaço para o estudo de instituições, práticas e obras manifestamente significativas”, mas não apenas isso, como também para “por meio dessa ênfase, estimular o estudo das relações entre essas e outras instituições, práticas e obras” (WILLIAMS, 1992, p. 207-208).

Com Certeau (1998) encontramos algumas respostas para os estudos das relações entre as instituições e as práticas, ao apontar a cultura como ciência prática do singular que faz dos espaços público e privado um “lugar de vida possível”. Tal prática singular está determinada pelos comportamentos, pelas instituições, pelas ideologias e pelos mitos que compõem quadros de referência e cujo conjunto, coerente ou não, caracteriza uma sociedade como diferente das outras. Práticas de pessoas comuns, isto é, maneiras de fazer que, majoritárias na vida social, não aparecem muitas vezes senão a título de resistência ou inércia em relação ao desenvolvimento da produção sócio-cultural.

Para aprofundarmos estudos sobre os quadros de referência de que fala Certeau (1998), o colocamos para dialogar com Williams (1992) e Elias (1994). Este último entra em nossa agenda a partir da sintetização dos termos *kultur* (germânico; usado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade) e *civilization* (francês; refere-se principalmente às realizações materiais de um povo) no vocabulário inglês *Culture*.

Segundo Elias (1994) a cultura pode ser objeto de estudo sistemático por se tratar de um fenômeno natural que possui causas e regularidades, o que permite um estudo objetivo e

uma análise capazes de proporcionar a formulação de leis sobre o processo cultural e sua evolução, o que marca o caráter de aprendizagem da cultura. Nesse sentido, refere-se basicamente a fatos intelectuais, artísticos, religiosos e, apresenta a tendência de traçar uma linha divisória entre fatos religiosos e fatos políticos, econômicos e sociais.

Na tentativa de melhor entendermos esse caráter de aprendizagem da cultura, chegamos ao conceito de cultura defendido por Geertz (1989), apreendido como o mais semiótico deles, qual seja: “sistema entrelaçado de signos interpretáveis”. Esse autor não concebe cultura como um poder, algo ao qual possam ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos. Para tanto, afirma que cultura é “um contexto, algo dentro do qual eles [acontecimentos sociais, comportamentos, instituições, processos] podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade” (GEERTZ, 1989, p. 24).

Ao aproximarmos Elias (1994) e Geertz (1989) identificamos a ascendência de Weber no pensamento dos autores, particularmente, no que se refere à interpretação de que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumindo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Os resultados, ainda que iniciais, desse cruzamento encontram eco nas idéias de Pérez-Gómez (2001), uma das referências na discussão da cultura escolar na sociedade neoliberal, ao afirmar que a cultura requer interpretação mais do que explicação causal, visto que ela é um fenômeno radicalmente interativo e hermenêutico. Para esse autor, conhecê-la “é um empreendimento sem fim. O próprio fato de pensá-la e repensá-la, de questioná-la ou compartilhá-la supõe seu enriquecimento e sua modificação. Seu caráter reflexivo implica sua natureza cambiante, sua identidade autoconstrutiva, sua dimensão criativa e poética” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 15).

Para tanto, interrogamos o próprio conceito de cultura escolar no sentido de que tome a solidez e elasticidade capazes de abrigar a complexidade das práticas sociais e dos sentidos do/no/pelo currículo.

Currículo como cultura da escola e cultura escolar⁹

Pressupomos diante das reflexões acima, que o currículo está circundado pela idéia de uma seleção da cultura, isto é, escolhas que se faz em amplo universo de possibilidades, considerando a cultura como espaço em que significados se produzem.

No entanto, nosso foco de análise está em outra direção, o campo de cruzamento de culturas no interior das escolas, no qual se estabelecem os acordos, se resolvem os conflitos, se materializam as relações de poder, ou seja, a cultura escolar como componente determinante do currículo e, não, como aferidora de autonomia às práticas.

Se a concepção de currículo corresponde às experiências pedagógicas em que a escola e seus indivíduos arquitetam e restauraram os conhecimentos, se cabe a escola por meio dos administradores, dos professores e dos alunos a participação ativa no processo de planejamento e de desenvolvimento de tais experiências, é impossível a ocorrência do desenvolvimento curricular, caso desconsideremos a existência de práticas singulares, ou a cultura escolar.

(...) a educação não transmite jamais *a* cultura, considerada como um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente *uma* cultura ou culturas (...): ela transmite, no máximo, *algo da* cultura, elementos da cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimentos heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação (FORQUIN, 1993, p. 15)

Para Forquin, a palavra cultura, quando expressa *transmissão cultural* da escola, só pode ser entendida como um patrimônio de conhecimentos, competências, instituições, valores e de símbolos constituídos ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo (FORQUIN, 1993, p. 12). Nesse sentido, a cultura escolar é uma caracterização,

⁹ De acordo com a diferenciação operada por Forquin (1993).

uma reconstrução da cultura realizada em razão das próprias condições na qual a escolarização reflete pautas de comportamento, pensamento e organização.

Desse modo, podemos pensar no currículo como intenção e realidade que ocorrem num contexto determinado, ou como resultado de decisões tomadas em vários contextos. Dentro dessa perspectiva dinâmica e processual, o currículo, é uma interseção de práticas, também culturais, com a finalidade de responder a situações concretas.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **Contre-feux**. Paris: Liber Raison D'agir, 1988.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** (v.1 – Artes de Fazer). 4ª ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves, 1998.

_____. GIARD, Luce & MAYOL, Pierre. 1998. **A invenção do cotidiano** (v.2 – Morar, cozinhar). Tradução: Ephraim Ferreira Alves e Lúcia Endlich Orth. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CEVASCO, Maria Elisa. Sétima Lição – Diálogos Pertinentes: marxismo e cultura. IN: _____. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003, pp. 119-137.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. Lisboa: Temas e Debates, Coleção Memória do Mundo, 2003.

ELIAS, Norbert. Da sociogênese dos conceitos de “civilização” e “cultura”. IN: _____. **O processo civilizador (vol 1)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FORQUIN, J. Claude. **Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. São Paulo: LTC, 1989.

GIMENO-SACRISTAN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.

PERÉZ-GOMÉZ, A. I. **A Cultura Escolar na sociedade neoliberal**. Tradução: Ernani Rosa. Porto alegre: Artmed Editora, 2001, Introdução.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

Cultura Científica, Cultura Escolar, Cultura Juvenil e Cultura Popular no currículo de Química no Ensino Médio - um coro de vozes: quão afinado, quão desafinado?

Murilo Cruz Leal - Departamento de Ciências Naturais / Universidade Federal de São João del-Rei,

FUPE: Grupo Multidisciplinar de Pesquisa em Fundamentos da Prática Educativa

NAEB: Núcleo de Apoio à Educação Básica

O presente projeto constitui parte de um programa de pesquisa¹⁰ que objetiva estabelecer um conjunto de reflexões sobre currículo e inovação curricular em Química. Normalmente, na área das Ciências Exatas ou Naturais (ambos os termos são imprecisos), a discussão curricular costuma constituir-se sobre conceitos tradicionais tais como “ensino, aprendizagem, avaliação metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos”.¹¹ Buscando ampliar nossa compreensão da complexidade da questão curricular, currículo entendido em sua natureza dinâmica e processual, enquanto ente social e historicamente constituído, enfatizaremos em nossa abordagem os conceitos: *identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso e saber-poder*.¹² Trazemos conosco o pressuposto de que o insucesso escolar pode estar associado às oposições,

¹⁰ A tal programa, intitulado *Ouvindo vozes com a metalingüística de Mikhail Bakhtin: em busca de novas compreensões acerca do ensino de química*, interessa estabelecer uma rede de compreensões envolvendo os processos de formação de professores (os agentes realizadores de currículos), de inovação curricular, de justificação das práticas correntes e de sucesso e insucesso escolar, relacionados às concepções do que é um saber legítimo e de quais são os objetivos da escolarização (conforme materializadas nos currículos).

¹¹ Tomaz Tadeu da Silva elaborou um mapa dos estudos sobre currículo, desde sua gênese nos anos vinte, onde aparecem três categorias de teorias do currículo, com base nos conceitos que são enfatizados. As **teorias tradicionais** enfatizam “ensino, aprendizagem, avaliação metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos”. As **teorias críticas** enfatizam “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência”. Finalmente, as **teorias pós-críticas** enfatizam “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (1999, p. 17).

¹² Nosso intuito é contribuir para, como sugere Peter Fensham, superarmos a percepção da educação científica “em um vácuo social e político” (1995, p. 411).

estabelecidas nas práticas e nos discursos, entre as culturas dos estudantes, de fora da escola (cultura popular, cultura juvenil), e aquelas representadas pela instituição escolar (cultura culta, cultura científica). Por conta disso, pensamos que nossas reflexões acerca do ensino de Química precisam passar a enfatizar conceitos tais como os elencados acima. Os conceitos de “vozes” e “polifonia”, dentre outros, habitantes da matriz analítico-conceitual constituída por Mikhail Bakhtin, tomam a frente em nosso empreendimento investigativo.

OBJETIVO

Neste projeto, pretende-se, em sentido amplo, discutir as relações entre o sucesso e o insucesso escolar e as concepções de saber legítimo e de objetivos da escolarização, conforme materializadas nos currículos.

As questões que aparecem no Programa de Pesquisa (acima referido) e que se fazem presentes neste sub-programa são:

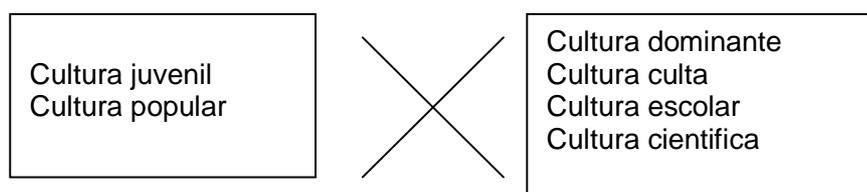
- qual é a relação entre currículo e aprendizagem (e sucesso escolar)?
- qual relação entre diferentes saberes – científicos, populares etc. – está pressuposta na atual estrutura escolar-curricular?
- como os estudantes se apropriam da cultura escolar?

Mais especificamente, temos o objetivo de abordar os focos de tensão e articulação entre as diferentes culturas em jogo na constituição de identidades de jovens entre 15 e 20 anos de idade, pertencentes às classes populares, destacando-se as influências do sistema escolar público, em geral, e das aulas de Química, em particular, identidades essas situadas no horizonte *formatador* de desenhos e práticas curriculares.¹³ O insucesso escolar, como

¹³ Falemos um pouco do conceito de identidade, explicitando sumariamente o modo como o concebemos no contexto de nossa ênfase em processos discursivos. Bakhtin escreveu: “Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade”(1929/1981, p. 113). Dessa forma, podemos considerar, com base em Bakhtin, que a palavra (o discurso, o texto) é o local onde se definem identidades que são sempre

estamos pressupondo, estaria relacionado à mútua negação aluno *versus* escola, podendo, desse modo, ser considerado um atributo da identidade projetada para jovens das classes populares (“indisciplinados”, “desinteressados”, “nem aí!”).

Numa representação esquemática simples, apresentamos algumas “vozes” presentes no que estamos denominando conjunto (certamente incompleto) de elementos definidores das identidades dos jovens das camadas populares:



Santomé (1995) inclui as culturas juvenis no rol das “culturas negadas e silenciadas no currículo” (p. 159), das “vozes ausentes na seleção da cultura escolar” (p. 161). Claude Grignon, ao discutir as relações entre cultura dominante, multiculturalismo popular e cultura escolar, enfatiza a ação monoculturalista da escola e ressalta o papel do ensino de ciências e de matemática na “função de integração lógica desempenhada pela escola”:

tais instrumentos (o ensino de ciências e de matemática) veiculam e fazem interiorizar a idéia da superioridade dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais, da teoria sobre a cultura prática, do pensamento abstrato sobre a experiência concreta (1995, p. 181).

relacionais. A esse respeito, Marisa Vorraber Costa, evocando o pensamento de Michel Foucault, diz o seguinte: “o sujeito unificado e poderoso da filosofia moderna passa a ceder lugar ao sujeito descentrado, pós-moderno, despojado de uma identidade fixa, essencial ou permanente. [...] A linguagem, as narrativas, os textos, os discursos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, ao fazer isso eles instituem as coisas, inventando sua identidade”(2000, p. 31-32). E Tomaz Tadeu complementa: “Por meio do processo de significação, construímos nossa posição de sujeito e nossa posição social, a identidade cultural e social de nosso grupo, e procuramos constituir as posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos. Produzimos significados e sentidos que queremos que prevaleçam *relativamente* aos significados e aos sentidos de outros indivíduos e de outros grupos (SILVA, 2001, p. 21).

Cultura escolar, cultura científica, cultura popular e cultura juvenil, dentre outras “entidades” de nosso interesse, são vistas como “vozes”, diferentes perspectivas conceituais e ideológicas, de acordo com o conceito de polifonia de Mikhail Bakhtin. Vejamos este e outros conceitos centrais da estrutura metodológica proposta para o presente projeto.

Interdisciplinaridade e Ciência do Sistema Terra como eixos para o ensino básico

Pedro Wagner Gonçalves (Instituto de Geociências, UNICAMP) e Natalina Aparecida Laguna Sicca (Mestrado em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda)

Participantes: professores do ensino básico de Ribeirão Preto, assistentes técnicos da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino da Região de Ribeirão Preto, alunos de pós-graduação (Programa de Mestrado e Doutorado em Ensino e História de Ciências da Terra do Instituto de Geociências – IG-UNICAMP) do e Mestrado em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda) e de graduação (IG-UNICAMP)

Introdução

As atividades de pesquisa do Grupo de Estudos *Interdisciplinaridade e Ciência do sistema Terra como eixos pra o ensino básico* perseguem o campo complementar em que se cruza elementos microcurriculares e formação de professores. Persegue-se certas referências que contribuem para orientar inovações curriculares coletivamente planejadas e aplicadas por professores do ensino básico e, ao mesmo tempo, indicam trajetórias para construir o currículo do programa de formação de professores (Beane, 2003; Apple, 1995; Apple & Beane, 2003; Rodriguez & Garzón, 2003; Contreras, 1997; Gimeno & Pérez, 1998).

Busca-se orientar a reflexão de formadores de professores (pesquisadores da universidade e assistentes técnicos de órgão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) e dos próprios professores do sistema estadual de educação em torno dos problemas de ensino e de aprendizagem que acham-se vinculados às múltiplas dimensões do processo educativo (institucional, legal, histórico e sociológico).

O presente texto visa indicar quais trajetórias de pesquisa foram perseguidas, quais foram seus principais resultados e como foram construídos em um processo de pesquisa qualitativa realizado em cidade do interior do Estado de São Paulo.

Fundamentação teórica

A literatura sugere certa indefinição quanto ao conteúdo e abrangência do que deve compor a formação de professores para capacitá-los para o ensino e pesquisa (Wilson,

2006). O que deve ser o padrão e o núcleo da formação de professores: experiência prática e profunda dos problemas do ensino formal e não formal; ensino a distância e seus possíveis papéis para educação; o saber de como usar experiências de campo ou projetos de pesquisa curriculares para melhorar o ensino; domínio de tecnologias de informação para trabalhar com alunos; ampla concepção histórica, teórica e empírica da educação e da formação de professores; etc.? Diante de tais perguntas, poderíamos ser tentados a dizer que os aspectos listados e, de fato, muitos outros, fazem parte do campo de trabalho do professor e, portanto, seriam desejáveis para quaisquer pesquisadores sobre formação de professores. Mesmo que restringíssemos ao que seria importante para formar pesquisadores o desafio permaneceria; o bom pesquisador deve conhecer e ser capaz de usar distintas metodologias de pesquisas e deve estar consciente da variedade de métodos que faz parte da pesquisa disciplinar em educação.

Diante da dificuldade de construir uma proposta curricular de formação de professores tão abrangente, a opção foi restringir o conhecimento a parcela do saber que foi pobremente desenvolvida na formação inicial dos professores. Dessa maneira, é feita uma clara opção em defesa da necessidade de incluir no processo educacional do ensino básico conhecimento geológico: como o ciclo da água funciona ao longo do tempo geológico. É importante assinalar que a decisão sobre a delimitação temática contou com a participação e interferência dos próprios professores do sistema estadual.

A delimitação temática em torno do ciclo da água e do tempo geológico implicou aproximar a pesquisa de debates sobre ensino e aprendizagem de temas da Ciência do sistema Terra (Ben-Zvi-Assarf & Orion, 2005 a e b; Dickerson & Dawkins, 2004; Shepardson et al., 2005; Orion & Kali, 2005)

A aproximação com os problemas do Ensino de ciências contribuiu para construir uma parte dos indicadores de como a concepção dos professores muda ao longo do tempo. Foram privilegiadas noções ambientais: a água, a natureza, a cidade, bem como de suas inter-relações naturais e urbanas. O processo interativo propiciado pelo Grupo de Estudos sugere algumas possibilidades de educação continuada para professores. Van Driel & Verloop (2002), Greca & Moreira (2000), Harrison & Treagust (2000), Treagust et al. (2002) servem tanto para construir indicadores de modelos mentais adotados pelos professores para compreender o mundo, quanto para ensinar a seus alunos.

O cruzamento dos aspectos vinculados ao entendimento da dinâmica de ensino e aprendizagem de Geologia com o conceito de *integração curricular* contribui para os professores refletirem sobre sua atitude diante do ensino, dos alunos e da pesquisa educacional. Como modo de contribuir para uma atitude observadora, voltada ao entendimento das dificuldades do ensino e visando obter uma avaliação um pouco mais distante do que a simples reflexão sobre seu próprio trabalho, adotou-se a pesquisa por meio de parcerias entre duplas de professores (conforme é sugerido pela pesquisa de Burbank & Kauchak, 2003).

Para criar um espaço de integração curricular adotou-se a idéia de que o currículo possui distintas dimensões e que cada professor é um agente ativo ao formular o currículo de acordo com as características de seus alunos (Gimeno, 2000).

É importante assinalar que a integração curricular aqui perseguida mantém as disciplinas ministradas por cada professor, não apenas porque essa é uma das mais fortes marcas dos currículos durante o século XX mas, também, porque aceitamos argumentos favoráveis à disciplinaridade como aqueles expostos por Shulman (2002): o que os professores precisam saber para ensinar matemática no nível médio é diferente do que é preciso saber ensinar história no ensino fundamental.

Isso conduziu ao esforço de introduzir inovações curriculares nas distintas disciplinas ministradas pelos membros do Grupo de Estudos (Ciências, Biologia, Física, História, Matemática, Química).

O que avançou e aprofundou a discussão de 2005 para 2006?

Há um ponto absolutamente decisivo que é a realização de uma inovação curricular. Mesmo considerando que a maioria dos professores do Grupo de Estudos é constituída por pessoal experiente, a introdução de mudanças de rotinas (selecionar, delimitar e organizar conteúdos para os alunos) gerou inseguranças mas, ao mesmo tempo, trouxe satisfação pelas atividades realizadas.

A inovação empreendida por cada professor perseguiu os eixos definidos coletivamente, ou seja, contextualizar tópicos previstos por meio de abordagem sistêmica e temporal (histórica) do ciclo da água. Trata-se de uma possibilidade de refletir sobre *o que ensinar*, muito além de usais discussões restritas ao *como ensinar*. Assinalamos as

considerações de Izquierdo (2005) sobre as múltiplas dimensões que devem ser consideradas na Didática de ciências (humanista, social, histórica, econômica, etc.).

Além disso, a participação de professores em congressos educacionais para expor experiências e reflexões sobre a inovação curricular realizada trouxe um impulso para o engajamento na pesquisa sobre a prática.

Os eixos que presidem a inovação curricular são o ciclo da água, a teoria de sistemas, o local e a cidade, o tempo geológico. Estes eixos dependem de uma articulação interdisciplinar que é obtida pelo coletivo composto por professores de distintos componentes curriculares, diferentes escolas, pesquisadores de distintas áreas e assistentes técnicos da Oficina Pedagógica.

O arranjo institucional contribui para enfrentar certos hábitos e crenças amplamente compartilhados pelos professores: Carroll (2005, p.470) assinala que a cultura tradicional da escola raramente prepara os professores para valorizar aspectos práticos ou para validar a pesquisa coletiva feita pelos práticos. Continua: a experiência com desenvolvimento profissional mostra que os professores são preparados mais para ver o conhecimento como algo que vem de fora e quase não é incentivada a perspectiva de conjuntamente construir o conhecimento em torno de sua prática. Em anos recentes, muitos professores têm seguido os passos de quebrar epistemologicamente esse padrão.

O esforço realizado de pesquisa conjunta opera em um campo que pretende enfrentar esse cotidiano e criar condições favoráveis à autonomia do professor em torno dos três valores revelados por Contreras (1997) – obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional.

Os professores começaram a preocupar-se com certos aspectos anteriormente desprezados, passaram a dar mais atenção a como incorporar conhecimentos da cultura e da comunidade para construir o contexto do ensino. Esse corresponde a características desejadas para o professor, como é assinalado por Darling-Hammond (2006).

O currículo da formação dos professores do Grupo de Estudos valoriza um ponto educacional central: o conhecimento do professor e a atitude dele diante do ensino, dos colegas e da escola deve ser o de aprender a partir da prática e aprender para desenvolver a prática. No momento em que professores fazem levantamentos sobre aspectos físicos, sociais e históricos da cidade, estão reunindo condições e articulando esforços que

modificam seu trabalho em sala de aula. É uma importante mudança de atitude diante da cidade e dos colegas (tanto os da mesma disciplina, quanto os de disciplinas distintas).

O envolvimento do professor para dominar o conteúdo específico e transmitir o conhecimento produzido aos alunos é algo parcialmente ligado com o compromisso de avançar o conhecimento dos alunos, algo intrinsecamente associado aos compromissos pessoais e profissionais dos membros do Grupo de Estudos.

Quadro sinótico das pesquisas relativas ao Programa criado pelo Grupo de Estudos Interdisciplinaridade e Ciência do sistema Terra como eixos pra o ensino básico

No atual estágio de desenvolvimento, as atividades de pesquisa propiciadas pelo Grupo de Estudos apresentam, ainda, certa dispersão e a incorporação de seus resultados ao processo de reflexão dos professores não pode ser considerada orgânica (alguns professores conseguem apropriar de modo mais consistente dados de pesquisas a seu trabalho, outros fazem de forma mais incipiente). Em outros termos, embora nota-se um amadurecimento de professores e pesquisadores há um espaço para aprofundar nexos somente esboçados.

O tópico *ciclo da água* tem a clara vantagem de poder ser utilizado por professores de disciplinas tão distintas como Matemática e História. Tal vantagem introduz significativa dispersão temática. As dificuldades de incorporação dos resultados de levantamentos ao trabalho pedagógico e à pesquisa dos professores acha-se muitas vezes limitada aos estudos feitos por eles mesmos.

Buscando agrupar as investigações realizadas, pode-se separar em dois blocos: pesquisas educacionais e pesquisas de outras áreas do conhecimento. As primeiras dedicaram-se a problemas de Ensino de geologia, indicadores sobre a mudança dos professores diante do ensino e de seus alunos, estudos sobre livro didático, alteração do modelo mental dos professores sobre o ciclo da água, descrições do processo curricular vivido pelos professores do Grupo de Estudos.

No segundo bloco vamos encontrar pesquisas e levantamentos feitos por professores, alunos de graduação e de pós-graduação voltadas para o estudo de vários aspectos da cidade. A meta geral dos levantamentos é fornecer informações que possam ser usadas pelos professores em suas aulas nas quais tópicos possam ser contextualizados pelo

conhecimento do local. Estudos da história da cidade, do saneamento, da agricultura e da urbanização podem ser tratados como estudos regionais ou como pesquisas de história da ciência e da técnica. Levantamentos do meio físico (geologia e hidrogeologia da cidade) foram voltados para o conhecimento de microbacias hidrográficas exploradas como alvo pedagógico pelos professores.

Discussão

O presente texto não explora detalhadamente quais são as razões que conduzem à defesa de incluir conteúdos geológicos no ensino básico. Há motivos estratégicos quanto à necessidade de conhecimento de como a Terra funciona para compreender os desafios ambientais da sociedade científica e tecnológica; adicionalmente assinala-se a necessidade de construir uma relação afetiva com o planeta; além disso, Geologia é uma ciência hipotética, histórica e narrativa e o conhecimento dessa área pode ajudar a formar uma atitude científica dos cidadãos. Autores que exploram os aspectos epistemológicos e educacionais da Geologia servem de referência a esta abordagem: Frodeman, 2000; Guimarães, 2004; Carneiro, Toledo & Almeida, 2004; Compiani, 2006).

As rupturas que foram operadas por meio do processo interativo propiciado pelo Grupo de Estudos contribuem para mudar a concepção de planejamento e execução do ensino: do trabalho individual, solitário e apoiado fundamentalmente no livro didático, o professor passa a valorizar o planejamento coletivo inserido em um projeto pedagógico no qual cruzam alvos de engajamento dos alunos e da comunidade em uma formação cidadã dos alunos, inicia o uso de distintos materiais de apoio para preparar suas aulas (livros, documentos históricos, memória de informantes da sociedade, fontes de órgãos públicos e privados). Em conjunto trata-se de um engajamento do professor que contribui para aumento da autonomia docente e, simultaneamente, altera a concepção de ensino e dos alunos.

Nos elementos que compõem o ensino e a formação dos professores, o conhecimento do assunto específico recebe especial ênfase no trabalho do Grupo de Estudos. Observa-se interesse e engajamento dos professores no desenvolvimento de tópicos específicos que possam dinamizar e aprofundar suas aulas – em grande parte isso corresponde a necessidade de habilidades técnicas no domínio de instrumentos didáticos

(fato que se destaca devido a ausência desses conteúdos na formação inicial dos professores). Dessa maneira, tópicos geológicos fazem parte do currículo construído junto com os professores.

Outra parcela de instrumentos técnicos e políticos é delimitada pela inovação curricular introduzida pelos professores em suas salas de aula. Estas põem a tona dificuldades de ensino e aprendizagem anteriormente desprezadas ou simplesmente não percebidas pelos professores.

O conhecimento geológico aplicado ao ambiente local ajuda a mudar a percepção sobre como a água circula pela cidade e assinala as dificuldades dos alunos de compreender o ciclo da água. Portanto, o professor do Grupo de Estudos pode tornar-se mais consciente de sua atividade profissional e, ao mesmo tempo, modifica seu modelo de natureza, de ciclo da água e de cidade.

Um alvo que articula a multiplicidade de ações pedagógicas e investigativas acha-se em torno do projeto político e pedagógico de construir uma escola democrática e do papel que é atribuído ao professor nesse processo de transformação do ambiente escolar. Adota-se a perspectiva de que o professor deve ser um agente desse processo e, portanto, necessita daqueles conhecimentos mencionados na introdução.

Referências

- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 201p.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 218p.
- BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, p.91-110, jul./dez. 2003.
- BEANE, James A.; APPLE, Michael W. O argumento por escolas democráticas. In: APPLE, Michael W.; BEANE, James A. (Orgs.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997. p.9-43.
- BEN-ZVI-ASSARAF, Orit; ORION, Nir. A study of junior high students' perceptions of water cycle. **Journal of Geoscience Education**, v. 53, n. 4, p. 366-373, September, 2005a.

- Ben-ZVI-ASSARAF, Orit; ORION, Nir. Development of system thinking skills in the context of Earth System Education. **Journal of Research in Science Teaching**, v.42, n.5, p.518-560, 2005b.
- BURBANK, Mary D.; KAUCHAK, Don. An alternative model for professional development: investigations into effective collaboration. **Teaching and Teacher Education**, v.19, n.5, p.499-514, Jul. 2003.
- CARNEIRO, Celso Dal Ré; TOLEDO, Maria Cristina Motta de; ALMEIDA, Fernando Flávio Marques de. Dez motivos para a inclusão de temas de geologia na educação básica. **Revista Brasileira de Geociências**, v.34, p.553-560, 2004.
- CARROLL, David. Learning through interactive talk: a school-based mentor teacher study group as a context for professional learning. **Teaching and Teacher Education**, v.21, p.457-473, 2005.
- COMPIANI, Maurício. La dimensión horizontal y vertical del lugar, en los trabajos prácticos geológicos. **Alambique (Didáctica de las Ciencias Experimentales)**, n.47, p.38-47, Enero/Febrero/Marzo 2006.
- CONTRERAS DOMINGO, José. **A autonomía do profesorado**. Madrid: Ediciones Morata, 1997. 231p.
- DARLING-HAMMOND, Linda. Construction 21th century teacher education. **Journal of Teacher Education**, v.57, n.3, p.300-314, may-jun., 2006.
- DICKERSON, Daniel; DAWKINS, Karen. Eighth grade students' understandings of groundwater. **Journal of Geoscience Education**, v.52, n.2, p.178-181, Mar. 2004.
- FRODEMAN, Robert. Preface. In: FRODEMAN, Robert. (Ed.) **Earth matters: the Earth sciences, philosophy, and the claims of community**. Upper Saddle River (NJ, EUA): Prentice Hall, 2000. p.vii-xiii. 208p.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo e a reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352p.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 396p.
- GRECA, Ileana Maria; MOREIRA, Marco Antonio. A typology of school science models. **Int. J. Sci. Educ.**, v.22, n.1, p.1-11, 2000.

- GUIMARÃES, Edi Mendes. A contribuição da Geologia na construção de um padrão de referência do mundo físico na educação básica. **Revista Brasileira de Geociências**, v.34, n.1, p. 87-94, 2004.
- HARRISON, Alan G.; TREAGUST, David F. A typology of school science models. **Int. J. Sci. Educ.**, v.22, n.9, p.1011-1026, 2000.
- IZQUIERDO AYMERICH, Mercè. Hacia una teoría de los contenidos escolares. **Enseñanza de las Ciencias**, v.23, n.1, p.111-122, 2005.
- ORION, Nir; KALI, Yael. The effect of an Earth-Science learning program on students' scientific thinking skills. **Journal of Geoscience Education**, v.53, n.4, p.377-393, Sep. 2005.
- SHEPARDSON, Daniel P. et al. Water Towers, Pump Houses, and Mountain Streams: Students' Ideas about Watersheds. **Journal of Geoscience Education**, v.53, n.4, p.381-386, Sep. 2005.
- SHULMAN, Lee S. Truth and consequences? Inquiry and policy in research on teacher education. **Journal of Teacher Education**, v.53, n.3, p.248-253, Jun. 2002.
- TREAGUST, David F.; CHITTLEBOROUGH, Gail; MAMIALA, Thapelo L. Students' understanding of the role of scientific models in learning science. **Int. J. Sci. Educ.**, v.24, n.4, p.357-368, 2002.
- WILSON, Suzanne M. Finding a canon and core: meditations on the preparation of teacher educator-researchers. **Journal of Teacher Education**, v.57, n.3, p.315-325, May-Jun. 2006.

A dimensão cultural no composto música, educação e currículo

Regina Marcia Simão Santos; Elza Lancman Greif; Neila Ruiz Alfonso; Sérgio Sansão Simões

Instigado pela possibilidade de compreender as práticas curriculares para além das que se constituem a partir do modelo comeniano e “conservatorial”, o grupo de pesquisa institucional da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), na linha de estudos sobre Ensino e Aprendizagem Musical, tem transitado pelo terreno (etno)musicológico e pelo debate contemporâneo sobre pensamento pedagógico e curricular, desfazendo as fronteiras entre didática e currículo e ressaltando o funcionamento do currículo. Interessa ao grupo investigar espaços onde se dá algum processo de educação/formação musical, o que compreende tanto a prática da educação básica como a aula universitária, tanto a educação escolar como a que se dá em projetos comunitários e por iniciativa de instituições culturais.

Sob a ótica deleuze-guattariana, toma os princípios do rizoma, as noções de plano de imanência, plano de composição estética, liso e estriado para tratar da aula como plano de composição e do currículo como paradigma estético. Considera algumas composições com outros autores. Como parte do seu marco referencial conceitual, entende: (1) *Música* como prática social de sujeitos em um contexto em que se relacionam indivíduos, grupos e cultura; experiência massiva e singular; (2) *Cultura* como toda e qualquer produção humana, “um conjunto de representações que se manifestam em discursos, imagens, artefatos, códigos de conduta e narrativas, produzidas socialmente em relações permeadas pelo poder” (Veiga-Neto, 2002, p. 177); (3) *Cultura* como pluralidade de trajetos, caminhos interiores a um corpo e trajetos exteriores, ao invés de uma concepção da ordem da reprodução-memória, arqueológica, “memorial, comemorativa ou monumental” (Deleuze, 1997, p. 75); cultura que produz a escuta “obediente”, do “hábito”, mas que também abriga a escuta nômade; (4) *Currículo* como mapa-cartografia, plano de orientação, imanência, ao invés de objeto a ser planejado e implantado (Sacristán, 1995); como produção de uma matriz que fornece pistas, rede cultural (Santomé, 1998; Sacristán, 1999); (5) *Currículo* como lugar de produção de significados e processos identitários (subjetividades),

diferenciação e hierarquização; como controle, autoridade e poder; como política cultural (Silva, 2004).

Identifica-se com a idéia de “pós-curriculum” (Corazza, 2002, p. 103-114), que debate questões sobre processos de significação, políticas de identidade e da diferença, estética e disciplinaridade, cultura popular, artefatos culturais. Currículo dos “diferentes-puros”, que escuta o que os diferentes têm a dizer. E que pode acontecer em qualquer comunidade formal ou informal, até em escolas.

Historicamente a educação musical tem sido marcada pela lógica dos conservatórios, instituição moderna de ensino de música criada com a Revolução Francesa. O conservatório elege carreiras e ideais de formação, com base na figura do solista-virtuoso; toma como base um repertório dado pelos critérios de verdade e essencialidade, segmenta e hierarquiza o “popular” e o “erudito”; seleciona o conhecimento considerado válido a partir de descrições sobre uma identidade ideal a ser atingida. Contudo, a própria academia de música identifica os múltiplos perfis culturais dos seus alunos, quanto aos repertórios, práticas e carreiras (Travassos, 1999).

O músico Antônio Jardim (2002) faz a crítica das escolas oficiais de música que seguem o modelo “conservatorial” e destaca o privilégio dado à escrita como fonte de conhecimento musical. Isso importa sobremaneira, visto que a cultura e a música brasileiras se firmaram na transmissão oral e recepção aural. No conservatório, como dois códigos de coleção separam-se os mundos da *música popular* e da *música erudita*. Interessa saber como o currículo se articula com tais processos de diferenciação, como afeta e é afetado por eles.

Como parte da investigação desse grupo de estudo, nas imbricações entre currículo e cultura, consideramos aqui três cenários: o aprendizado de Choro na Escola Portátil de Música e sua prática no “bandão”, pesquisa em andamento no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM) da UNIRIO, por Elza Lancman Greif; o projeto funk na rede cultural do Coro do Colégio Santa Úrsula, dirigido por Neila Ruiz Alfonzo, objeto de investigação concluída no seu Mestrado no PPGM/UNIRIO; e o *Dá no Coro*, um projeto coral multicultural universitário dirigido pelo mestrando Sérgio Sansão Simões há 11 anos, pesquisa em andamento no PPGM/UNIRIO.

Currículo e cultura na Escola Portátil de Música e sua prática do “bandão”

A pesquisa *Ensinar e Aprender Música: o “bandão” no caso Escola Portátil de Música (EPM)* considera estudos realizados sobre a filosofia de Simondon, Deleuze e Guattari e sua possível aproximação aos domínios da Arte, da Música e da Educação Musical. Pretende compreender como se dá a apreensão e realização da música por sujeitos que atuam coletivamente, em um contexto em que se relacionam indivíduos, grupos e cultura. Apóia-se nas noções de realidade pré-individual/realidade individuada, ação transindividual e transdução para entender como se constituem o ser físico ou vivo, o coletivo e o processo de conhecimento (Simondon, 1989). Aproxima tais noções das de caos, ritornelo e rizoma, em Deleuze e Guattari, elementos que permitem pensar a emergência de formas de sociabilidade, o seu caráter territorial e a produção de conhecimento. Como uma dessas formas, está a EPM, onde sujeitos se reúnem em nome de uma prática social e nela se reconhecem.

A EPM pode ser considerada como uma escola com um perfil traçado “não oficialmente”. Criada em 2000 com o objetivo de promover o ensino do choro, hoje funciona como projeto de Extensão Universitária na UNIRIO. Atende a uma comunidade heterogênea em relação à idade e à formação. Na EPM o próprio aluno decide o seu currículo. Uma das atividades oferecidas é a prática do “bandão”, uma aula coletiva, aula-performance, que acontece no espaço Mário de Andrade, jardim do CLA. Entre o horário das aulas da manhã e as da tarde de sábado, às 12h, os alunos vão instalando suas cadeiras e estantes em lugares que parecem demarcados previamente para naipes ou instrumentos. O repertório é constituído de choro, choro serenata, dobrado, maxixe, polca, polca choro, samba, schottisch e valsa. Os alunos vêm de bairros e cidades diversas; chegam com uma vivência musical diferenciada: uns estudaram música quando criança; outros participavam/participam, como amadores ou profissionais, de grupos de diversos gêneros musicais; outros ainda são professores de instrumentos ou de música em escolas regulares.

A partir da pesquisa exploratória recentemente realizada, destaca-se a articulação do currículo com a vivência cultural e musical dos sujeitos que aí se encontram, oriundos do universo do samba, da MPB, da bossa-nova, do rock, da música clássica, da batucada, do maracatu, das tradicionais expressões do choro e deste na contemporaneidade. A constituição de saberes e processos identitários é uma das questões que se abrem para quem

procura entender o currículo nas suas conexões com a cultura musical dos sujeitos aluno e professor da EPM e sua prática no bandão.

A rede cultural numa prática coral infantil: uma trajetória a partir do funk

O Projeto *Sons e Músicas Daqui*, desenvolvido no Coral do Colégio Santa Úrsula (2º sem/2001), envolveu 34 crianças da 2ª à 8ª série. O funcionamento do cotidiano pedagógico e curricular nesse grupo coral pode ser entendido pela lógica do rizoma e seu princípio de mapa (Deleuze & Guattari, 1995). No ambiente de trabalho, produz-se uma rede cultural tomada como sistema aberto. Ao tratar dessa rede cultural - matriz de conteúdo (Sacristán, 1999) -, a educação deve facilitar o trânsito entre as culturas, partindo de onde o aluno está, para ir a zonas da rede distantes de “seu território”, pois “ninguém - indivíduos ou povos - é fruto apenas de si mesmo” (p.182).

No primeiro encontro do projeto o coro relaciona elementos presentes no universo dos bairros dos integrantes do coral. Tendo em vista a montagem de um repertório que represente esse universo, traçamos juntos uma matriz de currículo que serviria à trajetória do grupo. Do plano previamente traçado pela regente constava partir da música *Rosa*, de Pixinguinha, do repertório dos seresteiros do bairro. Contudo, o funk surge do grupo instabilizando a lógica traçada. Diversas direções surgem: “Funk não é música”, “Então o que é música?”, “Tem que ter melodia”, “Posso ter música só com ritmo?” “O funk é música, mas é música ruim”, “O que é música ruim e música boa?”, “Eu gosto do ‘batidão’, não da letra!” “A música que faz sucesso é aquela que está na televisão”, “Moda muda toda hora para a gente comprar mais”.

No segundo encontro, procuramos instabilizar tais representações. O ambiente de aula se dá numa troca de CDs, num intercâmbio de questões e hipóteses: “O Gilberto Gil canta funk?”, “Parece samba...”, “O Gil faz musica pop? “(...) a Fernanda Abreu faz funk?!”; “Quem é Luiz Melodia?”; “Isso é funk?”; “Isso é funk atual?”. Ao som do grupo *Funk como Le Gusta*, é feito um improviso corporal/vocal. O plano do ensaio ganha outras direções: música pop, música das rádios, capoeira (som de atabaques numa música de *O Bonde do Tigrão*) e critérios sobre o que é ou não do bairro abriram outras questões. O funk toma muitas formas na rede cultural e no mapa-cartografia, produz devires e faz acontecer o currículo-coro pelos critérios do interessante, notável e importante, numa composição coletiva. No terceiro encontro, o funk do Gil serve a uma audição conjunta, resultando num

arranjo vocal a partir dos elementos destacados no grupo e na oficina de percussão vocal/corporal com o grupo vocal “Bombando”.

No projeto *Sons e Músicas Daqui*, um planejamento coletivo caracterizado por processos de negociação amplia o mapa do trabalho coral e acena para possibilidades de um redimensionamento da prática coral como espaço de educação musical e processo de produção cultural.

O Dá no Coro no contexto do Multiculturalismo Crítico

No estudo de caso *Dá no Coro*, grupo vocal formado por estudantes universitários da cidade do Rio de Janeiro, o foco recai no trabalho de musicalização concebido a partir de uma perspectiva curricular multicultural. Atendendo às demandas de construção identitária e de manifestação cultural dos próprios integrantes do grupo (20 cantores e 4 instrumentistas), passamos a nortear todo o trabalho artístico-educativo por meio dos traços identitários e culturais manifestos nestes indivíduos.

No *Dá no Coro*, misturam-se os tempos de ensino-aprendizagem e de realização musical. Percepção, harmonia, análise, história da música, sociologia das práticas musicais etc. deixam suas fronteiras disciplinares e se compõem como territórios de um fazer musical de múltiplas dimensões. Trata-se de saberes produzidos nas aulas-ensaios: na leitura dos arranjos, na sua execução em público, nos exercícios vocais e corporais, nas audições de material gravado, na apreciação de vídeos, na leitura de textos e discussões que ajudam na compreensão (sensação) de cada peça do repertório musical e do contexto histórico-sócio-cultural onde cada uma está originalmente inserida.

No *Dá no Coro* não existe um currículo determinado a priori, mas um plano de orientação, sinalizando aquilo de que precisamos para o trabalho: executar ritmos sincopados, para que possamos realizar todo o suingue musical presente no texto musical; saber cantar com o corpo todo, pois é assim que se realizam as peças de nosso repertório quando inseridas em suas tradições originais; dominar técnicas vocais distintas da aprendida no ensino conservatorial (tomada como verdadeira e generalizada), para que possamos cantar como aqueles que não estudaram canto em conservatórios; dançar e nos movimentar enquanto cantamos, para o que precisamos de espaços amplos. O currículo, impregnado das culturas que pretendemos cantar, passa também por nossos figurinos, por nossos gestos, por nossos sorrisos e por nossa poesia.

O currículo ganha sentido e existe em função do repertório que buscamos realizar. O repertório musical orienta o currículo, da mesma forma como o currículo do *Dá no Coro* existe em função do repertório, e este emana dos traços culturais dos que compõem o grupo. Ele é função dos repertórios de vida dessas pessoas.

A prática do *Dá no Coro* é caracterizada pela heterogeneidade e singularidade de seus indivíduos, tendo em seu corpo "multi" algumas das mais importantes "minorias representativas" da sociedade brasileira. Por isso, nossa aproximação com as teorias do multiculturalismo crítico que “supõe pontos de contato entre as culturas, capacidade de tradução entre elas, identidades de fronteira” para uma “transformação das relações de poder existentes entre elas” (Silva, 1995, p.196).

Temos, então, neste caso, as múltiplas culturas como elementos centrais dos processos pedagógicos. A cultura está no início, no meio e no fim de tais processos. É ao mesmo tempo sua motivação e finalidade. Está nos fins e também nos meios. Mas principalmente, a cultura colocada no centro das práticas pedagógicas ajuda a diminuir o abismo criado entre aquilo que se ensina e aquilo que se vive.

Referências Bibliográficas:

- CORAZZA, Sandra M. Diferença pura de um pós-curriculum. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth (orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 103-114.
- DELEUZE, Gilles. O que as crianças dizem. In: _____. *Crítica e clínica*. SPaulo: ed. 34, 1997. p. 73-79.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Introdução: Rizoma. In: _____. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Rio de Janeiro: ed. 34, 1995. p. 11-37
- JARDIM, Antônio. As escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. *Revista Plural*, RioJaneiro, v.2, p.105-112, 2002.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz T; MOREIRA, Antonio F. (orgs.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 6ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999

- SANTOMÉ, Jurjo T. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. PAlegre: Artmed, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-Moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio F. (orgs.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 184-202.
- SIMONDON, Gilbert. *L'individuation psychique et collective*. Paris: Editions Aubier, 1989
- TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, n. 11, p. 119-144, 1999.
- VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 79, p. 163-186, 2002.

Sobre cultura(s) e seu lugar nas pesquisas sobre currículo escolar

Maria Inês Petrucci Rosa¹⁴

“Ao mesmo tempo, no momento em que a escola perde suas forças próprias, uma grande parte da opinião reclama dela a solução de dois dos mais graves problemas da sociedade contemporânea: uma redefinição da cultura e a integração da juventude.”

(M. De Certeau In: *A Cultura no Plural*)

Começar com Certeau quer significar os nossos movimentos de pesquisas voltados para a escola, para a cultura escolar e para a juventude, principalmente. Escola, aqui, entendida no seu sentido mais amplo como qualquer instituição educativa que trabalhe com processos de formação de identidades, sejam elas pedagógicas ou profissionais. Em outras palavras: locais de ensino, que podem ser escolas básicas ou universidades. Nelas, olhamos para os jovens, notadamente quando investigamos questões relacionadas com o ensino médio, ou ainda, quando esses mesmos ao ingressarem em universidades, enveredam por currículos de formação docente. Ainda são jovens...

O nosso grupo de orientação¹⁵ é jovem também, tendo sido formado no início de 2002, quando ingressei como pesquisadora no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp e hoje, um pouco mais maduro, integra o GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada), sob a coordenação do prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, com a minha participação e das profas. Dra. Corinta Geraldi e Dra. Ana Maria Sadalla Aragão.

Apresentarei aqui a centralidade da cultura nas pesquisas que venho desenvolvendo em conjunto com alunas e alunos da pós-graduação que oriento em suas dissertações e teses.

De que cultura(s) falamos? Falamos de cultura(s) como modo global de vida (WILLIAMS, 2000), como estilo, como existência marcada por um campo de significações em disputa que se estabilizam e se desestabilizam continuamente delineando maneiras de viver dentro das instituições educativas. Essa(s) cultura(s) forjam identidades que vão

¹⁴ Professora Doutora do Departamento de Ensino e Práticas Culturais da Faculdade de Educação da UNICAMP; membro pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC); integrante do Laboratório de Estudos de Currículo.

¹⁵ Chamo de grupo de orientação o conjunto de alunos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado que estão ou estiveram sob minha orientação e que integram o trabalho colaborativo de pesquisa.

nomeando sujeitos – tornam-se professore(a)s nas universidades, tornam-se professore(a)s nas escolas; tornam-se estudantes nas escolas e nas universidades. Esses processos identitários são marcados por discursos que inventam formas de ser/estar nesses lugares, sendo que geralmente tais formas são interpelações ou estratégias que produzem consumo permeado por táticas de sobrevivência. (CERTEAU, 1994)

Nossos movimentos de investigação ocorrem em torno das idéias de cultura e currículo. Nesse sentido, a inspiração provocada pelos escritos de Garcia Canclini é evidente:

“Cultura será entendida como aquela dimensão da realidade que dá conta das práticas institucionais que, de uma ou outra maneira, contribuem para a produção, a administração, renovação e reestruturação do sentido das ações sociais. O conceito procura apreender o conjunto dos processos mediante os quais os homens representam o mundo para si mesmos, o interpretam e o constroem, tornando assim comunicável e inteligível a sua experiência para os demais.” (GARCIA CANCLINI, 1993).

Em nossas pesquisas, há uma sensibilidade para as culturas das instituições formadoras, sejam elas a escola ou a universidade. É aí que aparece o movimento de qualificá-la como profissional ou profissional docente, posto que muitas vezes, nossos interesses de investigação estão voltados para o(a) professor(a) em formação. Outras vezes, o foco está nas intercambias da cultura no currículo disciplinar, acompanhando como movimentos da macroestrutura – políticas; parâmetros; diretrizes - se transformam em outras histórias no cotidiano escolar.

Nesse sentido, posso começar citando o trabalho de pesquisa que vem sendo desenvolvido por Andréa V. Carreri, que investiga como professore(a)s do ensino médio consomem as noções de competências e habilidades presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999/2000). Para isso, são entrevistados professore(a)s com mais de dez anos de docência na escola pública e que contam em forma de narrativas, suas táticas para sobreviver diante daquilo que lhe é apresentado para ser consumido. As narrativas vão mostrando que tal qual um “apartamento alugado” (CERTEAU, 1994), diferentes posições de leitor que vão se delineando engendrando diferentes táticas de sobrevivência que recriam

as práticas pedagógicas no contato com as noções de competências e habilidades presentes nos parâmetros do currículo do ensino médio (CARRERI e ROSA, 2006).

Nesse trabalho, a cultura escolar vista do ponto de vista do(a)s professore(a)s praticantes do cotidiano vai produzindo uma tessitura de processos e significados que mostra uma imagem docente não mais “incompetente”, “ignorante” ou “atrasada”, mas sim prudente, experiente e questionadora.

Ainda no cenário da escola básica, a cultura também pode ser o meio possível de se inventar e fazer acontecer histórias de trabalho coletivo, em currículos que são notadamente marcados pela disciplinaridade, como é o caso do ensino médio. Em nosso grupo, Tânia Quintino desenvolveu pesquisa que mostra as narrativas dos participantes de um grupo de trabalho docente interdisciplinar que se *ex-põe* (LARROSA, 2002) produzindo tensões, estranhamentos e a violência provocada pela intensa exposição advinda da vivência de um currículo integrado (BERNSTEIN, 1996).

No contexto dessa pesquisa, a noção de consenso como princípio integrador do currículo cai por terra e é justamente a assimetria e as tensões que são potencializadoras da experiência. Classificações e enquadramentos abrandados são os produtos do trabalho coletivo, no entanto, não são resultantes de alguma força diretriz controladora que fêz a integração acontecer. Ao contrário, numa relação agonística de confiança e de amizade (ORTEGA, 2000), as diferenças ficaram marcadas e se tornaram o substrato do projeto interdisciplinar. A disciplina escolar também é campo simbólico onde práticas são legitimadas e reconhecidas, onde negociações de significados estabilizam ou não diferentes rituais presentes na cultura escolar. O(a) professor(a) carrega em suas identidades aquilo que a cultura da disciplina marca como mais importante. Ser professor(a) de... é uma condição que explicita um conjunto de elementos culturais próprios do campo de conhecimento que se representa (QUINTINO, 2005; QUINTINO e ROSA, 2005).

Esse também foi o mote da pesquisa de Dulcelena P. Corradi, que tomando a noção de identidade, na perspectiva de S. Hall, investigou processos de formação de professores de química no contexto do estágio num currículo de licenciatura de uma universidade pública. Processos identitários na experiência de estágio vão acontecendo em histórias de permanentes disputas entre diferentes interpelações (CORRADI, 2005; CORRADI e ROSA, 2005).

Tais disputas vão além do território do estágio no currículo de formação docente, acontecem também em outras atividades disciplinares, produzindo disciplinas com discursos híbridos, que são produtos de inovação curricular, no entanto, com a permanência de marcas de antigos discursos antes inconciliáveis. Adriana Pavan tem investigado como disciplinas – práticas pedagógicas, didáticas, disciplinas científicas específicas – têm reconfigurado suas ementas e programas, através de hibridismos produzidos nos processos de disputa ocorridos na reformulação curricular de licenciaturas (PAVAN e ROSA, 2006).

Esse sujeito experiente desses currículos, múltiplo de identidades fragmentadas e por vezes, contraditórias (HALL, 2003) é nomeado(a) professor(a) e no encontro com a cultura escolar, a qual passará a integrar como profissional, pode se sentir acolhido ou não, preparado ou não (ROSA, 2005). São essas nuances que nos mobilizam na formulação de diferentes questões de investigação que envolvem currículos de formação docente, cultura(s), identidades.

Ainda na perspectiva da cultura escolar, outra frente de trabalho que tem se mostrado instigante é a pesquisa sobre discursos produzidos no cotidiano sobre as disciplinas escolares no ensino médio, tendo como foco o período pós-anos 90, quando ocorreu a publicação do documento conhecido como Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999/2000). A partir do conceito de *lugar* da forma como é proposto por Certeau, pergunta-se aos praticantes do cotidiano: *Qual é o lugar da química na escola?*¹⁶ As manifestações registradas em escolas públicas da cidade de Campinas vão mostrando um dilema entre o discurso científico e o discurso cotidiano, configurando a disciplina escolar como um híbrido mal resolvido. (ROSA e TOSTA, 2005).

Nesse trabalho, também através da análise da cultura material escolar nas instituições observadas, é possível perceber movimentos na arquitetura, na re-organização dos espaços e materiais simbólicos, indícios de reconfigurações provocadas pelas leituras dos documentos curriculares publicados no final dos anos 90. Exemplo disso, a constatação da substituição de laboratórios de química nas escolas por espaços agora denominados “salas de projetos”, talvez sinalize invenções de currículos integrados no cotidiano dessas instituições. (RAMOS e ROSA, 2006).

¹⁶ Como atualmente o grupo é integrado por várias professoras de química que atuam no ensino médio, o foco das pesquisas relacionadas com disciplinas escolares é justamente relacionado com a área de docência das pesquisadoras (a química).

Concluo deixando brechas entre os fios trançados na tessitura aqui apresentada e esperando ter mostrado as potencialidades da centralidade da cultura para as pesquisas que estamos desenvolvendo em nosso grupo de pesquisa na FE/UNICAMP. Tais investigações abordam, em primeiro plano, processos de formação docente e também de reconfiguração de discursos acerca das disciplinas escolares no período pós-publicação dos PCN, notadamente com interesse no ensino médio. E ao apostar na cultura como integradora das questões que fazemos ao currículo e à escola, deixo aqui como últimas palavras as escritas por Carlos R. Brandão:

“Aos poucos o “mundo da educação” se revela na sua inteireza humana, isto é, cultural. Surgem nele então as pessoas inteiras e interativas envolvidas na educação. Surgem e podem afinal falar... as suas visões de mundo... as suas experiências cotidianas... as suas vidas de pessoas inteiras, ali onde antes a educadora ou o aluno eram vistos e interpretados apenas enquanto produtores de algum tipo de trabalho na educação.” (BRANDÃO, 2002) /

Referências

- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico*. 1ª Edição Petrópolis: Ed. Vozes, 1996.
- BRANDÃO, C.R. *A Educação como Cultura*. Edição revista e ampliada. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Ministério da Educação: Secretária da Educação Básica, 1999.
- CARRERI, A.V. e ROSA, M.I.P. *Reformas Curriculares e práticas pedagógicas – investigando aproximações no ensino de química*. Artigo completo publicado em CD-rom. *Anais do XIII Encontro Nacional de Ensino de Química*. Campinas, 2006.
- CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano: I.. artes de fazer*. 9ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CERTEAU, M. *A Cultura no Plural*. 3ª. Edição. Campinas: Editora Papirus, 1995.

- CORRADI, D. P. *Estágio Supervisionado: Cultura(s) e processos de identificação permeando um currículo de formação de professores de química*. Campinas: UNICAMP/FE, Dissertação de Mestrado, 2005.
- CORRADI, D.P. e ROSA, M.I.P. *Estágio Supervisionado: Cultura(s) e Processos de Identificação num Currículo de Licenciatura em Química*. Artigo completo publicado em CD-rom. *Anais do V Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências*. ABRAPEC: Bauru, 2005.
- GARCIA CANCLINI, N. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7ª. Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Revista Brasileira de Educação*, Jan/Fev/Mar/Abr 2002 n.º 19 2002.
- ORTEGA, Francisco. *Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault*. Rio de Janeiro: Ed. Relume Dumará, 2000.
- PAVAN, A.C. e ROSA, M.I.P. *Hibridismos de discursos nas memórias de uma licenciatura em ciências*. Artigo completo publicado em CD-rom. *Anais do XIII Encontro Nacional de Ensino de Química*, Campinas, 2006.
- QUINTINO, T.C. *Alice no País das Maravilhas: Currículo Integrado, interdisciplinaridade e um grupo de professores que mergulhou na toca do coelho*. Campinas: UNICAMP/FE, Dissertação de Mestrado, 2005.
- QUINTINO, T.C. e ROSA, M.I.P. *Investigando aspectos do currículo integrado numa história de formação continuada de professores do ensino médio da área de ciências*. Artigo completo publicado em CD-rom. *Anais do V Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências*. ABRAPEC: Bauru, 2005.
- RAMOS, T.A. e ROSA, M.I.P. *A disciplina escolar química e seu lugar no cotidiano da escola – ampliando o debate*. Artigo completo publicado em CD-rom. *Anais do XIII Encontro Nacional de Ensino de Química*. Campinas, 2006.
- ROSA (a), M.I.P. *Currículo, Imaginário e Formação de Professores: uma Experiência no Estágio da Licenciatura em Química*. Artigo completo publicado em CD-rom. *Anais do V Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências*. ABRAPEC: Bauru, 2005.

ROSA, M.I.P. e TOSTA, A. H. *O lugar da Química na escola – movimentos constitutivos da disciplina no cotidiano escolar. Revista Ciência e Educação*, vol. 11, n. 2, 2005.

WILLIAMS, R. *Cultura*. 2^a. Edição, São Paulo: Paz e Terra, 2000.

Uma abordagem cultural do currículo

Elizabeth Macedo (UERJ, coordenadora)

Aura Helena Ramos, Débora Barreiros e Rita de Cássia Frangella (doutorandas)

Patrícia Agostinho e Sonia Griffó Mattioda (mestrandas)

Alcione Correa, Bonnie Axer, Janaina Lins e Renata Marinho (bolsistas de IC)

INTRODUÇÃO

O grupo de pesquisa é parte do GrPesq “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”, do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ, e conta com a coordenadora e com alunos do Programa de Pós-graduação. Ao longo dos últimos anos, veio se dedicando em diferentes projetos a entender o currículo no seio de uma sociedade cada vez mais marcada pela cultura. Contou, neste período, com vários participantes não listados acima, mas que certamente deram uma considerável contribuição para as discussões que hoje são realizadas. Destaco, além das bolsistas de graduação, os pós-graduandos que trabalharam mais diretamente conosco: Ozerina Victor de Oliveira (doutora pela UERJ e professora da UFMT); Denise de Souza Destro (mestre pela UERJ, professora da SME/JF); Lucia de Assis Alves (mestre pela UERJ e professora da Instituição); Rosana Lourenço da Silva (mestre pela UERJ, professora Colégio Santo Inácio); e Vânia Morgado (mestra pela UERJ e professora da SME/RJ). Os últimos projetos desenvolvidos e seus produtos (relatórios, textos publicados, teses e dissertações) podem ser acessados na página do grupo www.curriculo-uerj.pro.br.

NOSSAS ANÁLISES ATÉ O MOMENTO

O grupo tem trabalhado no sentido de uma definição de currículo como espaço-tempo de enunciação da cultura e não como um processo de seleção de informações de um repertório partilhado de significados. Temos até o momento conclusões parciais (se podemos dizer que isso existe) que temos buscado partilhar neste e em outros fóruns de

pesquisa em currículo no sentido de buscar subsídios para ampliarmos nossas compreensões daquilo que estudamos.

Nossa preocupação central tem sido como articular uma agenda política num espaço-tempo marcado pela diferença e, para tanto, temos nos utilizado de discussões no campo do que se convencionou denominar pós-colonialismo. Trazemos tais autores por julgar eles nos ajudam a entender que toda dominação é ambivalente em si e que as resistências não estão, portanto, fora, mas dentro do próprio ato de dominar. Apresentamos abaixo extratos de textos produzidos a partir de nossas leituras para propiciar o debate sobre as relações entre currículo e cultura na perspectiva em que vimos trabalhando:

1. Cultura, hibridismo e pós-colonialismo

(extrato do texto Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura, de autoria de Elizabeth Macedo e publicado na Revista Educação em Foco, v.8, n. 1 & 2)

O hibridismo não é uma superação do conflito entre as culturas presentes no espaço colonial, ou seja, não se trata de culturas diferentes que interagem num espaço em que bastaria um certo relativismo cultural ou uma espécie de tolerância para que a diferença pudesse conviver. Trata-se de entender que os saberes coloniais, ao se imporem à cultura do colonizador, o fazem pondo em questão a própria autoridade desta cultura tanto no que se refere ao seu conteúdo quanto às suas regras de reconhecimento. O cultural passa a ser, portanto, não apenas "fonte de conflito—culturas diferentes— mas (...) o efeito de práticas discriminatórias— a produção da diferenciação cultural como signos de autoridade" (Bhabha, 2003, p.166). Assim, o cultural, articulado com a noção de hibridismo, torna-se espaço político por excelência. É na cultura, espaço em que o poder colonial pretende marcar sua presença e sua autoridade, que o hibridismo imprevisível articula os saberes discriminatórios com os saberes nativos. À idéia de que a dominação política, no caso da dominação das colônias, se manteve a despeito do hibridismo do poder colonial, Bhabha (2003) contrapõe a certeza de que os colonizadores podiam governar os nativos, mas "já não podiam representá-[los]" (p.167).

2. Currículo como fronteira cultural

(extrato do texto Currículo: política, cultura e poder, de autoria de Elizabeth Macedo a ser publicado na Revista Currículo Sem Fronteiras, 2006)

Antes de mais nada, julgo necessário esclarecer que não vejo o currículo como um cenário em que as culturas lutam por legitimidade, um território contestado, mas como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência. O cultural não pode, na perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida. Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação. Ou seja, não é possível contemplar as culturas, seja numa perspectiva epistemológica seja do ponto de vista moral, assim como não é possível selecioná-las para que façam parte do currículo. O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença. (...)

Entendo ser mais promissor, do ponto de vista teórico, buscar pensar o currículo como espaço-tempo de fronteira, permeado por relações interculturais e por um poder oblíquo e contingente. A noção de fronteira tem sido utilizada pelo pós-colonialismo para designar um espaço-tempo em que sujeitos, eles mesmos híbridos em seus pertencimentos culturais, interagem produzindo novos híbridos que não podem ser entendidos como um simples somatório de culturas de pertencimentos. Para Bhabha (2003), a noção de cultura deve ser tomada numa perspectiva interativa como algo constantemente recomposto a partir de uma ampla variedade de fontes num processo híbrido e fluido. É também nessa perspectiva que julgo ser produtivo pensar o currículo.

Nesse sentido, o currículo seria um espaço-tempo de interação entre culturas. Usando a terminologia de nossas coleções Modernas, em que as culturas são vistas como repertórios partilhados de sentidos, poderíamos enumerar um sem número de culturas presentes no currículo. Desde o que chamaríamos de princípios do Iluminismo, do mercado, da cultura de massa até repertórios culturais diversos, dentre os quais freqüentemente destacamos culturas locais. Mas estar na fronteira significa desconfiar dessas coleções e viver no limiar

entre as culturas, um lugar-tempo em que o hibridismo é a marca e em que não há significados puros.

É a partir dessa fronteira que entendo ser o currículo que pretendo discutir as questões de poder, argumentando que uma perspectiva de poder menos hierárquica e vertical nos permite pensar uma outra forma de agência. Entendo que essa concepção de poder e de agência é necessária para a superação da lógica da prescrição que tem caracterizado os estudos em políticas curriculares.

NOSSOS DESAFIOS ATUAIS

Definindo currículo como espaço-tempo de fronteira cultural, temos desenvolvido nossas teses e dissertações e um desafio tem se apresentado: como pensar uma luta política que não cabe numa cidadania global. Ou, como resume Santos (2003), “como reinventar as cidadanias que consigam, ao mesmo tempo, ser cosmopolitas e ser locais?” (p.25). Uma pergunta difícil posto que envolve abrir mão de certos mecanismos de luta coletivos que fomos vivenciando, assim como questionar os sistemas referenciais com os quais construímos nossa compreensão de mundo. Mas, ao mesmo tempo, uma pergunta que nos parece que não pode ficar sem resposta. Nesse sentido, nossa tarefa teórica, no momento, tem sido enfrentar a questão da agência num espaço-tempo marcado pela diferença cultural. Temos, para tanto, nos valido das contribuições de E.Laclau e C.Mouffe.

Assim, temos defendido um currículo, que chamamos de emancipador por carinho a uma expressão que já nos disse tanto, no qual as narrativas da modernidade dialoguem com nossas contingências cotidianas. Um espaço que, como defende Spivak (1994), “torne visíveis as lacunas dos slogans do iluminismo europeu— nacionalismo, internacionalismo, secularismo, culturalismo, baluartes do nativismo— sem participar em sua destruição” (p.204). Entendemos que esse currículo emancipador, que dá sentido à educação como projeto, precisa apostar na negociação de sentidos entre as narrativas do iluminismo e seus outros culturais com os quais também dialogamos diariamente.

Defendemos a idéia de negociação como negociação agonística, que se dá na prática (Hall, 2003). Nesse espaço-tempo da prática, sempre híbrido, a cultura se estabelece como lugar de enunciação e as identidades são forjadas num terreno movediço, em entre-

lugares culturais. Não podem ser concebidas com base numa oposição entre presença e ausência absolutas. Seria mais produtivo, nesse sentido, pensar a diferença como algo que não pode ser fixado de forma decisiva. Ainda que, em algumas situações, nossos projetos pedagógicos mantenham a fantasia de um significado fixo, cabal, ele nunca será totalmente apreensível. Vista a partir dessa noção, a negociação torna-se uma forma de subversão. Uma temporalidade em que elementos antagônicos e até mesmo contraditórios se articulam sem a perspectiva da superação, criando espaços de luta híbridos, nos quais polaridades positivas ou negativas, ainda que relativas, não se justificam. Ou seja, na temporalidade da negociação, não é possível pensar em sentidos fixos, primordiais, que reflitam objetos políticos unitários e homogêneos. As categorias que têm alicerçado muitas de nossas lutas políticas são, elas mesmas, um processo de tradução. Rearticulam os elementos que supostamente as constituem, contestando os territórios definidos por cada uma para si.

Ao sustentar que essas categorias não implicam em posições fixadas num espectro político claro, não estamos propondo o fim da atuação política, mas a necessidade de se elaborar alternativas — políticas e teóricas — para um mundo contemporâneo. Um mundo dominado por discursos globais e homogêneos, por hegemonias que não se admitem transitórias. Nesse sentido, o “negociar na prática” exige mobilização política. A argumentação pós-colonial de que toda cultura é híbrida e de que não há, na interação entre culturas, a possibilidade de imposição absoluta não implica na desconsideração de estratégias que visam à manutenção do poder colonial, tais como as destacadas no currículo de ciências analisado. Ainda que não seja absoluto, e apenas por isso possa ser combatido, o poder colonial nos exige uma articulação estratégica dos saberes de diferentes grupos culturais sem que isso implique na contestação da singularidade da diferença. Estamos, por enquanto, entendendo que uma agência pós-colonial no currículo necessita, como qualquer outra, de uma fundamentação, mas não podemos esperar construir uma fundamentação totalizada sob pena de estarmos quebrando o jogo hegemônico necessário a um processo político democrático e realmente plural.

As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo: algumas reflexões para o debate – NEC/UFRJ

Carmen Teresa Gabriel¹⁷

1. Respondendo a provocação de Terry Eagleton

*É difícil escapar à conclusão de que a palavra “cultura” é ao mesmo tempo ampla demais e restrita demais para que seja de muita utilidade. Seu significado antropológico abrange tudo, desde estilos de penteado e hábito de bebida até como dirigir a palavra ao primo em segundo grau de seu marido, ao passo que o sentido estético da palavra inclui Igor Stravinsky mas não a ficção científica. A ficção científica pertence à cultura popular ou “de massa”, uma categoria que paira ambigualmente entre o antropológico e o estético. Em contraposição, poder-se-ia considerar o significado estético nebuloso demais, e o antropológico, limitado demais. O sentido de cultura de Matthew Arnold – como perfeição, encanto e luz, o melhor do que já foi concebido e dito, ver o objeto como ele realmente é etc. – é embarçosamente impreciso, ao passo que se cultura significa apenas o modo de vida de fisioterapeutas turcos então ela parece desconfortavelmente específica (...) Margaret Archer observa que o conceito de cultura exibiu o mais fraco desenvolvimento analítico dentre todos os conceitos - chaves da sociologia e desempenhou o papel mais descontroladamente vacilante na teoria Sociológica. (EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. (trad. Sandra Castello Branco). São Paulo: Editora da Unesp, 2005)*

1.1. “Portas de entrada” possíveis neste debate

Falar, discutir sobre potencialidades da centralidade do conceito de cultura(s) para a investigação no campo do currículo implica em explicitar alguns pressupostos. Um primeiro diz respeito ao lugar de onde falamos e discutimos, isto é, faz referência as nossas posições de sujeitos–pesquisadores no interior do próprio campo no qual pesquisamos. Na própria citação acima a avaliação dessa potencialidade varia em função do campo de conhecimento a partir do qual esse conceito é avaliado. As percepções da “carga analítica” não são as mesmas quando se fala do campo da Antropologia, da Estética ou da Sociologia. O segundo pressupõe que a potencialidade heurística de um conceito não se encontra no conceito “em si”, mas nas apropriações feitas por esses mesmos campos e /ou sujeitos.

¹⁷ Professora do Programa de pós-graduação da FE/UFRJ. Pesquisadora do NEC/UFRJ.

Traços comuns do NEC na sua configuração atual: falar de “um lugar de fronteira”

O Núcleo de Estudos de Currículo da Faculdade de Educação da UFRJ (NEC) reúne atualmente pesquisadores cujos interesses de investigação no âmbito do campo do currículo têm em comum pensar a instituição escolar, tendo como foco seus sujeitos e saberes contextualizados em áreas disciplinares específicas. Nesse sentido, nossos estudos abarcam temáticas como a formação de professores, os processos de constituição dos conhecimentos escolares e as políticas curriculares particularmente em áreas como Ciências e História. Essas temáticas por sua vez são trabalhadas a partir de diferentes recortes, enfoques e ênfases incorporando de forma articulada as contribuições de pesquisadores de diferentes campos das Ciências Sociais – História, Sociologia, Epistemologia, Antropologia, na construção de nossos quadros teóricos de pesquisa.

Essa diversidade de enfoques e abordagens tem se articulado mais recentemente em torno do que vem se constituindo como uma linha de pesquisa em processo de gestação no interior do NEC - a do “*ensino de*” - cuja marca principal é a sua inserção em uma “zona de fronteira” entre diferentes campos disciplinares. As pesquisas em fase de desenvolvimento trazem essa marca, exigindo de nós, pesquisadores, dialogarmos não apenas com os interlocutores reconhecidos e legitimados no campo do currículo, mas também estabelecer a interlocução com autores representantes de campos disciplinares nos quais buscamos construir a nossa empiria. A título de exemplo, o lugar da História como campo disciplinar e de pesquisa alterna-se, algumas vezes, em uma mesma pesquisa do grupo, entre o de referencial teórico e o de objeto de investigação. É pois, desse lugar de fronteira, desse “entre-lugar” que nos propomos a aceitar a provocação proposta por Eagleton e refletir sobre as modalidades de apropriação do conceito de cultura em nossas investigações.

1.2. Apropriações pelo NEC do conceito de cultura

Sobre apropriações...

Analisar as formas possíveis de apropriação de um conceito por um grupo específico pressupõe explicitar ângulos e direções da lupa utilizada para esse tipo de análise. Uma primeira possibilidade é pensar essa apropriação direcionada para a leitura de práticas educativas, consideradas nossos objetos de investigação. Outra possibilidade é reorientar a lupa dos objetos investigados para os olhares de quem os investiga. A idéia nesse texto é focar a segunda possibilidade. Esse exercício intelectual pressupõe falar “de dentro” e tomar distância ao mesmo tempo, nos fazendo escrever como sujeitos-pesquisadores sobre as pesquisas que fazemos, o que implica fazer de nossa prática de pesquisa objeto de reflexão.

De uma maneira geral o conceito de cultura tem aparecido nas nossas pesquisas mais como categoria de análise para nomear, interpretar e explicar os objetos /sujeitos e práticas investigados, do que como objeto de investigação. Dito de outra forma, se por um lado, desde o início reconhecemos no nosso fazer pesquisa, o potencial heurístico das implicações políticas e epistemológicas da incorporação do enfoque cultural, de outro, a problematização do próprio conceito de cultura tal como é utilizado no nosso “fazer pesquisa” é um desafio que começa apenas a ser enfrentado.

Desafio esse que por sinal, pressupõe que situemos nossa reflexão em um momento anterior ou exterior à discussão da apropriação do conceito de cultura pelo campo do currículo. Trata-se de pensar também em termos da própria trajetória histórica de construção do conceito de cultura no campo da antropologia, marcada pelas lutas de representação travadas entre as perspectivas teóricas universalistas (Tylor) e particularistas (Boas) e seus desdobramentos até os dias atuais. Perceber igualmente a incorporação pelo campo da Antropologia da própria crise paradigmática e a emergência e o desenvolvimento de uma perspectiva interpretativista (Geertz) para ver o campo antropológico e as implicações no que diz respeito ao significado atribuído ao conceito de cultura. Importa

ainda perceber as diferentes apropriações desse conceito, central no campo da Antropologia, por outras áreas de conhecimento como a da Sociologia e /ou quadros teóricos como o dos Estudos Culturais, com os quais o campo do currículo tem estabelecido e intensificado o diálogo nessa última década. Essas considerações permitem pensar que a tendência no campo do currículo tem sido apropriações, indiretas, mediadas por outras apropriações de outros campos o que de certa forma, nos parece importante ser levado em consideração nesse debate.

Uma “perspectiva para ver” o campo

A idéia aqui é dar início a uma reflexão sobre as formas de apropriação do conceito de cultura pelas pesquisas realizadas e em curso no NEC¹⁸ e que, de certa forma, permitem delinear, esboçar uma perspectiva desse núcleo “para ver o campo do currículo”. Para tal, utilizaremos trechos desses projetos de pesquisa com o intuito de mapear alguns traços ou indícios que nos permitem perceber a forma como o conceito de cultura vem sendo apropriado nesse grupo específico.

Uma primeira observação coerente com a atual configuração do NEC é que podemos perceber apropriações diferenciadas desse conceito por parte de seus pesquisadores. Diferenciadas tanto no que se refere ao movimento implementado pelas pesquisas em curso no sentido de utilizar, operar com esse conceito, como também no que se refere ao lugar ocupado por esse conceito nesses estudos. É possível identificar pelo menos três movimentos de apropriação e três significados distintos desse conceito atribuídos nas pesquisas em curso do NEC que muitas vezes aparecem articulados em uma

¹⁸ As pesquisas em curso são: *Currículo, identidade e diferença: embates na escola e na formação docente* (2003) – Antonio Flavio Moreira (coordenador) e Regina Cunha; *Currículo de Ciências: iniciativas inovadoras nas décadas de 1950/60/70* (2005) – Marcia Serra Ferreira (coordenadora); *A história ensinada: saber escolar e saberes docentes em narrativas da história escolar* (2005) – Ana Maria Monteiro (coordenadora); *Currículo de História. investigando sobre saberes aprendidos e construções de sentido na Educação Básica* (2005) – Carmen Teresa Gabriel (coordenadora).

mesma linha de pesquisa. Um mesmo movimento de apropriação pode operar com significados diferenciados do conceito cultura.

A segunda observação é que esta pluralidade de modalidades de apropriação não é vista neste texto como indicadora de algum tipo de fragilidade teórico-metodológica. Ao contrario, expressam o reconhecimento da fertilidade heurística do olhar reflexivo sobre o próprio dizer e fazer pesquisa, bem como da contradição, da pluralidade, da coexistência do “isto e aquilo” e da tensão para/no ato investigativo.

Primeiro movimento: “cultura escolar” e “cultura da escola”

Esse movimento de apropriação está presente no campo quase como um pressuposto, uma “tela de fundo” de nossas pesquisas. Ao nos situarmos na linha do “ensino de” reconhecemos a potencialidade de categorias como “cultura escolar” e/ ou “cultura da escola” (Forquin, 1993) como ponto de partida para a construção dos nossos problemas de pesquisa.

A assunção dessas categorias indica a presença de um diálogo, embora de forma indireta ou mediada, por parte dos pesquisadores com o conceito antropológico de cultura via a incorporação das contribuições da nova sociologia do currículo a partir do final dos anos de 1960. Desde a primeira metade do século passado, o olhar da Antropologia legitima falar de culturas, no plural. Hoje a assunção da pluralidade cultural tende a radicalizar-se. O uso dessas expressões no campo educacional traduziria a especificidade da apropriação pelo campo educacional dos desdobramentos da fragmentação do conceito de cultura que passa ser usada pelos diferentes atores sociais, nem sempre de maneira consciente, como estratégia nas lutas sociais e políticas. Expressões como: cultura de origem, cultura popular, cultura da cidade, da escola, de classe, dos imigrantes, negra, judaica, cristã, dos jovens, feminina, são usadas com o intuito de sublinhar a especificidade do lugar e/ou da escala de onde se fala e/ou sobre o qual se pensa. É esse mesmo movimento que encontramos em algumas da pesquisa do NEC, como indicam os trechos abaixo:

*Assim, esta pesquisa permitiu verificar que estes professores produzem, dominam e mobilizam saberes para ensinar o que ensinam. Estes saberes, temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados, configuram uma construção complexa, que apresenta marcas de suas trajetórias de vida pessoal, da formação e da experiência profissional, e que se realiza num contexto de autonomia relativa no qual interagem outros sujeitos, saberes e práticas, integrantes da **cultura escolar**, e do contexto mais amplo da sociedade onde se insere. (MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa, Resumo da Tese de Doutorado. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro.2002)*

*O objetivo desta pesquisa é analisar diferentes construções, criadas e utilizadas pelos professores em aulas de história e em livros didáticos desta disciplina, ou outros documentos de referência, de forma a caracterizar a estrutura narrativa configurada em construções do saber escolar no âmbito do ensino de história. Essa análise será articulada com aquela que permite investigar os saberes docentes entendidos como resultado de um processo de transformação realizado pelo professor. Essa pesquisa se realiza em campo de fronteira que, necessariamente, articula História e Educação. Partimos do pressuposto de que os professores produzem, dominam e mobilizam, dentro de uma autonomia relativa, saberes plurais e heterogêneos para ensinar o que ensinam, e que estes saberes que ensinam são, por sua vez, uma criação da **cultura escolar** – os saberes escolares, com epistemologia própria. (MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa, Projeto de pesquisa **A história ensinada: saber escolar e saberes docentes em narrativas da história escolar**, 2005)*

A aproximação com o campo da História permite reforçar a potencialidade do relativismo cultural como princípio metodológico ao reconhecer singularidades no próprio âmbito da cultura escolar.

*Como anteriormente afirmado, os escritos de Chervel (1990) e de Julia (2001 e 2002) auxiliam na compreensão da história das diversas disciplinas escolares como parte de **uma cultura** que se desenvolve no âmbito da escola, uma instituição criada com determinadas finalidades sociais. Entretanto, minha opção por investigar a história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II – uma instituição singular e importante para a educação secundária no país – me sugeriu um segundo modo de entender a participação dos aspectos de ordem institucional na constituição das diferentes disciplinas escolares. Nessa outra perspectiva, afirmo que, para além dos condicionantes institucionais mais gerais, que dizem respeito ao estudo de uma disciplina que foi produzida como parte de uma cultura escolar, cabe considerar elementos institucionais específicos, que se relacionam à própria natureza e história do referido colégio. Como veremos no Capítulo III, as especificidades da instituição – como sua origem e construção sócio-histórica, seus processos de seleção docente e a existência das cátedras, além das relações entre o ensino das humanidades e os estudos científicos – se constituíram em importantes elementos na definição dos rumos da disciplina escolar Ciências. (FERREIRA, Marcia Serra, Tese de Doutorado. **A História da Disciplina Escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)**, 2005)*

Uma outra modalidade de apropriação do termo “cultura escolar” está presente nas pesquisas cuja ênfase está posta no viés epistemológico e tem como recorte privilegiado o processo de construção do conhecimento escolar. Nessa perspectiva, esse termo tende a

aparecer como sinônimo dos saberes, valores e atitudes que são produzidos e/ou reelaborados nesse espaço específico e, como tal, carregam especificidades tanto de ordem epistemológica como política. Nota-se que neste sentido, o conceito de cultura está intimamente relacionado com o conceito de conhecimento, de leitura do mundo, e tende a incorporar a tensão entre as perspectivas universalistas e particularistas intrínsecas à emergência do conceito de cultura.

*A despeito do viés privilegiado, esses estudos abrem pistas para a construção de uma nova área de pesquisa na qual a idéia de uma epistemologia escolar (Develay, 1995) começa ganhar visibilidade, neste início de século, no campo do pensável. Trata-se de buscar uma abordagem multidimensional do processo de construção dos saberes escolares concebidos como um dos elementos chaves em torno dos quais se articulam políticas de diferença e de identidade, de igualdade e de desigualdade através dos diversos discursos sobre currículo em disputa no debate educacional contemporâneo. Embora esse tipo de enfoque apresenta desdobramentos e ênfases diferenciadas em função dos campos disciplinares onde tem sido desenvolvido, importa destacar, a assunção, nas linhas de pesquisa que se desenvolvem nesse campo emergente, da carga analítica de categorias como "cultura escolar" (Forquin, 1993), "saber escolar" (Perrenoud, 1998; Develay, 1995, 1999), "disciplina" (Chervel, 1990), "conteúdos curricularizados" (Gimeno Sacristan, 1995,1996), "saber a ensinar", "saber ensinado" (Chevallard, 1991) para pensar o campo educacional e em particular as questões relativas aos processos de ensino-aprendizagem em contextos escolares. (GABRIEL, Carmen Teresa. Projeto de pesquisa **Currículo de História: investigando sobre saberes aprendidos e construções de sentido na Educação Básica**, 2005)*

Segundo movimento: Identidade(s) e cultura(s)

O segundo movimento de apropriação do conceito de cultura presente no NEC se faz através da entrada no debate em torno das questões identitárias. A incorporação no campo curricular da articulação entre identidade(s) e cultura(s) passa a ser (re)significada a partir das contribuições da teorias curriculares críticas e pós-críticas. Como indica o trecho do projeto de pesquisa abaixo cultura é significada como um “espaço produtor de significados” inclusive no que diz respeito àqueles que constituem-se como marcas de identidades individuais e/ou coletivas. Por sua vez, o currículo visto como uma seleção da cultura, assim significada, torna-se ele próprio um território de disputas em torno da atribuição de sentidos das práticas e representações , ambas coisas desse mundo.

Em primeiro lugar, considera-se que o currículo e a escola contribuem significativamente para a construção de identidades sociais. Se o currículo é uma seleção da cultura e se a cultura constitui espaço em que significados se produzem, cabe entender o currículo como uma prática de significação que, se expressando em meio a conflitos e relações de poder, desempenha importante papel na produção de

identidades (Silva, 1999). O currículo configura, assim, território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam disputas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade. Participa do processo de construção de identidades que dividem a esfera social, ajudando a produzir, entre outras, determinadas identidades raciais, sexuais, nacionais (MOREIRA, A. F. Projeto de pesquisa. Currículo, identidade e diferença: embates na escola e na formação docente 2003)

Essas concepções de cultura e currículo são apresentadas como pressupostos teóricos para a apreensão dos problemas de pesquisa que surgem da observação, da imersão no cotidiano escolar onde se articulam representações e práticas docentes e discentes.

Identidade e diferença constituem hoje matéria de preocupação pedagógica e curricular dos docentes que atuam em escolas de ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro? Como esses profissionais concebem identidade e diferença? Como explicam a produção da identidade e da diferença? Como vêm a escola atuando nos processos de construção e de fixação de determinadas identidades? Que conhecimentos escolares e procedimentos pedagógicos escolhem para abordar a temática? Que objetivos buscam atingir? Em que materiais didáticos apóiam-se para tratar identidade e diferença? Como trabalham os textos curriculares disponíveis? Costumam recorrer à proposta curricular da Secretaria de Educação? Em caso positivo, como a empregam? Costumam recorrer a textos não didáticos? Quais? Como os utilizam? Que grupos sociais acabam sendo representados no planejamento curricular desses docentes? Que idéias de gênero, de raça, de classe, de sexualidade e de nacionalismo encontram-se presentes nos textos que utilizam? Que identidades são apresentadas como modelos a serem seguidas? Há questionamento de modelos dominantes? Como? Que conhecimentos pedagógicos e que categorias parecem subsidiar os discursos? Que sistemas de raciocínio encontram-se subjacentes a esses discursos? De que modo esses sistemas constroem espaços sociais e biografias para as crianças? (MOREIRA, A. F. Projeto de pesquisa. Currículo, identidade e diferença: embates na escola e na formação docente, 2003)

É por meio do enfoque das políticas de identidades e de diferenças, vistas de forma relacional e não antagonica, que o diálogo com o multiculturalismo se faz presente nos estudos do NEC, fundamentando teoricamente os recortes de pesquisa privilegiados, como indica o trecho a seguir:

Em terceiro lugar, sustenta-se, com base em Souza (2002), que a diferença representa o nó central do multiculturalismo. Reivindicações pautadas na diferença trazem à tona reflexões e disputas sobre o lugar, os direitos, as representações e as vozes de grupos minoritários. O multiculturalismo e a reivindicação pela diferença implicam o esforço por atender às reivindicações de distintas identidades de raça, gênero, classe social, idade, sexualidade. Todas essas identidades apresentam em comum o fato de serem alvos de preconceitos, discriminações e exclusões, o que as impede de terem os mesmos direitos dos grupos privilegiados. Investigar diferença e identidade, reitere-se então, é situar-se no âmbito do multiculturalismo, na análise e na proposição de respostas a serem dadas, na educação, à inevitável condição plural de nossas sociedades contemporâneas, visando a questionar e desafiar as relações de poder que nos dividem e nos definem como “nós” ou como “outros”.

(MOREIRA , A. F. Projeto de pesquisa. **Currículo, identidade e diferença: embates na escola e na formação docente**, 2003)

Terceiro movimento: Cultura e linguagem

Este terceiro movimento de apropriação pode ser percebido nas linhas de pesquisas do NEC que vem estreitando o diálogo com o paradigma interpretativista para a significação do conceito de cultura, fazendo emergir a centralidade da linguagem na construção de sentidos.

Essas pesquisas ao privilegiarem o enfoque da epistemologia social escolar, considerando a cultura escolar tanto como uma fabricação socio-cultural como epistemológica têm buscado se aproximar das contribuições da Antropologia interpretativista de Geertz para a compreensão dos mecanismos políticos e epistemológicos que entram em jogo no momento da construção dos saberes escolares. Na medida em que cultura passa a ser apreendida como teias de significados tecidas pelos sujeitos, que se apresentam sob a forma de esquemas de representação permeadas de relações de poder e responsáveis pela inteligibilidade das coisas desse mundo, que os saberes escolares – ensinados e aprendidos - são apreendidos como resultado de um processo de seleção cultural, logo eles próprios teias de significado e de inteligibilidade, e que esses saberes se materializam através da linguagem oral e/ou escrita, torna-se importante entender as articulações possíveis entre currículo, cultura e linguagem.

Trata-se de compreender como vem sendo enfrentado, no cotidiano das aulas de História, o desafio da aprendizagem dos saberes ensinados, tendo como base dois pressupostos: a idéia de que aprender é um ato de significação do mundo (Bruner), e que o sentido atribuído se encontra nos sujeitos que ensinam e aprendem; e a percepção do papel central assumido pela linguagem por meio de enunciados escritos e/ou orais. Os saberes aprendidos se manifestam através de traços, pistas signos indicadores – cadernos de apontamentos dos alunos, exercícios, instrumentos formais de avaliação, participação oral em sala de aula, etc. – e é a partir desses traços que os professores deduzem, inferem, constroem uma certa relação entre o aluno e o saber a ser ensinado de sua disciplina. As contribuições de Bruner e Fairclough abrem caminhos teóricos para pensar os mecanismos políticos, culturais e epistemológicos acionados no ato de aprendizagem e específicos a esse nível de configuração dos saberes, trazendo pistas de reflexão, instrumentos conceituais que permitem a abordagem de questões emergentes e/ou a construção de novos olhares para enfrentar antigos desafios: Que fatores ou elementos entram em jogo no ato de aprender que se distinguem daqueles considerados no ato de ensinar? O que diferencia, epistemologicamente falando, o saber aprendido, do saber ensinado? O que garante a produção de sentido no ato de aprendizagem? Qual o papel da linguagem nesse processo de construção de saberes e sentidos no caso específico do

conhecimento histórico? (GABRIEL, Carmen Teresa. Projeto de pesquisa. **Currículo de História: investigando sobre saberes aprendidos e construções de sentido na Educação Básica.** 2005)

2. Outras provocações possíveis em torno do conceito de cultura:

Para além da tensão relativismo x universalismo: o combate ao essencialismo

Não estaria Egleaton, neste trecho, caindo nas armadilhas de um essencialismo epistemológico que tende a fixar, engessar sentidos? Um conceito para ser potencialmente fértil precisaria ser “nem tão amplo, nem tão restrito”? precisaria ser algo não ambíguo? Definível? Traduzir de forma rigorosa algo que existe fora dele? Ou estaria a potencialidade de um conceito, como o de cultura, justamente nessa sua imprecisão, nessa sua possibilidade de diferentes apropriações e ao mesmo tempo na impossibilidade do seu enfrentamento ser evitado, da sua condição de categoria incontornável na leitura de mundo na nossa contemporaneidade?

Possibilidades discursivas no campo do currículo a partir das narrativas dos sujeitos praticantes do cotidiano de escolas públicas do primeiro segmento do Ensino Fundamental

Carlos Eduardo Ferrazo - Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Este trabalho situa-se em meio à dimensão do “hibridismo do campo curricular” (LOPES e MACEDO, 2002), tendo em vista nossa tentativa de aproximação dos discursos dos “currículos em redes” (ALVES, 2002), do “cotidiano praticado” (CERTEAU, 1994) e dos “estudos pós-coloniais” (BHABHA, 1998), sobretudo em relação às idéias de “redes de saberesfazeres”, “sujeito praticante”, “performance”, “mímica”, “tradução”, “negociação”, “hibridismo” e “cultura”. De modo mais específico, estamos interessados em *problematizar*, com os sujeitos que praticam o cotidiano, os currículos realizados em meio às redes de *saberesfazeres* tecidas e compartilhadas por eles, assumindo a perspectiva de escola como *entrelugar* da cultura. Nessas redes, estamos interessados nas possibilidades teórico-metodológicas praticadas pelos sujeitos cotidianos que escapam àquelas propostas no currículo prescrito expressando, muitas vezes, *embates culturais que são produzidos performativamente a partir de uma negociação complexa em andamento que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais* (BHABHA). Os sujeitos praticantes do cotidiano, ao tecerem suas redes de *fazeressaberes* por ocasião do currículo, negociam temporalidades culturais incomensuráveis. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição recebida por meio de uma prescrição. Para tanto, assumimos com Bhabha a idéia de cultura como “lugar enunciativo” que se realiza a partir das negociações, traduções, mímicas e usos que são vividos nas redes cotidianas. De fato, se cultura como epistemologia se concentra na função e na intenção, ou ainda, na descrição de elementos culturais em sua tendência a uma totalidade, a idéia de cultura como enunciação se concentra na significação. Assim, a cultura pensada como enunciação busca rastrear deslocamentos e realinhamentos que são resultado de articulações culturais, subvertendo a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural. Como defende Bhabha, a intenção de especificar o presente

enunciativo na articulação da cultura é estabelecer um processo pelo qual outros objetificados possam ser transformados em sujeitos de sua história e de sua experiência, o que nos aproximaria da proposta de sujeito praticante de Certeau. Os diferentes tipos de interesses e histórias de vida e de formação, as condições mutantes dos sujeitos e suas relações de enunciações da cultura, tecidas em redes, possibilitam nas escolas a criação de ambientes movediços, entrelugares culturais, proporcionando aos praticantes múltiplos *espaçostempos* de negociações, traduções, performances, mímicas e hibridizações na realização dos currículos. Com isso, temos negado a visão de escola que a assume como museu imaginário de diversas culturas, possíveis de serem apreciadas por meio de datas comemorativas, personagens da história ou da cultura, costumes próprios de determinados povos ou qualquer outra tentativa curricular que se aproxime de uma perspectiva multicultural clássica. De fato, como sujeitos híbridos nos entrelugares culturais das escolas, professores e alunos praticam currículos os quais não se deixam aprisionar todo o tempo por identidades culturais ou políticas, originais ou fixas, ameaçando o discurso oficial de uma proposta única para todo o sistema e abrindo brechas que desafiam o instituído. São essas brechas que nos interessam na realização deste projeto de pesquisa. Ou seja, nos anais do anonimato das redes cotidianas, as negociações, traduções, performances, hibridismos e usos que acontecem se valem de diferentes lógicas, diferentes éticas e estéticas. Os *saberesfazeres* dos sujeitos que praticam o cotidiano escolar são ambivalentes, deslizam o tempo todo, produzem fraudes, dissimulações, deslocam o instituído, criam outras possibilidades. Por isso, nosso interesse está naquilo que escapa, nas táticas dos praticantes que burlam a prescrição. Para tanto, metodologicamente, defendemos que somente *mergulhando com todos os sentidos* (ALVES, 2001) na *pesquisa com o cotidiano* (FERRAÇO, 2005) das escolas é possível nos aproximarmos das possibilidades discursivas que desconstróem a idéia de que existe algo objetivo e pontual que possa ser chamado de cultura ou de currículo.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

ALVES et al. (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

Grupo de Pesquisa: Formação de professores e práticas pedagógicas

Ano de formação: 1992

Pesquisadores

Janete Magalhães Carvalho - janetemc@terra.com.br (Coordenadora)

Regina Helena Silva Simões - reginahe@terra.com.br (Coordenadora)

Carlos Eduardo Ferraço - ferraco@uol.com.br (Membro)

Linhas de pesquisa

Escola, currículo, sociedade e cultura

Formação de professores e práticas pedagógicas

Formação e Práxis Político-Pedagógica do Professor

Endereço

Avenida Fernando Ferrari, s/nº - Campus Universitário - CP
Goiabeiras, Vitória, ES, CEP: 29060-900

e-mail: ppge@npd.ufes.br