

Passagens entre moderno para o pós-moderno:

ênfases e aspectos metodológicos das
pesquisas sobre currículo

Organização: Antonio Carlos Rodrigues de Amorim



UNICAMP

FE

2007

Elaboração da Catalogação na Fonte

Rosemary Passos – CRB-8ª 5751

Tiragem: Digital

Disponível em:

<http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/publicacoes.html>

Apoio logístico:

Roberta Pozzuto (disponibilização digital)
Rosemary Passos (elaboração de sumários,
formatação
Mike (Acabamento e diagramação)

Impressão e acabamento

FE/UNICAMP

Tel.: (19) 3521.5571

Apoio :

Faculdade de Educação – UNICAMP

Av. Bertrand Russell, 801 – Cid. Universitária

13083-865 Campinas – SP

Tel.: 0-xx-19-3788.5584 / 3788.5576

GT Currículo da ANPed

Catalogação na Publicação (CIP) elaborada por
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

P265 Passagens entre moderno para o pós- moderno: ênfases e
aspectos metodológicos das pesquisas sobre currículo /
(organização) Antonio Carlos Rodrigues de Amorim. --
Campinas, SP : FE/UNICAMP, GT Currículo da ANPed 2007.

ISBN: 978-85-7713-059-7

1. Currículos. 2. Pesquisa educacional. 3. Metodologia. 4.
Investigação. I. Amorim, Antonio Carlos Rodrigues de. II.
Título.

07-BFF-543

CDD – 375

Índice para catálogo sistemático:

1. Currículos	375
2. Pesquisa educacional	370.78
3. Metodologia	001.42
4. Investigação	001.42

Produzido digitalmente no Brasil - Outubro - 2007

ISBN (13 dígitos) 978-85-7713-059-7

Sumário

1. CURRÍCULO E PESQUISA *COM* O COTIDIANO: SOBRE USOS, TRADUÇÕES, NEGOCIAÇÕES E HIBRIDISMOS DA CULTURA COMO ENUNCIÇÃO. 4
Carlos Eduardo Ferrazo
2. OS ESTUDOS DO COTIDIANO AJUDAM A DESINVISIBILIZAR AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EMANCIPATÓRIAS? 10
Alexandra Garcia e Maria Luiza Sussekind Veríssimo Cinelli
3. CURRÍCULO NO DEBATE MODERNIDADE, PÓS-MODERNIDADE . 16
Alice Casimiro Lopes
4. NÓS E NOSSAS HISTÓRIAS EM IMAGENS E SONS - UMA HISTÓRIA EM IMAGENS. Nilda Alves, Paulo Sgarbi, Mailsa Passos, Stela Guedes Caputo 21
5. NARRAR CURRÍCULOS: INVENTANDO TESSITURAS METODOLÓGICAS. 29
Maria Inês Petrucci Rosa, Adriana C. Pavan, Ana Carolina G. de Oliveira, Andréa V. Carreri, Celisa C. Bonamigo, Dulcelena P. Corradi, Marivaldo Parma, Mirian P.Silva e Tacita A. Ramos.
6. OBSERVATÓRIO DE CULTURA ESCOLAR: ÊNFASES E TRATAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA SOBRE CURRÍCULO. 36
Eurize Caldas Pessanha, Fabiany de Cássia Tavares Silva.
7. ALGUMAS METODOLOGIAS DAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO GRUPO DE ESTUDOS SOBRE CURRÍCULOS E CULTURAS (GECC) DA FAE/UFMG: ARTICULAÇÕES, MISTURAS, COLAGENS, INVENÇÕES, E CRIAÇÕES. 40
Marlucy Alves Paraíso
8. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DAS PESQUISAS SOBRE CURRÍCULO. 45
Grupo de Pesquisa Processo de Trabalho Docente UFPEL.
9. POLÍTICAS CURRICULARES: AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO Á LUZ DA TEORIZAÇÃO PÓS-CRÍTICA DO CURRÍCULO. 50
Ana Maria Eynng e Ricardo Santos Chiquito – PUCPR
10. *ESCRITAS*CURRÍCULO, REPRESENTAÇÃO E DIFERENÇAS . 56
Antonio Carlos Rodrigues de Amorim
11. GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM CURRÍCULO E PÓS-MODERNIDADE. 61
Alfredo Veiga-Neto
12. EM TEMPOS PÓS-MODERNOS. 64
Maria Bellini e Maria Q. A Anastácio.
13. CURRÍCULO E CULTURA: DESLIZAMENTOS E HIBRIDIZAÇÕES. 69
Elizabeth Macedo e Rita de Cássia Prazeres Frangella

APRESENTAÇÃO

Prezadas/os colegas,

Sobre nosso Trabalho Encomendado, que também foi objeto, como de todos os demais GTs que assim quiseram, de apresentação e ciência na reunião de coordenadores de GT e diretoria, a síntese da nossa proposta final é a seguinte:

O tema do Trabalho Encomendado (TE) para este ano de 2007 gira ao redor das ênfases e tratamentos metodológicos que conferimos às nossas pesquisas dentro de um contexto de passagem modernidade - pós - modernidade – pós - estruturalismo. Teremos, como nos dois anos anteriores, a submissão de textos dos grupos de pesquisa. O formato tanto de autoria, quanto de número de páginas deverá se aproximar das normativas da ANPEd para os textos na forma de pôster.

Para este ano, decidimos uma nova experimentação com a apresentação dos textos (em pôsteres) e teremos dois tipos de apreciação dos textos, para gerar o diálogo e o debate. Prevê-se participação de um convidado estrangeiro (Prof Dr. João Paraskeva da Universidade do Minho/Portugal) que produzirá um texto sobre os textos do TE. Os contatos com prof. Paraskeva e a elaboração do projeto para assegurar sua vinda ao Brasil estão sendo realizados por Jarbas Vieira e Álvaro Hypolito da UFPEL e colegas do GT Currículo.

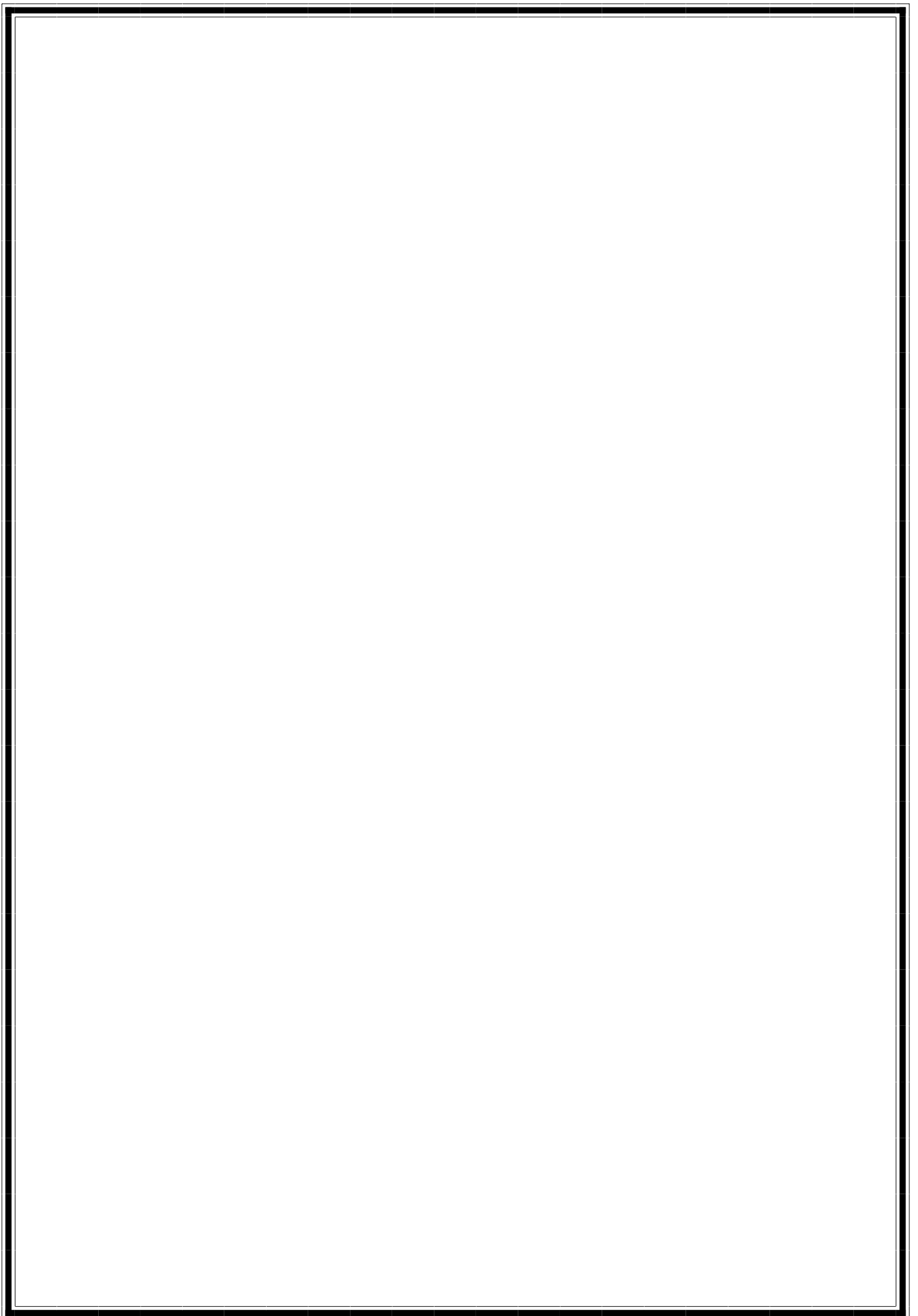
Dois colegas brasileiros do GT Currículo produzirão, conjuntamente, um texto que fomentará a discussão tocando em pontos sensíveis e com um olhar “desde dentro” do GT. Eu e Eurize, após conversas com alguns colegas do GT, convidamos Alfredo Veiga-Neto e Elizabeth Macedo para fazer este trabalho. Agradecemos o aceite dos colegas para mais este trabalho.

Tanto o texto de Paraskeva, quanto de Alfredo e Beth comporão o CD ROM da ANPEd, caso sejam entregues no tempo exigido pela secretaria. Os demais textos ficarão na página do GT e publicados na forma de livro virtual.

Abraço.

Antonio Carlos Rodrigues de Amorim
Coordenação do GT 12.

(cópia da mensagem enviada por e-mail em 24/03/2007 às 21h)



Currículo e Pesquisa com O Cotidiano: sobre usos, traduções, negociações e hibridismos da cultura como enunciação

Carlos Eduardo Ferrazo – PPGE/CE/UFES

Sobre a fusão entre nossos temas de pesquisa e as abordagens metodológicas

Iniciamos esse texto sobre *tratamentos metodológicos* relacionando-os aos nossos temas de pesquisa por entender que essas discussões são, no nosso caso, indissociáveis. As análises que temos feito sobre *currículo e pesquisa com o cotidiano*, com ênfase nas redes de *saberes-fazer* dos *sujeitos praticantes*, têm nos conduzido à *fusão* dos marcos teóricos e metodológicos em diferentes momentos e aproximações da pesquisa.

Sobre uma primeira aproximação de nossas pesquisas: ou uma possível fusão

As investigações desenvolvidas em nosso grupo de pesquisa¹ têm *problematizado* a visão que reduz currículo a *documento escrito*, assumindo-o como *redes de saberes-fazer* (ALVES, 2002) tecidas na *complexidade* (MORIN, 1990) do cotidiano escolar. Interessamos contribuir para os discursos a favor dos *usos* que os *sujeitos praticantes do cotidiano* (CERTEAU, 1994) fazem das prescrições curriculares escritas, nos processos de *tradução, negociação e mímicas das enunciações culturais* (BHABHA, 1998).

Nesse sentido, ao nos aproximar dessas idéias temos nos empenhado em superar as falsas dicotomias, a nosso ver, estabelecidas entre currículo como *prática* e currículo como *intenção*. De fato, se nos *posicionamos* nos *usos cotidianos dos sujeitos praticantes*, então, *pensar e pesquisar currículo* só é possível nesses usos e nos discursos aí produzidos. Por exemplo, os documentos de proposta curricular das escolas e os materiais e atividades que estão ou não associados a eles só são possíveis de serem pensados como *currículo* a partir dos seus *usos* em meio às *negociações e traduções* que aí se processam e se enunciam.

Isto significa, entre outras coisas, assumir os sujeitos das escolas em seus diferentes *espaçotempos* de existência como protagonistas e *realizadores* do currículo. No cotidiano, os *currículos* são *realizados* (FERRAÇO, 2005) nas redes de *saberes-fazer* dos sujeitos e, desse modo, *misturam-se* com elas, tornando-se impossível sua identificação objetiva².

Assim, ao discursar sobre *currículo e pesquisa com o cotidiano* temos nos apoiado em Bhabha e, de início, na idéia do autor sobre *cultura como lugar enunciativo*.

¹ “Currículo, cotidiano e cultura”, coordenado por Carlos Eduardo Ferrazo e vinculado aos Grupos de Pesquisa do CNPq “Cotidiano escolar e currículo” (PROPEd/UERJ) e “Formação de professores e práticas pedagógicas” (PPGE/UFES).

² De fato, defendemos que uma coisa é a proposta curricular oficial, os livros didáticos, os materiais e jogos pedagógicos, entre outros elementos possíveis de serem identificados no cotidiano escolar, outra coisa é o que estamos chamando de *currículo*. Isto não significa considerar que essa materialidade presente no cotidiano não seja importante. Mas até mesmo essa importância só é possível de ser considerada a partir dos usos desses elementos pelos sujeitos que praticam o cotidiano. Defendemos, ainda, que tanto os textos escritos prescritivos quanto o *currículo realizado* estão enredados por diferentes concepções teóricas, lógicas, interesses, necessidades e visões políticas.

Minha passagem do cultural como objeto epistemológico à **cultura como lugar enunciativo, promulgador**, abre a possibilidade de outros ‘tempos’ de significado cultural (retroativo, prefigurativo) e outros espaços narrativos (fantasmático, metafórico). Minha intenção ao 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** (BHABHA, 1998, p.248). (grifo nosso).

As *enunciações* tecidas em redes estabelecem *entre-lugares* culturais no cotidiano em meio aos diferentes *espaçotempos e lógicas* em que se processam *mímic*s, *traduções e negociações* que tecem as redes de *saberesfazeres* e os currículos realizados, impossível de serem identificados de modo fixo a partir de qualquer binarismo. A *mímica* para Bhabha é uma estratégia que representa um *acordo irônico* para uma suposta tensão entre a demanda pela identidade e a visão panóptica da dominação e a contrapressão e a diferença.

A *mímica* colonial é o desejo do outro **reformado, reconhecível**, como sujeito de uma diferença que é **quase** a mesma, **mas não exatamente**. O que vale dizer que o discurso da *mímica* é construído em torno de uma **ambivalência**; para ser eficaz, a *mímica* deve produzir **continuamente** seu **deslizamento**, seu **excesso**, sua **diferença**[...]. A *mímica* emerge como a **representação** de uma **diferença** que é ela mesma um **processo de recusa**. (BHABHA, 1998, p. 130). (grifo nosso).

Há, aqui, uma possibilidade *política* de se atuar nas ambivalências das identidades desiguais, não uniformes e antagônicas. A *mímica*, ao revelar a ambivalência do discurso colonial, desestabiliza sua autoridade. Passa a ser, ao mesmo tempo, semelhança e ameaça.

Nos embates das identidades desiguais realizam-se processos de *tradução* que como diz Soares (2004, p.12), não é fonte de consenso, mas de heterogeneidade.

A **tradução** é uma maneira de **imitar**, mas num sentido **traíçoeiro** e **deslocante** – o de imitar um original de tal modo que a sua prioridade **não é reforçada** e sim, pelo próprio fato de ele poder ser **simulado**, reproduzido, transferido, transformado, **tornado um simulacro** e assim por diante. (RUTHERFORD, 1996, P.36) (grifo nosso)..

Os movimentos de cruzar e viver entre fronteiras culturais, do estranhamento como rito de iniciação a essa passagem e da *tradução* como seu efeito e, principalmente, a dupla inscrição, são experiências necessárias para emergência do *hibridismo*, resultantes de relações conflituosas entre sistemas culturais ambivalentes em sua própria interioridade, mas que se relacionam a partir de hierarquias estabelecidas por posições de poder.

Para Bhabha a resistência aos discursos hegemônicos se dá principalmente através do uso estratégico da **ambivalência** possibilitando o recurso à **mímica** levando à constituição de **sujeitos híbridos**, que se revelam ao **mesmo tempo** como **semelhança** e **ameaça**. O sujeito híbrido é incalculável, semi-aquiescente, semi-opositor, jamais confiável, que produz um problema insolúvel de **diferença cultural** para a própria interpelação da autoridade. A **potência** do híbrido não é ser miscigenado, sincrético ou sintético. É **confundir**. É ser **inclassificável**. (SOARES, 2004, p.1). (grifo nosso)..

Nessa primeira aproximação buscamos, então, problematizar discursos que igualam currículo a documento escrito e tomam a escola como museu imaginário e depositário da diversidade cultural. Ao contrário, reafirmamos a dimensão dos processos que decorrem da diferença cultural. Por efeito, também estivemos interessados em desqualificar as falas que assumem os sujeitos praticantes a partir de identidades fixas, imutáveis, possíveis de serem classificadas em categorias e/ou estruturas prévias de análise.

O que é politicamente importante para Bhabha é passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais para focar momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses momentos/processos são os *entre-lugares*, no nosso caso escolas, que “fornecem o terreno para elaboração de estratégias de subjetivação que dão início a novos/outros signos de identidade e postos inovadores de *colaboração e contestação*, no ato de definir a própria idéia de sociedade” (BHABHA, 1998, p. 20).

Buscando, então, discutir nossas relações com as escolas, *entre-lugares* de nossas investigações, propomos uma segunda aproximação a partir da *pesquisa com o cotidiano*.
Sobre uma segunda aproximação de nossas pesquisas: outra possível fusão

As discussões anteriores nos têm levado a indagar: que entendemos por cotidiano e o que nele *buscamos* como pesquisadores? Em Certeau (1996, p. 31-32) encontramos que:

O cotidiano é aquilo que nos é dado **cada dia** [...], que nos **prende intimamente**, a partir do interior. [...] **O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível... Não tão invisível assim**. [Interessa-nos] precisamente traçar as **interligações** de uma **cotidianidade concreta**. [...] Parciais, e necessariamente limitados, estes anais só podem ser, em uma **linguagem da expectativa**, efeitos marcados por esses ‘**heróis obscuros**’ de que somos devedores e aos quais nos **assemelhamos**. (grifo nosso).

Também encontramos em Pais (2003, p. 30) uma tentativa de resposta:

Em que consiste a **perspectiva metodológica do cotidiano**? Precisamente em aconchegar-se ao **calor da intimidade da compreensão, fugindo das arrepiantes e gélidas explicações** que, insensíveis às **pluralidades** disseminadas do **vivido**, erguem fronteiras entre os fenômenos, **limitando** ou anulando as suas **relações recíprocas**. (grifo nosso)..

Assim, em nossas pesquisas, nos aproximamos de autores que se dedicam tanto à teorização do cotidiano quanto à busca de uma metodologia de pesquisa *com o cotidiano*, o que nos tem levado a superar a possibilidade de uma *explicação objetiva dos fatos* ou, ainda, a *adoção de categorias e/ou estruturas prévias de análise*. Como defendemos:

A identificação objetiva de **categorias e/ou temas de análise** dos cotidianos só é possível em estudos e **pesquisas sobre os cotidianos**. Pesquisar sobre traz a marca da **separação entre sujeito e objeto**. Traz a possibilidade de **identificarmos** o cotidiano como **objeto em si**, fora daquele que o estuda, que o pensa ao se pensar. Traz a marca do **singular**, do **identificável** em sua **condição de objeto**. (FERRAÇO, 2003, p. 162). (grifo nosso).

Por efeito, que sentidos tem o uso de estruturas para algo incontrolável e que *desliza* todo o tempo? Que significa, nesse caso, *coletar dados* ou propor relações hierárquicas? Se conceitos, categorias e estruturas se mostram, de modo geral, como elementos operacionais nas pesquisas, pagamos um preço por isso à medida que nossas análises ficam, muitas vezes, confinadas aos limites que essas alternativas impõem. Então, como escapar do aprisionamento das categorias e superar o engessamento do cotidiano? As pistas que seguimos têm emergido de nossas pesquisas *com* as escolas.

Um primeiro aspecto decorre da própria *condição caótica* da vida cotidiana. Assim, ao invés de um *sistema formal a priori* de categorias, temos assumido a possibilidade de atuar *com* os sujeitos das escolas nas negociações dos currículos para, nesse envolvimento, destacar relações que nos parecem mais interessantes para *ampliação* dos mesmos. Assim, na condição de pesquisadores, não vamos ao cotidiano “coletar” dados, mas problematizar e produzir, junto aos sujeitos praticantes, outros possíveis currículos.

Um segundo ponto tem por objetivo negar a idéia de redes de *fazeressaberes* como algo a ser *projetado* no cotidiano. As redes são tecidas no cotidiano com as pessoas que lá estão. Assim, a *pesquisa com o cotidiano* pressupõe, de início, o *envolvimento* dos sujeitos praticantes como também protagonistas e autores das investigações.

Uma das coisas que temos **aprendido** e tentado **garantir** em nossos estudos com os cotidianos escolares é assumir os sujeitos cotidianos não só como sujeitos da pesquisa, mas também como nossos **autoresautoras**, reconhecidos em seus **discursos**. [...] Ou seja, os textos e discursos **elaborados** e **compartilhados** por esses sujeitos cotidianos da pesquisa precisam ser pensados não apenas como citações e/ou exemplos dos discursos das *autorasautores* que estudamos na academia, mas como **discursos** tão **necessários** e **importantes** quanto estes. (FERRAÇO, 2003, P. 168). (grifo nosso).

Decorre desse *envolvimento* que nossas questões de estudo só se *sustentam* quando *negociadas com* esses sujeitos e *com* as questões que aí se fazem presentes. Porque tecidas ao mesmo tempo são sempre *complexas*. Qualquer imposição temática ou desconsideração em relação ao que é vivido resulta em “descredenciamentos” das pesquisas pelos sujeitos.

Outra idéia que nos parece fundamental nas *pesquisas com o cotidiano* refere-se à importância do *lugar* como defende Augé (1994). Nos *estudos com o cotidiano* as escolas são tomadas em seus sujeitos e contextos próprios, datados e enredados tanto por processos de *mundialização* como pelas redes locais.

Além do peso maior dado, hoje, à referência individual, ou, se preferirem, à individualização das referências, é aos **fatos de singularidade** que se deveria prestar atenção: **singularidade dos objetos, singularidades dos grupos ou das pertinências**, recomposição de lugares, singularidades de toda ordem, que constituem o **contraponto** paradoxal dos processos de relacionamento, de **aceleração** e de **deslocalização** muito rapidamente reduzidas e resumidas, às vezes, por expressões como **homogeneização** – ou **mundialização** – da cultura. (AUGÉ, 1994, p. 41-42) (grifo nosso)..

O destaque dado à dimensão do que é, de fato, realizado no *miudinho* das escolas pelos *sujeitos encarnados* obriga-nos, como pesquisadores, além de assumir a *importância do lugar*, a nos posicionar *a favor* de um *pertencimento* a esse lugar, buscando situar-nos, sempre que possível, como *também responsáveis* pelos processos curriculares realizados. Ou seja, ao contrário de uma postura de quem vai à escola *identificar e julgar* o que está sendo feito, interessa-nos *participar* da tessitura das redes de *saberesfazeres* dos sujeitos.

O fato de situarmos nossas pesquisas nas *singularidades* dos acontecimentos e dos *sujeitos cotidianos* não significa, a nosso ver, um reducionismo da complexidade requerida pelas questões afins aos currículos realizados. Aqui, há dois aspectos a serem considerados.

O primeiro decorre da necessidade de privilegiarmos, em nossas pesquisas, os *saberesfazeres* dos sujeitos que praticam o cotidiano, fato que, para alguns, poderia sugerir certo particularismo ou reducionismo subjetivista nas discussões sobre currículo. Para nos auxiliar nessa discussão, evocamos Najmanovich (2001, p. 93-94), quando escreve que “*o sujeito não é somente subjetividade, mas uma organização complexa capaz também de objetivar, quer dizer, de se compor, de estabelecer acordos no seio da comunidade, de produzir um imaginário comum e, portanto, de construir sua realidade*”.

O segundo nos é dado pela discussão de Oliveira (2003, p. 57-58) quando observa que “*podemos construir modelos, mas os modos como as realidades locais expressam as normas e as modificam pelas suas especificidades só podem ser compreendidos se descemos às singularidades*”.

Um último aspecto remete-nos, mais uma vez, às nossas limitações na condição de pesquisadores *com* o cotidiano. Como observa Certeau (1996, p. 341-342), conhecemos **mal** os tipos de operações em jogo nas **práticas ordinárias**, seus registros e suas combinações porque nossos **instrumentos de análise** [...] foram constituídos para **outros** objetos e com **outros** objetivos [...]. Nossas **categorias de saber** ainda são muito **rústicas** e nossos **modelos de análise** por **demais elaborados** para permitir-nos **imaginar** a incrível **abundância inventiva das práticas cotidianas**. (grifo nosso).

Na tentativa de *minimizar* essas limitações temos considerado as contribuições de Alves (2001, 2005) quando propõe, até o momento, cinco movimentos para a pesquisa no/do cotidiano, a saber, “*O sentimento de mundo*”, “*Virar de ponta cabeça*”, “*Beber em todas as fontes*”, “*Narrar a vida e literaturizar a ciência*” e “*Ecce femina*”.

Entretanto, mesmo com todo empenho e comprometimento na realização de uma *pesquisa com o cotidiano*, envolvendo-nos com seus sujeitos e questões, ainda somos nós, *pesquisadores*, que decidimos que *negociações, processos, imagens e vozes* se tornarão visíveis em nossos artigos e livros. Isso nos tem levado a concluir que tão importante quanto os produtos das pesquisas, coloca-se nossa *atitude* frente a esse cotidiano. De fato, temos defendido que, para além da relevância dos resultados obtidos, está nossa condição de *envolvimento e compromisso* com as questões afetas aos sujeitos das escolas. “*Viver no mundo estranho, encontrar suas ambivalências e ambigüidades [...] é também afirmar um profundo desejo de solidariedade social: ‘Estou buscando o encontro... quero o encontro... quero o encontro’*”. (BHABHA, 1998, p.42)

Referências

ALVES, Nilda. **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.** Rio de Janeiro : [s.n.], 2005. (mimeo.)

_____. 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.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares.** São Paulo: Papirus, 1994.

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

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 2:** morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **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.

_____. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado:** questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados:** entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana:** enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

RUTHERFORD, Jonathan. O terceiro espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Cidadania,** n. 24, 1996.

SOARES, Maria da Conceição Silva. **O local da cultura:** considerações acerca das idéias de Homi Bhabha. 2004. (mimeo.)

Os estudos do cotidiano ajudam a desinvisibilizar as práticas educativas emancipatórias?

Alexandra Garcia , Maria Luiza Sussekind Veríssimo Cinelli³

Trata-se de uma investigação que visa a demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. O seu objecto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que sua formulação representa uma ruptura com elas. (Santos, 2004)

No texto abaixo, apresentamos ao debate nossa indagação sobre o aspecto privilegiado, ou não, que os estudos nos/dos/com os cotidianos possuem quando se trata de observar e buscar compreender as práticas educativas emancipatórias existentes nos cotidianos das escolas, comumente invisibilizadas e silenciadas pela ciência moderna. Fundamentamo-nos na idéia de que esses estudos – que vimos desenvolvendo no Grupo de Pesquisa “Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar” do Proped/UERJ – conjugam originalidade e características teóricas, epistemológicas e metodológicas que lhes conferem unidade com outros, sem mesmidade, sendo possível, portanto, estabelecer relações de parentesco em todas as dimensões com os estudos nos/dos/com os cotidianos empreendidos por outros grupos.

Assumimos, em nossas pesquisas, a intervenção direta do pesquisador como construtor, produtor das fontes e da “realidade” da pesquisa (Becker, 1970) e, com isso, reconhecemos na pesquisa científica supostamente neutra e objetiva, um caráter precário, por desconsiderar essa interferência mútua. A pesquisa nos/dos/com os cotidianos ensaja conhecer, relatar e interpretar a cultura humana, ou seja, atitudes, hábitos, gestos, valores, idéias e pensamentos, reconhecendo a interação pesquisador-sujeito/objeto na produção dos conhecimentos/saberes da pesquisa.

Ao buscar no cotidiano o entendimento sobre questões como fé, poder, razão, amor, violência, autoridade, beleza, trabalho, paixão, opressão, hierarquia e prestígio, entre outros, o pesquisador se confronta com os mesmos problemas das ciências que tratam conjunturas tidas como mais decisivas do ponto de vista científico hegemônico, nas áreas de História, Sociologia, Economia e Ciência Política. É aí que o pesquisador mergulha em seu campo assumindo que interfere e que provoca os ‘fatos’ e, por isso mesmo, acredita que sua observação, participante, pode trazer as vozes e significados dos sujeitos pesquisados para o resultado do trabalho.

As discussões acerca do pesquisar em nosso grupo procuram incorporar um pouco mais do que a questão dos modos, do como fazer, ou a questão metodológica. Quando entendemos que os modos de pesquisar dialogam necessariamente com o que pressupomos ser conhecimento e qual o papel político efetivo necessário à pesquisa em educação, somos imediatamente levados a incorporar essas dimensões ao pensar no como pesquisar que se precede pelo porque e para que produzimos conhecimentos. Considerando essa

³ Doutorandas do Programa de pós-graduação em educação da UERJ, vinculadas ao grupo de pesquisa “Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar, coordenado pela Professora Inês Barbosa de Oliveira.

indissociabilidade entre o campo do político e o do epistemológico (Santos, 1989), assumimos a necessidade de

repensar as idéias hegemônicas sobre o que é conhecimento, como ele se cria, se desenvolve, se manifesta e se legitima, ou seja, os referenciais epistemológicos para conceber e lutar por uma transformação do atual sistema social de dominação capitalista burguesa. Gera também a necessidade de criação de modos de pesquisar que permitam acessar melhor a realidade histórico-empírica, o mundo da vida (Habermas, 1984 e 1987). Pretendemos, com isso, desenhar modos alternativos de diálogo com e de intervenção sobre este real, para além da muito difundida e pouco eficaz fórmula da aplicação da teoria sobre a prática, segundo a qual os problemas não resolvidos da realidade são sempre “culpa” de quem não entende ou não sabe usar as idéias, sempre bem pensadas. (Oliveira, 2007)

Entendemos, então, que muitas vezes, na ânsia de tornar uma argumentação digna de apreciação científica, colocamo-nos ora à caça de teorias e metodologias, ora em cruzada contra paradigmas, modelos científicos e referenciais epistemológicos. Fica-se, assim, a tentar encaixar a vida na ciência, ou não se tem uma pesquisa. Esse movimento, do qual faz parte a desumanização do conhecimento social, configuraria uma das manifestações dos mecanismos de controle ideológico das ciências sociais, que buscam assegurar a distância e a suposta imparcialidade objetiva que sustentariam a supremacia da razão sobre a arbitrariedade dos dogmas, na cruzada contra o dogmatismo que sustentou o monopólio anterior do conhecimento (Löwy, 1996). Contraditoriamente, a caça persecutória à subjetividade na produção do conhecimento metamorfoseou o paradigma moderno da ciência em novo dogma, legitimado pela cultura ocidental moderna na busca pela onipotência e pela onisciência humanas e assombrado pelo receio do retorno ao monopólio dogmático. Paradoxalmente, esse receio priva a ciência de refletir sobre a pertinência e contribuição de manter-se imóvel quanto aos seus “valores” e propósitos diante do desperdício da experiência humana e de perceber, no argumento da autoridade científica, outra forma de monopólio da verdade. Corroborando esse paradoxo, no cenário da legitimidade dado pelas repercussões da pesquisa entre os pares de nossa área, as opções de pesquisa não podem ater-se à mera tentativa de entender o mundo sem filiações coerentes com o modelo eleito para o desenvolvimento da argumentação. O que também impede de se propor validades múltiplas e casamentos inesperados de teorias e metodologias, tecendo considerações divorciadas das taxionomias científicas modernas autorizadas e, portanto, as únicas capazes de produzir conhecimentos verdadeiros.

Ao nos depararmos com o alerta de Costa (2002) de que toda pesquisa produz uma realidade, consideramos que o compromisso primeiro de uma pesquisa é declarar de onde e a que se vem. Tal postura pode contribuir para não se canonizar nem se congelar “verdades” enxergadas e produzidas por determinados contextos e propósitos, mas sim buscar produções que se incluam na lógica da multiplicidade de aspectos do viver humano. Ponderamos que tal postura pode contribuir para um modo mais humilde e solidário de produção e divulgação de conhecimentos que deixe margem à sua ampliação por práticas epistemológicas cotidianas mais emancipatórias Assim,

em lugar de tentar ensinar à realidade o que ela deveria ser, esse tipo de pesquisa se volta para a compreensão de sua complexidade, as redes de saberes, poderes e fazeres que nela se tecem e que a habitam e as possibilidades de novas tessituras a partir do já existente. Entendo, a partir disso, que apesar de semelhanças que essa forma de pesquisar possui com outras metodologias conhecidas de pesquisa qualitativa, a pesquisa no/do/com o cotidiano possui um estatuto próprio. Ou seja, nascida a partir de críticas às limitações de outras abordagens e, inevitavelmente, apropriando-se de certos modos e técnicas vinculados a elas – a pesquisa no/do/com o cotidiano as reinventa, cria outras possibilidades. E, em virtude da especificidade de suas bases teórico-epistemológicas, e porque não dizer de sua intencionalidade política, delas se diferencia. (Oliveira, 2007)

Ou seja, estamos entendendo que:

o olhar percorre as ruas como páginas escritas: a cidade diz tudo que devemos pensar, faz-nos repetir o seu discurso, e enquanto julgamos visitar Tamara limitamo-nos a registrar os nomes com que ela se define a si mesma e a todas as suas partes. Como realmente é a cidade sob esse denso invólucro de sinais, o que ela contém ou oculta, o homem sai de Tamara sem tê-lo sabido. (Calvino, 2000, p.17-18)

E o que consideramos a partir do trecho de Calvino (2000) é que em nossos modos hegemônicos de ver e conceber a escola, a cultura e o currículo, julgando conhecer/visitar a escola, não percebemos o que ela contém ou oculta. O que pretendemos, portanto, é provocar as invisibilidades, fazer a sociologia das emergências, desinvisibilizando-as. Essa proposição epistemológica revaloriza os universos escolares na medida em que, ao percebermos o que está para além dos invólucros e discursos sobre a escola, podemos recuperar a dignidade dos que fazem e pesquisam esses cotidianos da educação e da própria escola. Ou seja, finalmente para o que se pensa e faz dela e para ela, permita-lhe ser lugar para todas as escolas e para todos os mundos.⁴

Assim, na terra fendida⁵ que é defender a produção de conhecimento nos espaços criados pelas lógicas que paradoxalmente procuramos desconstruir, pretendemos em nossas pesquisas pedir licença para falar nos/dos/com os cotidianos que nos recebem, com o cuidado de não reduzir seus temperos ao nosso paladar, embora saibamos e reconheçamos nossa intervenção sobre os mesmos. Do mesmo modo, é importante pedir licença à etiqueta da ciência quando as circunstâncias e os propósitos nos levarem a cometer gafes imperdoáveis, saboreando um encorpado e seco vinho tinto com um prato que obviamente pedia um branco suave.

Logo, nossa proposição *epistemológicametodológica* é de buscar o *sentirfazer*⁶ das práticas cotidianas, que, ao não estabelecer o divórcio entre os domínios humanos da

⁴ Fala do sub-comandante Marcos. La marcha del color de la tierra (comunicados, cartas y mensajes Del Ejército Zapatista de la Liberación Nacional Del 2000 al 2 de abril Del 2001). México, rizoma, 2001 *Apud*: Candau (2002)

⁵ A metáfora (Barreto, 2004), que faz menção aos abismos criados nos acidentes geográficos formados pelos penhascos de basalto da Serra do Mar, é aqui utilizada para referir-se ao movimento vertiginoso de desestabilização das linhas e dos platôs do pesquisar, que tanto guiam como amarram.

⁶ Na argumentação sustentada, sentir dialoga tanto com a idéia das emoções que compõem o SER humano quanto com o movimento de atribuir, culturalmente, sentidos em/por um coletivo. Considera-se, assim, o movimento de criação cultural de sentidos balizado pela relação de um dado coletivo com a equalização da emoção no/do humano.

racionalidade e da emoção – posto que as contingências do dia-a-dia não permitem o privilégio da reflexividade que baliza a separação entre o fazer, o pensar e o sentir – produzem sentidos e atribuem valores às tarefas corriqueiras, assumindo a contaminação dos saberes e dos fazeres pelos sentimentos e sentidos.

O caráter epistemológico dessa proposição implica permitirmo-nos levantar o pano das normas e dos grilhões que cobrem as escolas e suas práticas culturais que, de um *olhar janeleiro* (Pais, 2003, p. 108), fornecem os elementos inertes que constituem os conceitos deterministas sobre as práticas cotidianas – só passíveis de construção e compreensão pelo distanciamento necessário ao enquadramento da totalidade. O levantar desse pano tem o sentido e a intenção, talvez pretensiosa, de perceber essas práticas e seus *praticantes* por meio de um *olhar arruadeiro* (idem, *ibid.*), *também com ouvidos curiosos aos seus burburinhos e murmúrios* (Certeau, 1994), lançando mão de *todos os sentidos* (Alves, 2001), que nos permitam captá-las em suas lógicas, suas nuances, em toda a complexidade das *artes de fazer* (Certeau, *op. cit.*).

Entendemos que nesse movimento de levantar o pano e bisbilhotar o cotidiano é preciso estar com olhos e ouvidos atentos para perceber/captar no dito e no feito, ou no que não se diz, mas se faz, ou ainda, no que não se faz mas se diz, os valores que guiam as práticas reais e suas crenças, que não raramente se escondem sob o pano de discursos e práticas legitimados, entrevendo sob eles outros discursos e práticas do não-dito ou do que não se conserva (idem). Isso significa, então, que é preciso colocarmo-nos a bisbilhotar por baixo dos panos de uma realidade em que na superfície há o que “*todo dia ela faz tudo sempre igual*”, tentando ver *o que nela se passa mesmo quando [aparentemente] “nada se passa”* (Pais, *op. cit.*, p. 33). Sobre o caráter da ação de buscar no real os aspectos velados pelas formas de pesquisar o social, sobre as quais se coloca essa *denúnciaproposta* que busco incorporar, Ferraço (2003, p. 163) afirma que “*(...) os estudos e pesquisas ‘com’ os cotidianos (...) expressam o ‘entremeadado’ das relações das redes cotidianas, os diferentes ‘espaçostempos’ vividos pelos sujeitos cotidianos. Acontecem nos processos de ‘tessitura’ e contaminação dessas redes*”.

Meter-se por baixo dos panos a ouvir os murmúrios dessa vida cotidiana *convertendo-a em permanente surpresa* (idem, p. 26), implica perceber as variedades que nela se apresentam, o que há de diferente e heterogêneo e que nos exige a incorporação do múltiplo como fonte e conceito. Alves (2001) chama a este pré-requisito para a compreensão do cotidiano, *beber em todas as fontes*. Dada a exigência de perceber os aspectos antes negados desse contexto, a idéia preconiza a necessidade de interrogarmos os limites dos conceitos e das teorias para perceber as especificidades do cotidiano e de sua compreensão. Isso certamente consiste em revirar as concepções de conhecimento e de produção de conhecimento para a incorporação dessa dimensão do múltiplo.

Tais questões que emergem junto aos nossos “modos de pesquisar” apontam para um movimento de superação das lógicas sobre as quais se construíram os modelos e conceitos, especialmente da modernidade, que vêm servindo como referência para ler e discursar o mundo. Nesse entendimento, o redesenho dos mapas dos conceitos básicos exige-nos uma “mudança de lugar” (Barbero, 2001, p. 300) que possibilite tal superação dessas lógicas que levam à ilusão de verdades imóveis, sob as quais nos ancoramos.

Reino das práticas constituintes das subjetividades dos sujeitos sociais, espaço-tempo de produção de tantos *saberes-verdades* que pesam sobre os sujeitos subjetiva e objetivamente, a escola sobrevive, não ilesa, à crise do paradigma da ciência moderna. Na escola, os professores e os pesquisadores seguem reinventando os caminhos, os *saberes-fazeres*, reforçando seu potencial de gestora e escritora de práticas democratizantes e de subjetividades transformadoras. Ela ainda é, em todo o mundo globalizado, a instituição na qual todos creditam a confiança para formar seus filhos-cidadãos para um mundo melhor. A quantidade e a qualidade dos estudos sobre/nos/dos com os cotidianos escolares nos parece evidenciar a validade dessa hipótese.

Assim, a escola, como queremos compreendê-la, não é mera reprodutora do aparelho ideológico do estado e das injustiças sociais. Os professores não são, sempre, os ‘exterminadores do futuro’. São, por isso, os estudos no/do cotidiano da educação que convocam autores e narram, comparam e estudam experiências e práticas emancipatórias que nos permitem tirar a educação do banco dos réus e colocá-la como possível geradora de subjetividades democráticas e reflexividades transformadoras.

Ao reconhecermos os processos de produção de conhecimento como parte da dinâmica da sociedade e os objetos das pesquisas científicas como sendo produzidos em campo na interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, tomamos uma decisão epistemológica. Para que o trabalho gerado a partir delas seja tangível à sociedade é preciso declarar claramente seus enunciados teóricos, delinear seus limites e reconhecer suas precariedades. Os estudos nos/dos com os cotidianos optam pelo caminho da complexidade e da complementariedade, sendo, acreditamos, uma opção política, teórica, epistemológica e metodológica interessante para observar e relatar as práticas emancipatórias em educação, muitas vezes invisíveis aos saberes científicos dominantes.

Referências

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho. _____ . e OLIVEIRA, I.B. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BARRETO, P.S.M. **Terra fendida**: problemas da matéria e das criações. 27ª Reunião Anual da anped, Caxambu, mg, 2004. cd-rom.
- BECKER, H.S. **Sociological Work**: method and substance. Chicago : Aldine, 1970.
- CALVINO, I. **Cidades invisíveis**. Lisboa: Teorema, 2000.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1** – Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- COSTA, M.V. **Caminhos investigativos II**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FERRAÇO, C.E. Eu “caçador de mim”. In: Garcia, R.L. (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A , 2003.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, I.B. **O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação**. VIII Encontro de pesquisa em educação da região sudeste. Vitória: EDUFES, 2007.

PAIS, J.M. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, B. S. (org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez 2004.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1989.

Currículo no debate modernidade, pós-modernidade

Alice Casimiro Lopes⁷

Começo afirmando que tendo a não trabalhar com a hipótese de passagem modernidade – pós-modernidade e/ou pós-estruturalismo. Primeiro, porque não me detenho na discussão sobre se há ou não uma ruptura modernidade – pós-modernidade e/ou pós-estruturalismo. Apóio-me na postura pragmática de Jameson (1997) que afirma ser melhor fingir acreditar na ruptura, de maneira a poder investigá-la e problematizá-la, do que ficar na posição confortável de afirmar a continuidade apenas como recusa em buscar refletir sobre novas formas de organização ou de buscar entender novas dimensões teóricas.

Segundo, porque, mesmo considerando a existência de uma ruptura, no meu modo de ver, ela não implica a idéia de passagem. Passagem envolve pensar na saída de um ponto a outro, abandonar um projeto anterior em nome de um novo projeto ou, no caso da pós-modernidade, da inexistência de um projeto. Prefiro compreender a dimensão de ruptura, tal como discute Bachelard. Nesse sentido, a produção de uma ruptura é alcançada quando reconfiguramos o que se julgava sabido, quando limitamos a um determinado contexto uma teorização que se pensava válida para todo e qualquer contexto. A ruptura – processo de dizer *não* a um pensamento anterior – é constituída pela introdução de uma nova racionalidade que questiona a racionalidade anterior, não pela sua recusa, mas por seu questionamento e sua reordenação (Lopes, 2007).

Nessa perspectiva, procuro colocar a pesquisa sobre currículo nesse debate, a partir da reconfiguração dos princípios que constituíram esse objeto na modernidade. Para mim, torna-se importante pensar o currículo em novos cenários da cultura: não-homogêneos, marcados pelos hibridismos (Canclini, Bhabha e Hall), pelo questionamento a uma concepção epistemológica lógica que julga poder definir os contornos do conhecimento válido, mas também pelo questionamento da existência de um ponto de vista prioritário ou mais legítimo de definição dos saberes ou da direção das lutas sociais: o ponto de vista da classe operária. Mostra-se importante para mim, ainda, tentar compreender as lutas sociais pelos processos de significação na cultura, dentre os quais o currículo.

Com isso, busco também manter os questionamentos ao determinismo, ao objetivismo e ao essencialismo, o que tenho procurado pensar com Laclau, bem como à

⁷ Essas questões vêm sendo discutidas no âmbito do grupo de pesquisa que coordeno, atualmente integrado por: Aline Martinelli (IC/UERJ), Ana de Oliveira (Mestre em Educação pela UERJ e professora de História no Colégio Pedro II), Daniella Gonçalves (bolsista PIBIC/CNPq/UERJ), Déborah Lessa (bolsista PIBIC/CNPq/UERJ), Danielle Matheus (Mestranda em Educação UERJ e professora das séries iniciais do Colégio Pedro II), Denys Brasil Rodrigues da Silva (Mestre em Educação pela UERJ e professor de Física na rede estadual do RJ), Flávia Giovaninni Busnardo (licenciada em Biologia pela UFRJ e bolsista AT/CNPq), Josefina Carmen Diaz de Mello (Doutoranda em Educação UERJ e professora de rede pública e privada do RJ), Rosanne Evangelista Dias (Doutoranda em Educação UERJ e professora das séries iniciais do Colégio de Aplicação da UFRJ), Rozana Gomes de Abreu (Doutoranda em Educação UERJ e professora de Química do Colégio de Aplicação da UFRJ), Shelley de Souza (Mestranda em Educação UERJ e professora de Ciências Sociais da rede municipal do RJ) e Sílvia Braña López (Mestranda em Educação, UERJ). Nossas pesquisas são associadas ao projeto “A produção de políticas de currículo em contextos disciplinares”, financiado pelo CNPq e pela Faperj e ao projeto “Propostas curriculares e escolas no Brasil e em Portugal”, financiado pela Capes, no âmbito do Programa Capes/Grices.

determinação em última instância da cultura pela economia, como o faz Hall. Mas continuo considerando a possibilidade de uma democracia radical (Mouffe) e de um projeto de liberdade (Laclau) que permitam pensar o contexto de luta contra o capitalismo em uma dimensão mais plural e menos marcada por projetos apriorísticos e verdades eternas.

Assim me parece que o debate em pauta passa pela concepção de razão. O processo de afastamento de uma razão absoluta, transcendente, capaz de produzir e embasar teorias unificadoras do social e da realidade, e a aproximação de uma razão contingente, múltipla, sem fundamentos *a priori*, e que, portanto, exige um processo político conflituoso de disputas nos processos de significação do mundo. Talvez, para alguns, isso seja uma permanência no projeto moderno, tanto por manter alguma dimensão racionalista quanto por manter processos de ação política (a velha questão da agência ou ação que, particularmente nós, educadores, estamos sempre buscando tratar, até quando parecemos não querer).

Admito tal perspectiva híbrida e, por isso mesmo, muitas vezes ambígua, e sobre ela discuto em outros textos. Tomo então a liberdade de trazer algumas idéias já apresentadas no próprio GT (Lopes, 2005) para o âmbito do debate deste ano. Neste texto anterior, começo afirmando como a característica híbrida do campo do currículo, já salientada por diversos autores (Dussel *et al*, 1998; Lopes & Macedo, 2003; Pinar *et al*, 1995), é freqüentemente expressa pela associação de princípios das teorias críticas, com base neo-marxista e/ou fenomenológica e interacionista, a princípios de teorias pós-críticas, vinculadas aos discursos pós-moderno, pós-estrutural e pós-colonial. Autores como Giroux (1999) rejeitam lançar os pensamentos moderno e pós-moderno um contra o outro, tentando produzir uma convergência desses discursos em direção a um projeto político vinculado à reconstrução da vida pública democrática.

Em diferentes textos (Giroux, 1996, 1999, 2002), ele defende as construções históricas da razão, da autoridade, da verdade, da ética e da identidade, de forma a questionar perspectivas modernas centradas na compreensão de bases universais para o pensamento. Sustenta, ainda, que a política cultural é uma política da diferença, na qual a diferença não é um signo fixo como propõe o estruturalismo⁸ – ou alguns estruturalismos –, mas envolve significados que são produtos de relações de diferença mutáveis e modificadas no jogo referencial da linguagem. Ainda assim, suas análises permanecem tributárias a Paulo Freire e à Escola de Frankfurt, especialmente no que concerne à permanência do foco na emancipação e à perspectiva de tornar possível uma ação política coletiva.

⁸ Designo por estruturalismo o conjunto de perspectivas de investigação e de modos de pensamento que têm por base a compreensão das estruturas sociais em um sentido mais geral e amplo. Nesse sentido, Marx e Lévi-Strauss são categorizados como estruturalistas, ainda que para o primeiro seja prevista uma história das mudanças estruturais: as mudanças nos modos de produção. Tal conceito é construído no confronto com o pós-estruturalismo. Mas é sempre bom lembrar que o estruturalismo em seu sentido estrito designa o movimento intelectual que se desenvolveu particularmente na França, nos anos 1960, em torno da linguística, da antropologia, da filosofia e da psicanálise. Trata-se de uma tentativa anti-positivista de investigar o real se afastando do vivido, de forma a conhecer suas estruturas, especialmente construídas pela linguagem. Nesse sentido, incluem-se Lévi-Strauss, Barthes, Bernstein e, para alguns, Lacan. Ou seja, mesmo de forma estrita, o estruturalismo é muito amplo e diversificado.

McLaren (1997, 2000), co-autor em muitos textos de Giroux, igualmente assume filiações pós-estruturalistas, particularmente na análise da diferença e da linguagem, mas segue procurando pensar sobre a validade de categorias marxistas, como a totalidade e as relações materiais entre capital e trabalho. Em entrevista a Biesta e Miedema (McLaren, 2000), McLaren chega a desenvolver uma diferença entre os pós-modernistas lúdicos e os pós-modernistas críticos ou de resistência. Os primeiros, segundo o autor, ocultam as condições materiais associadas às relações entre capital e trabalho e focalizam o sofrimento humano, sobretudo, como um discurso ou texto a serem desenvolvidos e desconstruídos. Os segundos, por sua vez, tentam analisar o sujeito como significações tornadas relativamente fixas em determinações históricas específicas, marcadas por conflitos de raça, classe e gênero.

No campo do currículo no Brasil, também é possível destacar esse hibridismo de discursos críticos e pós-críticos, especialmente em virtude do foco político na teorização crítica e do foco no pós-modernismo (Lopes & Macedo, 2003). Se as teorias pós-críticas são utilizadas em virtude de sua análise mais instigante da cultura, capaz de superar divisões hierárquicas, redefinir a compreensão da linguagem e aprofundar o caráter produtivo da cultura, particularmente da cultura escolar, a referência à teoria crítica ainda está presente nas análises que buscam não desconsiderar, ou visam a salientar, questões políticas, bem como uma agenda para a mudança social.

Tal configuração híbrida não é inédita nas ciências sociais. Hardt e Negri (2001), na proposição do “Império” como ausência de fronteiras para o poder – o poder não tem limites – e como capaz de governar toda vida social, articulam teoricamente o conceito de biopoder, com base em Foucault, Deleuze e Guatarri, a uma reinterpretação dos conceitos marxistas: uma teoria não-teleológica da luta de classe, um aprofundamento da teoria da mais-valia em virtude da valorização do trabalho imaterial e um aprofundamento da interpretação leninista sobre o Estado em direção à reconfiguração do conceito de soberania. Os autores tanto buscam investigar os supremos poderes de opressão e destruição exercidos pelo Império, como salientar as possibilidades de a multidão⁹ criar e se libertar. Com isso, assumem também posições críticas em relação ao pós-modernismo. Em primeiro lugar, Hardt e Negri (2001) consideram que os autores pós-modernos “erram de inimigo” ao afirmarem a persistente influência do Iluminismo como fonte de dominação, pois entendem que as formas de dominação contemporâneas do Império já não mais baseiam nos binários essencialistas. Segundo os autores, manter apenas tal forma de questionamento pode impedir o reconhecimento das novas formas de poder. Em segundo lugar, defendem que o pós-modernismo, ao questionar a modernidade, o faz contrariando seus próprios princípios, pois a descreve como homogênea e uniforme. Eles localizam, pelo menos, duas tradições distintas na modernidade: aquela que busca o controle das forças de utopia de outras tradições, mediante a construção de dualismos, constituindo a concepção

⁹ Com o conceito de multidão, construído sobre base spinoziana, Hardt e Negri visam a se afastar das concepções unitárias de povo. Para definição resumida de multidão, Negri (2003) apresenta três dimensões: 1) multidão como conjunto e multiplicidade de singularidades; 2) multidão como classe social não-operária, no contexto de predomínio do trabalho imaterial; 3) multidão como multiplicidade não esmagada na massa, portanto capaz de desenvolvimento autônomo, independente e intelectual. Segundo o autor, trata-se de um conceito de *imanência, classe e potência*.

de soberania moderna, e aquela que valoriza a imanência e celebra a singularidade e a diferença¹⁰.

Michael Peters (2000) tenta “resolver” algumas dessas tensões argumentando em favor das diferenças entre pós-estruturalismo e pós-modernismo. Para o autor, existem aproximações filosóficas e históricas entre os dois movimentos, mas seus objetos teóricos são distintos. O pós-estruturalismo se organiza aprofundando ou visando a superar princípios do estruturalismo. O pós-modernismo, por sua vez, se organiza em contraposição à modernidade – ou a uma das tradições da modernidade, como já mencionei. Nessa perspectiva, o autor (Peters, 2003) desenvolve seu trabalho no sentido de uma re-leitura pós-estruturalista de Marx. Mais uma vez, a tentativa é tornar mais produtivos os conceitos marxistas visando a compreender as novas relações entre educação, trabalho e emprego desenvolvidas no atual contexto de predominância do trabalho imaterial.

A preocupação que me parece pertinente no desenvolvimento de tais associações é a de entender qual a sua produtividade. Como conseguem responder aos problemas por elas construídos? Como resolver as tensões geradas pela associação de princípios críticos e pós-críticos. Ou seja, implica pensar na associação entre estrutura e ação, universal e particular.

Penso que tais tensões mostram-se ainda mais nítidas quando há o interesse em refletir o entrecruzamento de questões epistemológicas e políticas, as quais precisam ser examinadas tendo em vista as pesquisas em pauta.

No caso particular das investigações que desenvolvo, tenho procurado entender as políticas de currículo a partir da incorporação desses aportes teóricos, questionando dimensões políticas centradas no Estado ou nas tendências liberais que visam ao consenso. Para isso tenho me apropriado das discussões teóricas de Stephen Ball e dos teóricos sobre o pós-colonialismo e o hibridismo. Dessa maneira, tento dar conta de um debate que, a meu ver, leva-me a incorporar princípios pós-estruturalistas. Mas procuro fazer tal incorporação de maneira a tentar construir uma problemática de pesquisa específica, sem tampouco desconsiderar a necessidade de me manter sintonizada com a história do pensamento curricular e pedagógico de forma mais ampla.

Referências

BHABHA, Homi (2001). **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Dussel, I.; Tiramonti, G. & Birgin, A. (1998). Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina. **Revista de estudios del curriculum**, 1(2), 132-162.

GARCÍA Canclini, Néstor (1998). **Culturas híbridas** – estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp.

¹⁰ Entendo que fazem parte dessa tradição, por exemplo, Spinoza, Bachelard, Perelman, a Escola de Frankfurt, incluindo Habermas, e Marx, principalmente a partir de suas leituras não-funcionalistas e não-positivistas. Ou seja, no mínimo, é possível mencionar os dois caminhos filosóficos traçados por Parmênides e Heráclito.

- GIROUX, Henry . **Placeres inquietantes**. Barcelona: Paidós., 1996.
- GIROUX, Henry (1999). **Cruzando as fronteiras do discurso educacional** – novas políticas em educação. Porto Alegre : Artes Médica. 1999.
- GIROUX, Henry (2002). Neoliberalism, Corporate Culture, and the Promise of Higher Education: The University as a Democratic Public Sphere. **Harvard Educational Review**. v. 72, n. 4. 2002.
- HALL, Stuart (2003). **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- HARDT, Michael & NEGRI, Antonio (2001). **Império**. Rio de Janeiro: Record.
- JAMESON, Fredric (1997). **Pós-modernismo – a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo, Ática.
- Laclau, Ernesto (1996). **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Difel.
- Lopes, Alice Casimiro (2007). **Currículo e epistemologia**. Ijuí, Ed Unijuí, 228 p.
- LOPES, Alice Casimiro (2005). Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, vol. 5, n. 2, jul/dez, p. 50-64. Acessível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>
- LOPES, Alice Casimiro and MACEDO, Elizabeth (2003). The curriculum field in Brazil in the 1990s. In William Pinar (ed.), **International Handbook of Curriculum Research**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 185--203.
- Mc Laren, Peter (1997). **Multiculturalismo crítico**. São Paulo, Cortez.
- Mc Laren, Peter (2000). **Multiculturalismo Revolucionário** – pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre, Artes Médicas.
- MOUFFE, Chantal (1996). **O regresso do político**. Lisboa: Gradiva.
- NEGRI, Antonio (2003). **Cinco lições sobre Império**. Rio de Janeiro, DP&A.
- PETERS, Michael (2000). **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica.
- PETERS, Michael (2003). Post-structuralism and Marxism: education as knowledge capitalism. **Journal of Education Policy**, v. 18, n. 2, 115-129.
- Pinar, W.F.; Reynolds, W.; Slaterry, P. & Taubman, P. (1995). **Understanding Curriculum**. New York: Peter Lang.

NÓS E NOSSAS HISTÓRIAS em imagens e sons - uma história em imagens - *

Nilda Alves – Professora titular/UERJ

Paulo Sgarbi – Professor adjunto/UERJ

Mailsa Passos – Professora adjunta/UERJ

Stela Guedes Caputo – Bolsista Prodoc-Capes/UERJ

www.lab-eduimagem.pro.br

Acontecimento – é preciso entendê-lo não como uma decisão, um tratado, um reinado ou uma batalha, mas como uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus usuários, uma dominação que se debilita, se distende, se envenena a si mesma, e outra que entra, mascarada. As forças em jogo na história não obedecem nem a um destino, nem a uma mecânica, mas efetivamente ao acaso da luta. Elas não se manifestam como as formas sucessivas de uma intenção primordial; tão pouco assumem o aspecto de um resultado. Aparecem sempre no aleatório singular do acontecimento. (Foucault, 1999, p.145-172)

A proposta deste texto é a de, contando histórias com a ajuda de imagens, discutir a necessidade metodológica da relação *narrativa-imagem* para as pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*.

Em artigo publicado há seis anos (Alves, 2001), no qual abordava os movimentos necessários a essas pesquisas, a autora começava a discutir aquele a que chamou de ‘contar a vida e literatular a ciência’. Nele, iniciava o processo de pensar como a existência dessas pesquisas exigia ‘contrariar’ o que sabíamos sobre o que era/é chamado de ‘escrita científica’. O que pensava à época e continua pensando hoje, com maior força ainda, já que submetido a inúmeras e diferentes críticas?

Se todo o processo científico tinha sido erigido para superar o ‘senso comum’ em conteúdo e forma, dificilmente seria possível trabalhar o conteúdo necessário ao avanço das pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* sem que discutíssemos, no mesmo processo, a forma como esta comunicação seria feita. Essa é a idéia central que buscamos desenvolver um pouco mais nesse texto.

O texto trará, assim, a discussão sobre a necessidade das narrativas e das imagens para essas pesquisas que, com diálogos com os inúmeros autores que abriram caminhos antes de nós, ganharam grande força teórico-prática no Brasil¹¹.

Sobre nossos contatos com a escola

* O texto vai escrito na primeira pessoa, pois mostra, inicialmente, a trajetória de pensamento da primeira das autoras desse texto. Todo o trabalho de discussão e formulação deste texto é, no entanto, coletiva, dos autores e mesmo de todo o subgrupo de pesquisa ‘As redes de conhecimentos em educação e comunicação: questão de cidadania’, do GRPesq ‘Cotidiano escolar e currículo’, da linha de pesquisa ‘Cotidiano e cultura escolar’, do PROPEd (Programa de Pós-graduação em Educação) – UERJ (www.proped.pro.br)

¹¹ É significativo o número de grupos de pesquisa que, em diversas universidades brasileiras e programas de pós-graduação em educação, vêm ‘criando’ esse importante campo para a história, a sociologia e a etnografia das instituições educativas brasileiras e, em especial, da escola. Cito, através o nome de seus coordenadores, apenas aqueles grupos que trabalham mais próximo do nosso grupo: Regina Leite Garcia e Maria Teresa Esteban, na UFF; Carlos Eduardo Ferrazo e Janete Magalhães na UFES; Corintha Geraldi, na Unicamp; Marcos Reigota, na UNISO. Além deles há aqueles que, com sua crítica constante, nos têm ajudado ‘a pensar’: Beth Macedo, Alice Casimiro Lopes, Maria de Lourdes Tura, Raquel Goulart Barreto, Ana Chrystina Mignot, Roberto Conduru, Rita Ribes e Maria Luiza Oswald, na UERJ; Antonio Carlos Amorim, na Unicamp; Marisa Vorraber Costa e Alfredo Veiga-Neto, na UFRGS e Ulbra.

Uma das ocasiões importantes de serem fotografadas na escola eram/é os dias de festa. Não há memória de escola pública brasileira, sem que lembremos, por exemplo, ‘as festas juninas de nossa época’. A fotografia aqui anexada permite trazer à tona muitas lembranças da mais venha entre nós mas, também, as daqueles que a virem ao lerem esse artigo.

“Das minhas memórias, posso narrar algumas histórias: 1) da dificuldade de gerar fotografias naquele tempo – o ano era 1951 – e o sucesso que fazia na escola com as fotografias que produzia a Laica alemã que meu pai comprara, para fotografar as excursões que fazia com seus estudantes da Escola de Veterinária, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – nesses idos, o nome era só Universidade Rural, eu acho; naquela época, as fotografias eram produzidas exclusivamente por fotógrafos oficiais, chamados à escola pela diretora; 2) ou da excitação da criação da ‘roupa caipira’ de que minha mãe se encarregava, se esmerando para que sua filha fosse a mais bonita – como eu era muito magra (!) até enchimentos ela acrescentava sob a roupa (a quem interessar possa, sou a primeira, em pé, à esquerda); 3) ou os ensaios cada vez mais constantes, com a proximidade da festa, que interrompiam deliciosamente, as aulas.”



Uma imagem-narrativa das festas referidas por Nilda Alves.

***Por onde avançamos nos diálogos
com o pensamento moderno herdado***

Em sua discussão com Foucault, Certeau (1994) lembra que esse autor, ao trabalhar a questões de hegemonia de pensamento, indica que a coerência da proposta vencedora, a panóptica, *é o efeito de “um sucesso particular, e não a característica de todas as práticas tecnológicas. Sob o monoteísmo aparente a que se poderia comparar o privilégio que garantiriam para si mesmos os dispositivos panópticos, ‘sobreviveria um ‘politeísmo’ de ‘práticas disseminadas’, dominadas, mas não apagadas pela carreira triunfal de uma entre elas” (p.115).*

Isso significa que os dispositivos e procedimentos hegemônicos passam a sê-lo na medida em que são capazes de realizar uma análise total da sociedade, de suas instituições e dos movimentos que nela se dão, a partir de sua própria lógica, ou seja, aquela que os transformou em hegemônicos e que, portanto, será também hegemônica. Junto, nos mesmos processos, perde a capacidade de analisar e até mesmo admitir todas as outras lógicas possíveis e existentes no mesmo *espaçotempo*, porque se apropriou dele e o entende como seu e, portanto, organizado dentro da sua lógica e só possível de ler com o seu ‘alfabeto’.

É essa, de fato, a questão que as pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* tiveram que enfrentar, ao tentarem se produzir em *práctateoria*¹², criando conhecimentos e significados para aquilo com que trabalham. Ou seja, foi preciso entender que essa lógica dominante torna outros procedimentos inimagináveis e que era preciso imaginá-los, sem medo, mas tendo presentes nossos limites, herdados de nossa formação, processada em campo onde existe a hegemonia de outra forma de pensar, pois isso exige uma luta constante com cada um dos pensamentos formulados.

Mas sabendo que se dão no cotidiano, executados pelos *praticantes* – no caso da escola os *docentesdiscentes, discentesdocentes* e tantos outros – e que estão presentes em imagens e narrativas, ou seja, em todo o imaginário cotidiano da escola e outros *espaçostempos* educativos. Como algumas que têm povoado nossas pesquisas:



Imagens que contam histórias que trazem imagens de *outrasmesmas* histórias de escolas e de não-escolas, de vidas *dentrofora* das escolas que (não) conhecemos. A partir das imagens e suas narrativas, cotidianos de variados e inúmeros ‘particantes’ se encontram e se revelam singulares e coletivos, únicos e recorrentes. Em todos os cotidianos e em cada um, imagens e narrativas de conhecimentos que são tecidos, destecidos, retecidos, retorcidos, esticados, encolhidos, encontrados e imaginados.

**Histórias e imagens que Nilda Alves
traz em suas pesquisas.**

Assim, em conversas com alguns autores, fomos percebendo e criando nossos próprios caminhos – principais e atalhos – para contribuir nessa compreensão da escola e outros *espaçostempos* educativos que se entrelaçam em nossas tantas *redes cotidianas*.

Em Machado (2001), descobrimos que não estávamos tão sozinhos assim, pois essa história de imagens e narrativas existiu sempre em ciência, embora subterrânea, escondida pelo modo de pensar hegemônico que dera à palavra o posto principal na escrita científica. Ele nos disse, por exemplo, que, no processo de criarem as ciências, a partir do século XV, os cientistas ‘usaram’ imagens de várias formas e para diversos fins, por um lado, *buscando superar as imprecisões e os excessos retóricos do discurso verbal*, e por outro lado, descobrindo *o imenso potencial simbólico do ‘diagrama’, a imagem que organiza e esclarece, a imagem lógica, a imagem-conceito, a imagem-rigor*, em especial após o século XVIII (p.25).

¹² Escrever assim esses termos faz parte desse movimento de mostrar os limites dos conhecimentos herdados da forma hegemônica de pensar.

Com ele, tomamos conhecimento de Dagognet (1973), para quem essas imagens usadas tão fartamente por cientistas de tão diferentes áreas não são *meros auxiliares didáticos ou ilustrações cômodas, pois, ao contrário, elas constituem um instrumento heurístico privilegiado: não um embelezamento, uma simplificação ou ainda um recurso pedagógico de difusão facilitada, mas uma verdadeira re-escritura, capaz, ela própria, de transformar o universo e de reinventá-lo.* (apud Machado, 2001:25).

Com isso, as imagens foram sendo mais bem entendidas por nós, em especial porque nossas práticas de pesquisa nos indicavam que as imagens nos remetem a narrativas, idéia que teve uma grande explicação com a leitura de Manguel (2001). Entendemos, então, que essa relação imagens-narrativas permitia que compreendêssemos as atualizações constantes da memória nos contatos que temos dentro das *redes de conhecimentos e subjetividades* em que vivemos e que nos permitem compreender – e justificar, freqüentemente – de estados d’alma a segregações raciais, de artefatos culturais materiais a ideologias.

O cotidiano é onde vivemos e onde formamos conhecimentos, significados e valores, esses conhecimentos especiais que nos levam à ação.



Quando a escola homogeneiza os alunos e alunas e acredita que rezar o Pai-Nosso faz sentido para todos e todas, ela invisibiliza inúmeras crianças, de outras religiões, para as quais essa oração não faz o menor sentido. Crianças judias, por exemplo. Mas o que é o invisível? Alessandra dos Santos, 11 anos, estuda nessa escola, é praticante do candomblé e não reza o Pai-Nosso. Resolveu ficar de fora da foto para não ser fotografada num *espaçotempo* em que não queria estar. Invisibilizada pela escola, aqui, no entanto, ela decidiu estar ausente. E, se a escola invisibiliza, também ela não se torna invisível? Reparem na foto. Além do primeiro aluno da fila que parece estar olhando para a professora, alguém mais olha? A hegemonia da religião católica nas escolas está na foto, mas ela é tencionada por um cotidiano que debilita e reinventa o poder.

**Imagem-narrativa das andanças de
Stela Caputo.**

Essas narrativas passaram a significar para nós aquilo que Foucault (1992) nos indicou em uma seleção de histórias que recolheu em suas pesquisas:

Isto não é uma obra de história. (...) É uma antologia de existências. Vidas de algumas linhas ou de algumas páginas, desditas e aventuras sem número, recolhidas numa mão-cheia de palavras. Vidas breves, achadas a esmo em livros e documentos. 'Exempla', mas, ao contrário daqueles que os sábios recolhiam no decurso de suas leituras, são exemplos que têm menos de lições a serem meditadas, do que breves efeitos cuja força se desvanece quase imediatamente. Agradar-me-ia designá-los com o termo de 'novelas', pela dupla referência que ele comporta: ao desembaraço da narrativa e à realidade dos acontecimentos relatados; pois é tal a coesão das coisas ditas, nestes textos, que ficamos sem saber se a intensidade que os percorre vem mais do fulgor das palavras ou da violência dos fatos de que eles estão repletos. Vidas singulares, não sei porque acasos tornadas estranhos poemas, eis o que pretendi recolher numa espécie de herbário (p.89-90).

Entra, então, em nosso trabalho a compreensão de que o *acontecimento* não é o que é ou o que acontece, mas é aquilo que estando ainda não é, seu tempo não é o presente, mas o futuro. Nesse sentido, pois, ao colocar no papel as idéias que vamos tendo a respeito de movimentos vividos e de processos experienciados, vamos introduzindo no texto possíveis expressões que não conseguem se explicitar inteiramente, nem disso conseguimos ter inteira compreensão para expressar em palavras tudo o que pensamos ou queremos expressar.



Em um momento na hora da roda, me dou conta de um menino de mais ou menos dez anos que fica de fora olhando a movimentação da roda por um tempo, sério, com a atenção voltada para o adulto que está no *tambu'*. O rapaz que estava tocando o instrumento então se afasta, deixando que a criança assuma. Não há diálogo verbal. O rapaz olha para o menino que está a seu lado, sai da frente do instrumento e a criança imediatamente se aproxima começando a tocar.

É nesse momento que o meu lugar de invisibilidade sofre um terrível baque. Eu era aquela que olhava, que analisava. Eu me sentia dominando a situação e significando a passagem como se nela só estivessem presentes os sujeitos, objetificados pela elaboração de minhas interpretações. Achei a cena do menino assumindo o *tambu'* tão significativa que preparei minha máquina para fotografá-la, quando, sem esperar, fui flagrada pela criança que se volta e me olha, o menino que se torna sujeito. Nesse instante não sou só eu que construo interpretações possíveis para aquele contexto. Ele também me vê, denunciando a minha falsa (e desejada) invisibilidade no campo. O menino sabe que eu o observo e que fotografo. Isso faz toda diferença porque o que emerge dessa aparentemente simples troca de olhares é que estar ali como pesquisador é estar vendo e estar sendo visto. Uma vez visíveis, tornamos também sujeitos à interpretação.

Essa imagem na verdade é uma denúncia: ela denuncia meu desconforto. Ela denuncia uma importante mudança nas relações entre sujeitos no trabalho de campo.

“Imagens: percursos e percalços da pesquisa”, por Mailsa Passos.

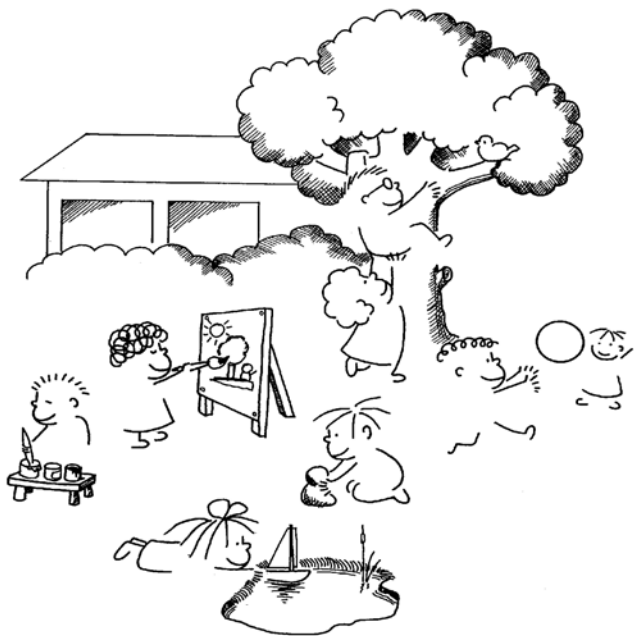
No entanto, de forma ‘envenenada’ ou ‘mascarada’ algo existe ‘virtualmente’ nele. Ora, se para o possível, como nos ensina Deleuze e Guattari (1995) o que existe é transformar-se em real sem nenhuma criação, ao virtual cabe a atualização o que pressupõe essa criação. É por isso, que Sousa Dias (1995) indica que *o acontecimento virtual possui a estrutura de um problema a resolver e persistente, nas suas condições problemáticas* (p 92).

Com esse autor, em especial com seu trabalho sobre a obra de Deleuze, vamos entender melhor algo sobre o que vínhamos escrevendo há muito: uma obra não é minha, mas sim de todos aqueles com que tenho contato que, com sua capacidade de me criticar, me faz avançar. Sousa Dias (1995) escreveu sobre isso:

com os acontecimentos de uma vida, as coisas, gentes, livros, idéias e experiências que consubstanciam em nós, insensivelmente até com os nossos devires e que traçam a nossa autêntica individualidade. E faz-se com tudo isso não enquanto vivências subjetivas, percepções, afeições e opiniões de um eu, mas como singularidades pré-individuais, infinitivos supra-pessoais e, como tal, partilháveis, ‘comunicáveis’, correntes de vida transmissíveis. Escreve-se, pinta-se, compõe-se sempre com a multiplicidade que há em nós, que cada um de nós é, o sujeito criador é sempre coletivo, o nome do autor sempre a assinatura de uma sociedade anônima (Sousa Dias, 1995: 104-105).

São duas as idéias fortes que conseguimos obter nas leituras de Deleuze e que nos levam a finalizar esse texto, indicando por onde andamos em nosso caminhar, no presente. Com ele, entendemos: *acontecimentos, como mundos possíveis conceituais*; e que imagens e narrativas são nossos *personagens conceituais*.

Sobre “personagens conceituais”, aprendemos, com Sousa Dias, que (...) *designam (...) elementos íntimos da atividade filosófica, condições dessa atividade, os “intercessores” do pensador, as figuras ideais de intercessão sem as quais não há pensamento, filosofia, criação de conceitos* (p.61-62), partindo da idéia de Deleuze de que *os personagens conceituais são os ‘heterônimos’ do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo dos seus personagens* (p.62).



(1977) Qual deles é surdo?

Essa imagem-narrativa copiada e colada de Francesco Tonucci (1997:136), que tem sido cúmplice de Paulo Sgarbi em suas errâncias (e algumas poucas acertâncias) nas veredas escolares, principalmente pelos itinerários do conhecimento e suas avaliações escolares.

O psicólogo e desenhista italiano nos brinda com Frato, personagem conceitual que traz, nos acontecimentos que *viviventa*, histórias e imagens que muitos de nós *inventouviu* um dia nos *espaçostempos* *ondequando* cotidianamente nos formamos e completamos nossas individualidades com os nossos coletivos.

**Imagens de histórias de imagens
de histórias que, epistemomagicamente,
dão sentido aos cotidianos pesquisados
por Paulo Sgarbi.**

Nessa mesma direção, afirmamos que, para as pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*, as *narrativas* e as *imagens* de professoras e todos os *praticantes dos espaçostempos* educativos cotidianos não podem ser somente entendidas como ‘fontes’ ou como ‘recursos metodológicos’. Elas têm o estatuto, e nisso está sua necessidade, de *personagens conceitos*.

Entendemos, então, que sem *narrativas* – *sons* de todo o tipo – e *imagens* não existe a possibilidade de *pesquisa nos/dos/com os cotidianos*. Assim, ao contrário de vê-las como um resto rejeitável, dispensável do que buscamos, é preciso tê-las, respeitosamente, como *personagens conceitos necessários*.

Referências

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

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

DAGOGNET, François. **Écriture et iconographie**. Paris, J.Vrin, 1973.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. **Qu’est-ce que la philosophie?** Paris: Ed. Minuit, 1991.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 14a ed, 1999.

_____. **O que é um autor?** Lisboa: VEJA, 1992.

MACHADO, Arlindo. **O quarto iconoclasmo e outros ensaios herejes**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

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

SOUSA DIAS. **Lógica do acontecimento**. Porto: Afrontamento, 1995.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Narrar currículos: inventando tessituras metodológicas

Maria Inês Petrucci Rosa, Adriana C. Pavan, Ana Carolina G. de Oliveira, Andréa V. Carreri, Celisa C. Bonamigo,
Dulcelena P. Corradi, Marivaldo Parma, Mirian P. Silva, Tacita A. Ramos
(FE/UNICAMP)

Dentre os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada¹³ da Faculdade de Educação da Unicamp, estão aqueles que, coordenados ou orientados pela profa. M. Inês Petrucci Rosa, investigam questões relacionadas com currículo e formação docente. Nesse contexto, as pesquisas se desenvolvem tendo como aporte teórico a perspectiva cultural do currículo, com as contribuições do pensamento de autores como Michel de Certeau, Stuart Hall, Garcia Canclini, entre outros. No contato com problemáticas da formação docente, a noção de identidade é bastante presente nas investigações desenvolvidas nesse grupo, acompanhada de discussões sobre processos de currículo no cotidiano escolar, tanto na perspectiva das matrizes curriculares disciplinares como também do ponto de vista dos processos institucionais de formação (escola e universidade). (ROSA, 2006, 2007)

Nos últimos cinco anos, este conjunto de pesquisas (realizadas ou em andamento) está focado em questões relacionadas com saberes e fazeres docentes em circularidade com políticas curriculares oficiais (CARRERI e ROSA, 2006; CARRERI, 2007; RAMOS e ROSA, 2006); com processos identitários em relação à formação docente (OLIVEIRA, 2007; CORRADI e ROSA 2005; CORRADI, 2005), aspectos do currículo integrado no cotidiano escolar (QUINTINO e ROSA, 2005; QUINTINO, 2005); com processos de reformulação curricular de programas de formação de professores no contexto de licenciaturas (PAVAN e ROSA, 2006; PAVAN, 2007) e ainda, com memórias de sexualidade na formação de professores (SILVA e ROSA, 2005).

Em todas as pesquisas citadas, as vozes que “contam as histórias” relatadas nas investigações são de professore(a)s. Estes, são narradores(as) dos currículos que desejamos investigar. Nesse sentido, as tessituras metodológicas com a qual lidamos se aproxima muito daquilo que J. M. Pais nos aponta:

“A narração é um método, um caminho vasto e comum para chegar à realidade de qualquer coisa. Um caminho escuro que se vai clareando à medida que se vai fazendo, isto é, à medida que o percorremos, porque “andando se faz o caminho”. Um caminho que, em vez de subsumir o cotidiano a leis reguladoras e disciplinadoras – como acontece, em geral, em algumas discursividades científicas-, se dá conta, ou melhor, conta como o cotidiano acontece. O que conta é o que se passa. E o que se passa – justamente ao passar – muda a direção e o sentido, do que, submetido à disciplina ou à rotina, é o terreno onde se dão as irrupções do que se passa, no dizer do que se passa. O acto de passar trespassa-se, como se sabe, no seu relato.” (PAIS, 2003, p. 65)

¹³ Grupo conhecido como GEPEC e coordenado pelo prof. Guilherme do Val Toledo Prado.

Ao fazer a opção pelas narrativas como método¹⁴, privilegiamos os discursos produtores de identidades, de experiência e de currículo daqueles que são os praticantes, aqueles que nas brechas de suas memórias, podem oferecer-nos imagens de um tempo e de um lugar¹⁵. Em outras palavras, nossos trabalhos compõem um método investigativo que não busca o olhar do outro externo à experiência, mas sim a voz e, o olhar daquele que vive e pratica o cotidiano da escola. Não é demais afirmar que essa perspectiva metodológica é marca tradicional do grupo de pesquisa ao qual pertencemos – GEPEC – que desde sua fundação há uma década, debate temas da formação docente em torno dos conceitos de pesquisa-ação e professor(a)- pesquisador(a). Não são esses conceitos que agora mobilizam as tessituras metodológicas que exporemos aqui, mas o cerne da questão - considerar legítimas as vozes dos praticantes da escola – ainda permanece em nossos propósitos investigativos.

Indo ao ponto, nossas pesquisas que trazem as narrativas como caminhos investigativos pautam-se em leituras da vertente conhecida como Nova História, sendo nosso principal inspirador o filósofo, crítico literário e historiador alemão Walter Benjamin. Em sua obra, alguns escritos chamam-nos especial atenção sobre as possibilidades desse caminho: *O Narrador, Experiência e Pobreza, A Infância em Berlim por volta de 1900 e Sobre o Conceito de História*, publicados no Brasil na série *W. Benjamin – Obras Escolhidas* (1994, 1995). Das leituras desses textos, especialmente, as noções de experiência, sujeito da experiência e narrativa são as mais relevantes para compor nossa metodologia.

Na perspectiva de Benjamin, a narrativa encontra-se intimamente relacionada ao ato de recordar, a possibilidade de re-significação da própria experiência através das memórias cheias de significados, sentimentos e sonhos. O ato de recordar possibilita que dimensões pessoais, que foram perdidas com o avanço do mundo moderno e capitalista, sejam recuperadas na relação temporal passado, presente e futuro. Trabalhar com narrativas é trabalhar com aberturas, com a possibilidade de interlocuções com outros, sem procurarmos responder a todas as perguntas, muitas vezes até criando outras. A arte da narrativa está em evitar explicações sobre o dito, permitindo que o leitor fique livre para interpretar o narrado como quiser, podendo este atingir uma amplitude que não existe na informação. O narrador benjaminiano traz consigo a característica do saber aconselhar, o que torna a experiência vivida significativa e potencializante, sendo este aconselhamento entendido menos como uma forma de saber responder perguntas, mas em dar sugestões.

Artes de fazer, artes de dizer

Para Michel de Certeau, ao falarmos ou ao narrarmos, estamos praticando uma arte e essa produz efeitos. Assim, o narrar não seria um retorno à descrição, mas um ato que procura, distanciando-se cautelosamente da realidade, provocá-la. Nas palavras do autor:

¹⁴ É ainda em J. M. Pais que encontramos a idéia de que da mesma forma que o caminho se faz no caminhar, também os métodos se vão descobrindo investigando. Método vem do grego *méthodos*, isto é, de meta (ao longo) e odos (caminho). Método é, pois o caminho que se percorre.

¹⁵ Imagens de um tempo e de um lugar marcados por determinados currículos e não por outros, por determinadas práticas educacionais e não por outras. Busca-se assim a articulação entre o ponto de vista micro (do cotidiano) e macro (do universo das políticas oficiais), favorecendo a idéia de circularidade.

“mais que descrever um “golpe”, ela (a narrativa) o faz.” E ao fazer o golpe, ao praticar a astúcia, essa arte pode assumir múltiplos desdobramentos. Sendo arte, exige criação; sendo astuta, pode se engendrar com ousadia. Com esse ponto de vista, é que descrevemos aqui duas “artes de fazer/dizer” que dão sentidos a nossas pesquisas como caminhos metodológicos de investigação: as *mônadas* e a *transcrição*.

Mônadas – inspiração em Benjamin em sua infância em Berlim.

Em “Infância em Berlim por volta de 1900”, Benjamin nos apresenta algumas de suas experiências vividas na infância através de *mônadas*¹⁶. Em pesquisas realizadas no grupo, são produzidos fragmentos de histórias a partir de extratos de entrevistas com depoentes. Tais *mônadas*, ao guardarem consigo fragmentos de histórias, exibem juntas a capacidade de darem sentido a um contexto maior. São como flashes fotográficos, não estáticos, mas sim em movimento. Não são monumentos da história – cenas congeladas de acontecimentos - , são ação.

Oliveira, ao investigar processos identitários possíveis no currículo praticado num instituto de pesquisa de uma universidade pública, que também forma professores, entrevistou depoentes (docentes do instituto e alunos recém egressos) que lhes contaram experiências vividas nesse contexto. As entrevistas, depois de transcritas e textualizadas, foram transformadas em *mônadas* – pequenas histórias intituladas de acordo com o que parece mais significativo à pesquisadora (OLIVEIRA, 2007).

Terapia

Já sabia, desde o começo, desde o primeiro ano, do primeiro semestre, que você entra aqui e toma contato com a diversidade de coisas que você pode seguir na sua vida profissional. Eu já optei por uma carreira acadêmica, de pesquisa, e continuar aqui na universidade, se possível. Fiz bacharelado, e agora, que eu terminei o ano passado, eu pedi reingresso em licenciatura. (...) Então, licenciatura, no começo, era só para ganhar mais um diploma. Eram algumas matérias extras, pois a maioria das matérias do núcleo comum eu já tinha cursado, portanto eu teria que fazer só as disciplinas da Faculdade de Educação. Então falei: “vou pegar e fazer essa modalidade para ganhar um diploma”. Só que... Eu comecei a dar aulas no cursinho e para uma grande surpresa minha, foi muito bom. Eu gostei muito! E é como uma terapia para mim: dar aulas me faz livrar dos meus problemas, posso só pensar naquilo... nelas...

Valendo-se da mesma arte de fazer/dizer – as *mônadas* – Silva (2005) investiga memórias de sexualidade na formação de professores. Para isso, ouviu entrevistados, professore(a)s de diferentes níveis de ensino, de diferentes gêneros e com diferentes preferências sexuais¹⁷. Suas entrevistas, do mesmo modo que fez Oliveira, foram

¹⁶ O termo “*mônada*” parece ter surgido com Giordano Bruno, significando os elementos das coisas. Mais tarde, foi utilizado por Leibniz como “partículas que podem trazer o sentido do todo.” (LOPES, 1998). Essa “arte de dizer” como metodologia é inspirada na forma de organização do próprio texto de Benjamin – A Infância em Berlim por volta de 1900 – no qual ele, através de historietas do cotidiano, vai retratando o cenário sócio-histórico de seu país no início do século XX.

¹⁷ As narrativas nas entrevistas foram produzidas a partir da questão proposta pela pesquisadora: Como a sexualidade marca sua formação como professor(a)?

transcritas, textualizadas e transformadas em mônadas, das quais selecionamos algumas a seguir.

Momentos de reunião

Agora uma coisa que me incomodava eram os momentos de reunião. Uma vez, um professor de ciências falou num conselho de classe assim: “Eu nunca vi uma bicha burra, desde quando eu era pequeno”. E ele devia ter uns 50 anos. Disse ainda que bicha burra nasce morta e que toda bicha é inteligente. E ele falou assim: “Fulano de tal consegue ir contrário a essa lei, porque ele é gay e é burro! Olha a prova dele!!!” E ficava lendo as respostas dele escritas na prova. E o garoto era gay e eu não pude falar nada, pois foi um momento que eu fiquei constrangido. A vontade que me deu foi defender o garoto, mas eu não falei nada, fiquei quieto. As pessoas riram, tentaram falar da burrice do aluno. Estou chamando a atenção, porque ele chamou a atenção para isso, para a questão da homossexualidade. Se fosse hoje, com certeza, eu defenderia o garoto.

Transcrição – invenção das narrativas à ficção

Para pensar nessa forma de trabalho, um autor que muito nos inspira é José Carlos Sebe Bom Meihy que trabalha com a idéia da transcrição (MEIHY, 1991). Através dela, existe a possibilidade de tecer um texto aberto à sensibilidade, à pluralidade, e ao mesmo tempo trabalhar de maneira a produzir significados e brechas, trazidas pelos entrevistados e pelos documentos do currículo e da formação de professore(a)s. A transcrição permite escrever histórias de um pequeno grupo, insinuando-se no terreno da ficção, mas preservando ainda o foco da narrativa.

Pavan (2007) ao investigar um processo de reformulação curricular das licenciaturas em ciências em uma universidade paulista, entrevistou docentes da instituição e, ao invés de apresentar essas entrevistas como depoimentos isolados, entrelaçou-as na trama de uma ficção. Para isso, foram incorporados personagens da literatura infantil brasileira, mais precisamente da obra de M. Lobato, no texto final de sua pesquisa, que no nível da ficção, “visitaram e entrevistaram” os depoentes, criando uma outra história a partir das histórias narradas. Para se ter uma idéia da construção discursiva que Pavan ensaiou, segue extrato de sua dissertação:

Quando a boneca chegou ao imenso corredor em que ficava a Faculdade de Ciências, viu uma sala cheia de gente, onde havia uma mesa grande rodeada de cadeiras e por trás dela, uma estante de escaninhos que tomava a parede toda. Nas cadeiras, estavam sentados os professores. Não havia só a mesa, havia também um conjunto de sofás, em torno de uma mesa de centro, com um tapete, como se fosse uma espécie de sala de visitas. Na porta da sala havia uma placa com a inscrição: “Sala dos Professores”. Chegou à porta, viu uma funcionária vestida com uma espécie de uniforme da universidade, pediu licença e lhe perguntou:”- Preciso falar com os professores dos cursos de licenciatura. Eles estão aí”? (...) Quando Soraia chegou próxima à boneca essa indagou: “ - Você é professora do quê?” A essa pergunta inusitada, ela abriu um sorriso e respondeu: “Sou professora de Química Analítica Quantitativa e Qualitativa e também de uma disciplina chamada Métodos Instrumentais de Análise, desde 1986”.- E esse tempo todo que você

está por aqui, que mudanças você vem percebendo no currículo das licenciaturas? Soraia, a professora que também era coordenadora do curso, foi relatando a Emília algumas mudanças, segundo sua ótica, no currículo da licenciatura em Química: “A transformação do currículo é uma história longa...”

Mônadas e transcrição – que potencialidades para a pesquisa?

A opção pelas mônadas ou pela transcrição foi feita de acordo com a natureza das pesquisas desenvolvidas. A produção das mônadas não se dá no simples recorte de extratos das entrevistas com a função de ilustrar uma discussão, mas sim na formulação deliberada de narrativas que explodem em polissemia ao se tornarem uma historieta intitulada, muitas vezes, com intenção provocativa. Quando Oliveira e Pacheco, cada qual em seu trabalho, produzem conjuntos de mônadas que juntas vão dizendo sobre tempos e lugares específicos e relacionados a suas questões de investigação, produzem-se brechas promissoras de interpretação. No caso de Pavan, sua investigação ocorre no cenário da universidade onde se graduou, o que possibilita a criação/transcrição da personagem Emília de Monteiro Lobato em sua própria pele de pesquisadora. A marotice da criança e a espontaneidade própria da infância que também se expressa no personagem da boneca se articulam muito bem no texto com a narrativa de suas memórias.

Tanto as mônadas como a transcrição não se prestam a análises pautadas em sistemas de categorias, em enquadramentos ou classificações, tampouco levam a versões únicas de conclusões. Como já afirmamos, Benjamin questiona o quanto as explicações estão relacionadas com a perda da capacidade de transmissão de experiências na modernidade. (BENJAMIN, 1994).

Não há um único “achado de pesquisa” em cada um dos trabalhos. Ambas as invenções têm como potencial, a capacidade de transportar o leitor para um espectro de compreensões e de cenários. O próprio leitor se torna viajante junto com os narradores, sejam eles depoentes ou pesquisadore(a)s.

Referencias

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas – magia e técnica, arte e política.** 7^a ed., São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas – volume II.** 5^a ed., São Paulo:Ed. Brasiliense, 1995.

CERTEAU, M. **A Invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** 9^a edição. Petrópolis: Vozes, 1994.

CARRERI, A.V. e ROSA, M.I.P. **Reformas Curriculares e Práticas Pedagógicas – Investigando aproximações no ensino de Química.** Artigo completo, CD rom, Unicamp: Anais do XIII Encontro Nacional de Ensino de Química, 2006.

CARRERI, A.V. **Cotidiano escolar e políticas curriculares: táticas entre professores consumidores.** Unicamp, Faculdade de Educação: Dissertação de Mestrado, 2007.

CORRADI, D.P. e ROSA, M.I.P. **Estágio Supervisionado:** Cultura(s) e processos de identificação num currículo de licenciatura em Química. Artigo completo em CDrom. Unesp/Bauru: Anais do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2005.

CORRADI, D.P. **Estágio Supervisionado:** cultura(s) e processos de identificação permeando um currículo de formação de professores de química. Unicamp, Faculdade de Educação: Dissertação de Mestrado, 2005.

LOPES, L.C. **A informação:** a mônada do século XX. Revista eletrônica Ciberlegenda, n. 1, jan, 1998. Disponível em: <http://www.uff.br/mestcii/lcllop2.htm>. Acesso realizado em 01 de junho de 2007.

MEIHY, L.C.B.S. **Canto de Morte Kaiowá** – história oral de vida. São Paulo: Ed. Loyola, 1991.

OLIVEIRA, A.C.G. **Formação profissional, práticas discursivas e identidades no cotidiano de um instituto de pesquisa.** Unicamp: Faculdade de Educação. Texto apresentado para Exame de Qualificação, 2006.

PAIS, J.M. **Vida Cotidiana** – enigmas e revelações. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

PAVAN, A.C. e ROSA, M.I.P. **Hibridismo de discursos nas memórias de uma licenciatura em ciências.** Artigo completo, CD rom, Unicamp: Anais do XIII Encontro Nacional de Ensino de Química, 2006.

PAVAN, A.C. **Discursos híbridos nas memórias de licenciaturas em ciências.** Unicamp, Faculdade de Educação: Dissertação de mestrado, 2007.

SILVA, M.P. e ROSA, M.I.P. **Currículo e sexualidade** – memórias na formação de professores. Artigo completo em CDrom. Unesp/Bauru: Anais do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 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, CD rom, Unicamp: Anais do XIII Encontro Nacional de Ensino de Química, 2006.

ROSA, M.I.P. **Cotidiano da Escola:** as lentes do cinema propiciando outros olhares e outras histórias. In: Cotidiano Escolar – Emergência e Invenção. CAMARGO, A.M.F.e MARIGUELA, M. (orgs.) Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

ROSA, ____ **Fazendo uma narrativa:** os caminhos das licenciaturas em uma universidade pública – cenas de uma experiência. In: Formação de Educadores – Artes e técnicas – Ciências e Políticas. BARBOSA, R.L.L. (org.) São Paulo: Editora Unesp, 2007.

ROSA, _____. **Professor(a) de...** – fragmentos de identidades nos campos disciplinares. Trabalho apresentado como pôster no GT 12, Currículo, 29ª. RA ANPED, 2006.

ROSA, _____. **O lugar da Química na escola** – movimentos constitutivos da disciplina no contexto escolar. Revista Ciência e Educação, FC/UNESP/Bauru, vol. 11, n. 2, 2005.

QUINTINO, T.C. e ROSA, M.I.P. **Investigando relações entre currículo integrado e interdisciplinaridade numa história de formação continuada de professores do ensino médio da área de ciências.** Artigo completo em CDrom. Unesp/Bauru: Anais do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2005.

QUINTINO, T.C. **Alice no País das Maravilhas** : Currículo integrado, interdisciplinaridade e um grupo de professores que mergulhou na toca do coelho. Unicamp, Faculdade de Educação: Dissertação de Mestrado, 2005.

OBSERVATÓRIO DE CULTURA ESCOLAR: ênfases e tratamentos metodológicos da pesquisa sobre Currículo

Eurize Caldas Pessanha – UFMS

Fabiany de Cássia Tavares Silva – UFMS

Neste texto estamos interessados em discutir os fundamentos pelos quais, nas pesquisas desenvolvidas no/pelo OBSERVATÓRIO DE CULTURA ESCOLAR, buscamos a descrição do particular, no caso o currículo, as escolas e as culturas escolares, explorando dialeticamente, suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural. Nos últimos anos intensificamos o debate sobre as relações escola, currículo e cultura escolar, na perspectiva de enfrentarmos as particularidades escolares preocupados em não perder de vista a totalidade histórica.

As escolas: estudos comparados, etnografia e historiografia do currículo

A escola enquanto instituição – a organização sistemática do estudo e da educação – é uma contribuição dos tempos, o produto de situações em mudança que fizeram surgir a necessidade de transmitir os conhecimentos que a sociedade ia acumulando. É, ainda, a necessidade de investir numa instituição específica, a educação, transmitindo o saber que vai aumentando à medida que o homem atua na luta contra a natureza, e cuja posse permite influir de uma forma mais eficaz na realidade social e natural.

Essa se tornou a instituição social por meio da qual os indivíduos conseguem aceder numa forma gradual ao patrimônio cultural (os conhecimentos, as capacidades técnicas, os valores), que a sociedade na qual estão inseridos conseguiu acumular. Nesse sentido, a história da escola está estritamente ligada à história da sociedade, a qual denota que as articulações no seu interior também se desenvolvem e se tornam cada vez mais complexas, à medida que nos aproximamos da modernidade.

A análise e estudo da escola, do currículo e da cultura escolar só têm verdadeiro sentido se conseguirem mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a ação educativa a perspectivas técnicas de gestão ou de eficácia. Os processos de estudo e investigação educacional passam pela compreensão das escolas em toda a sua complexidade técnica, científica e humana.

Em outros termos, a cultura escolar configura o processo no qual o currículo se desenvolve, estabelecendo critérios de regulação que ocorrem por meio de categorias que constroem um certo tipo de escola e de ações no interior dela. Se o currículo é uma seleção da cultura, trata-se, portanto, de uma versão particular e tal particularidade se estabelece na relação currículo e cultura, no processo de escolarização, na consideração de que a cultura diz respeito a conteúdos, práticas ou tendências exteriores à escola e, o currículo, a conteúdos e processos internos.

Nesse sentido, a cultura escolar é uma caracterização, uma reconstrução da cultura realizada em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete pautas de comportamento, pensamento e organização.

É neste cenário que os estudos comparados, a etnografia e a historiografia (da escola, das disciplinas escolares, do currículo, entre outras) se mostram instrumentos metodológicos capazes de propiciarem o encontro das diversas identidades culturais, o conhecimento de outros saberes e outras práticas, de novos espaços do desenvolvimento curricular e o estudo de realidades particulares, concretas, circunscritas a um espaço e tempo determinados.

Os **estudos comparados** têm nos permitido buscar diferenças e semelhanças entre as escolas e/ou sistemas de ensino, a partir de processos histórico-sociais macros (definição do que conta ou não como conhecimento e das suas funções; a sua demarcação e hierarquização em termos de prestígio social e a legitimação de superioridade; as possibilidades de acesso aos vários patamares sociais do conhecimento), ou micros (culturas de classe; *habitus*; as subsistências, as sexualidades, as associações, as interações, os jogos, as defesas, as explorações, as aprendizagens, as deficiências...), abertos às transformações promovidas pelas ações de sujeitos escolares. Para tanto, partimos de “esquemas abstratos” ou “construtos teóricos” que servem de “hipótese guia” para a seleção e apresentação da informação que será comparada. Essa perspectiva permite considerar a produção cultural de cada escola ou sistema de ensino na dinâmica de sua especificidade e de suas relações recíprocas.

O trabalho de pesquisa, específico da **etnografia**, tem nos levado (investigador/observador) à compreensão e/ou representação das realidades culturais de determinados grupos na escola, na relação escola e cidade, vistas pelo/no seu interior. Buscamos, nesse sentido, o “estranhamento” desses diversos mundos culturais realizados em tempos e espaços, atuais e históricos das/nas escolas. Para tanto, nos orientamos pelas seguintes idéias: a experiência humana é mediada pela interpretação, a cultura é o principal instrumento organizativo e conceitual de interpretação dos dados, a necessária intersecção entre a estrutura social e a ação humana e, por fim, o interesse pelas realidades múltiplas e não uma realidade única.

Em nossas práticas etnográficas a entrevista se apresenta como recurso substancial para o desocultamento da pertença dos atores a um meio social em que os membros partilham identidades, pressupostos e expectativas. Ou, a um meio em que a comunicação se baseia nas características pessoais e se desliga do contexto, apelam ao desenvolvimento de distintas formas de linguagem, associáveis à estrutura de classes. (cf. BOURDIEU, 1999).

Já a historiografia se apresenta, no âmbito dos estudos e pesquisas do OCE, como um procedimento de pesquisa que proporcionou o encontro das **fontes** como material essencial para discutir a história da escola e do currículo e, por que não, da educação. Nesse sentido, temos buscado identificar aquelas que auxiliam na interpretação e na (re)escrita dessa história. Se por um lado, as fontes não falam *per se*, de outro, provêm de uma intencionalidade e, como tal, se tornam um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de proporcionar uma visão sobre os acontecimentos. Nesse sentido, a recorrência às fontes é a forma que encontramos para introduzir nas análises uma espécie de retórica: eis o período histórico, eis a sua ideologia pedagógica, eis as legislações e, finalmente, eis as fontes que testemunham todos esses aspectos.

Vale destacar que imersas na busca pela cultura escolar (de um tempo e espaços determinados), as fontes que temos descoberto/selecionado/analísado propiciam formas mais arrojadas de:

- não revesti-las de valoraçãõ, isto é, quais são/foram as mais ou menos importantes na constituíçãõ das idéias dos atores educativos;
- possibilitar o seu uso graduado, uma vez que os dados de uma escola não conseguem explicar o conjunto da pedagogia de uma época.

Na primeira forma, fortalecemos a idéia de que as fontes não são suficientes para fazer uma história integral das escolhas, idéias e práticas educativas. Já na segunda, priorizamos a busca pela história local e específica de cada escola, na qual pensamos estar dispostos todos os problemas conexos que ganham significaçãõ somente quando colocados em contraste com outras escolas e com as referenciais médias da história.

Observatórios de cultura escolar: ênfases e recortes de investigação

Como *lugar no qual/de onde se observa a cultura e suas formas de produção na escola*, (PESSANHA, 2006), as ênfases e recortes de investigação do OCE estão visíveis nos projetos de pesquisa nele desenvolvidos:

OBSERVATÓRIOS DE CULTURA ESCOLAR(1): Leituras e Leitores da Escola Inclusiva; e (2): gestão controlada das “diferenças” nas/pelas leituras e leitores da escola inclusiva, aliam os estudos comparados e a abordagem etnográfica para compreender as novas reconfigurações culturais que estão a envolver a escola em tempos de inclusão; perceber os discursos públicos construídos e “narrativas sobrepostas” sobre os alunos com necessidades especiais, encontrando na cultura escolar algumas formas mais específicas de interpretar a diferença na escola. Ao tomamos como objeto a cultura escolar não estamos essencializando a escola, antes, a estamos recolocando, no caso dessas pesquisas, no centro das diferenças culturais e relações de poder. Como entendemos que a escola é não apenas um espaço de encontro, aceitação e contemplação das diferenças, antes de exploração e negociação de tensões, colocamos que as mudanças que estão a ocorrer, resultantes do confronto e da emergência dessa diversidade na escola e nas comunidades, precisam ser desocultadas.

OBSERVATÓRIO DE CULTURA ESCOLAR(3): um estudo sobre a cultura escolar de uma instituição escolar exemplar constituída no processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras. Articula-se com um projeto mais amplo que objetiva realizar estudo comparativo sobre a cultura escolar de quatro escolas em quatro cidades diferentes que tiveram, em determinados momentos de suas histórias suas identidades referenciadas por instituições escolares; pressupomos que a cultura escolar de cada uma dessas escolas foi construída historicamente com uma vinculação estreita com a organização, distribuição e ocupação do espaço urbano e com a identidade que a própria cidade estava construindo para si mesma. Os recortes dessa investigação são balizados pelas práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos; objetos materiais, com suas funções, uso, materialidade física, distribuição no espaço e no tempo.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

NÓVOA, António & BERRIO, Júlio Ruiz (eds.) (1993). **A História da Educação em Espanha e Portugal**: Investigações e Actividades. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

NÓVOA, António & POPKEWITZ, Thomas S. (eds.) (1992). **Reformas Educativas e Formação de Professores**. Lisboa: Educa.

PESSANHA, Eurize Caldas. Observatório de Cultura Escolar – espaço/tempo para pesquisar o currículo In : OLIVEIRA, Inês Barbosa de & AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de (organizadores). -- **Sentidos de currículo**: entre linhas teóricas, metodológicas e experiências investigativas. Campinas, SP: FE/UNICAMP ; ANPEd, 2006. (49-52)

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura Escolar**: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. Curitiba, UFPR, Educar em Revista, v. 28, p. 201-216, 2006.

VIÑAO-FRAGO, Antonio; GABRIEL, Narciso de. **La investigación histórico-educativa**: tendencias actuales. Ed. Methodika, 1997.

WARDE, Mirian Jorge. Questões Teóricas e de Método: a História da Educação nos marcos de uma História das Disciplinas. In: SAVIANI, Dermeval e outros (orgs.) **História e História da Educação**: o debate teórico-metodológico atual. Campinas/SP. Autores Associados. HISTEDBR, 1998. pp. 88-99.

Algumas metodologias das pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudos sobre Currículos e Culturas (GECC) da FAE/UFMG¹⁸: articulações, misturas, colagens, invenções, e criações.

Marlucy Alves Paraíso - FAE/UFMG

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos e Culturas (GECC) constitui-se em um espaço de produção, discussão de pesquisas e divulgação de conhecimentos sobre currículo e culturas. Os temas já investigados ou que se encontram em processo de investigação pelos membros do GECC são: Currículos de diferentes áreas do conhecimento e de diferentes níveis de ensino (em especial, currículos de cursos superiores de diferentes áreas); Políticas Curriculares; Programas Oficiais e seus efeitos sobre os currículos escolares; Reformas curriculares da educação básica e de cursos de graduação; Currículo e formação docente; Currículos e culturas (juvenil, negra, cega, surda, de gênero); Currículo e artefatos tecnológicos e culturais (televisão, literatura juvenil, revistas em quadrinhos, orkut, filmes infantis, jogos eletrônicos e novas tecnologias); Currículo e produção de identidades/subjetividades; Currículo e diferença. Em 2007 estão em desenvolvimento dezesseis pesquisas sobre currículos que abordam os mais diferentes temas¹⁹.

Dada essa pluralidade de subtemas de interesse do GECC, em seu funcionamento, o grupo faz subdivisões para discussões de suas pesquisas e das teorias que as subsidiam. Essas subdivisões são feitas em alguns momentos por afinidades teórico-conceituais e em outros por afinidades temáticas. Além disso, algumas pesquisas do grupo são desenvolvidas por equipes e outras individualmente.

Seguindo a mesma pluralidade teórico-conceitual e metodológica que caracteriza o campo do currículo no Brasil, as pesquisas desenvolvidas pelos membros do GECC têm utilizado diferentes abordagens e desenvolvido pesquisas com o uso das mais diferentes

¹⁸ O GECC é sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG) e tem como coordenadora a prof. Marlucy Alves Paraíso e como vice-coordenadora a prof. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos. O Grupo aglutina um grande número de pesquisadores/as de Belo Horizonte e conta também com pesquisadores/as de outros estados da região sudeste. Ver lista de participantes no final deste texto.

¹⁹ Essas pesquisas são: “Diretrizes curriculares, formação de professores e currículo no ensino superior na região centro-oeste de MG” (Cláudio Lucio Mendes - em equipe); “Práticas de leitura e escrita em currículos formas e não-formais” (Marildes Marinho - em equipe); “O que podem as políticas de currículo?” (Marlucy Paraíso -em equipe); “Currículo e a produção de sujeitos: relações de gênero nos reagrupamentos escolares” (Marlucy Paraíso - em equipe); “O currículo de uma escola pública de referência: Colégio Estadual de Minas Gerais” (Lucíola Licínio de C. P. Santos - em equipe); “De óculos escuros: a cultura cega no currículo de escolas públicas” (Clarissa Ederlene); “O que pode uma escola? Desejo, experiência e outros agenciamentos em um currículo” (Ellen Souza Parrela); “A produção de subjetividades juvenis no currículo escolar e no *Orkut*” (Shirlei R. S. do Espírito Santo); “A questão negra em currículos oficiais de formação docente: do instituído ao praticado” (Vanessa R. E. Oliveira); “O currículo na educação de surdos: os traçados de uma política inclusiva” (Clara Tatiana Amaral); “O discurso escolar no currículo das HQs do *Chico Bento*” (Daniela Freitas); “Currículo e identidades: relações de gênero na educação infantil” (Danielle L. Carvalhar); “Currículo e Subjetivação: a infância narrada em filmes de animação” (Maria Carolina Silva); “As representações de jovens divulgadas no currículo de *Malhação*” (Renata Ribeiro); “O discurso da participação das famílias na escola e o funcionamento do currículo” (Rosani Sirqueira).

metodologias investigativas²⁰. São vários os procedimentos metodológicos e os instrumentos de coletas de “dados” adotados. É possível ver, nas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo, os seguintes procedimentos: análise de discurso, análises de conteúdos, análise documental, cartografia, pesquisa colaborativa, etnografias, observação com registro em diários de campo (e observação participante), narrativas, entrevistas (estruturadas, semi-estruturadas, abertas), oficinas, questionários etc. Fica evidente que aquilo que une os/as pesquisadores/as do Grupo, certamente, não é o referencial teórico e nem as metodologias de pesquisas adotadas; mas sim o tema currículos e culturas.

É certo que as correntes teóricas que conhecemos sob os rótulos de pós-estruturalismo e de pós-modernismo – expressas no que se convencionou chamar no campo do currículo de teorias pós-críticas – têm influenciado várias posturas investigativas, muitos procedimentos metodológicos, modos de olhar e formas de dizer das pesquisas desenvolvidas por membros do GECC. Mas as inspirações não vêm somente daí. Os procedimentos e as linguagens usadas nas pesquisas desenvolvidas pelo GECC são também baseados nos estudos do campo do currículo, nos estudos feministas e de gênero, nos estudos surdos, nos estudos culturais, nas narrativas étnicas e raciais, no pós-colonialismo, no multiculturalismo e na filosofia da diferença. Em alguns casos essas pesquisas utilizam ferramentas conceituais, fazem operações analíticas e traçam caminhos investigativos que transformam procedimentos metodológicos já conhecidos em outra coisa. Assim *as ênfases e tratamentos metodológicos* que conferimos às nossas pesquisas no GECC são constituídos por **Articulações e Misturas; Colagens e Imitações; Ivenções e Criações**. Vemos nessas pesquisas o uso de:

- “Entrevista narrativa, em que o/a pesquisador/a elabora apenas uma questão gerativa sobre o tema da pesquisa e a apresenta ao entrevistado, de forma a produzir uma narrativa feita totalmente pelo entrevistado”;
- “Análise documental (de diferentes documentos curriculares) e entrevistas semi-estruturadas”. A entrevista, nesse caso, tem o objetivo de captar os significados que os sujeitos constroem sobre as práticas e atribuem aos documentos;
- “Observação participante de currículos com registro em diário de campo e entrevistas semi-estruturadas com diferentes praticantes do currículo”;
- “Etnografia: descrição densa da prática curricular observada ou de um grupo social e sua cultura, o que supõe a imersão no cotidiano do objeto investigado, de maneira prolongada e repetitiva, com o uso de um plano de trabalho aberto e flexível”;
- “Análise de discurso de diferentes artefatos (com base nos procedimentos usados por Michel Foucault e utilizados por diferentes autores/as que trabalham com a perspectiva pós-crítica na educação)”;

²⁰ Vou abordar neste texto as metodologias das/os pesquisadores/as que responderam ao chamado, para a escrita deste texto demandado pelo GT Currículo da ANPED, e apresentaram informações sobre as metodologias usadas em suas pesquisas.

- “Descrição e análise daquilo que é dito, escrito, falado, *objetivado*” (pelo currículo investigado), considerando que os discursos possuem uma materialidade; que eles nos contam algo; que a linguagem e os discursos são instâncias que nos permitem nomear e dar sentido ao mundo e às coisas do mundo;
- “Descrição dos sistemas de enunciados”; análise dos sistemas de procedimentos ordenados que têm por fim produzir, distribuir, fazer circular e regular enunciados; estabelecimento de relações entre grupos de enunciados;
- “Agrupamento de enunciações dispersas” em um currículo, para compreender quais enunciados atravessam tais enunciações;
- “Descrição das regras que regem a formação dos diferentes campos discursivos” (na análise de um currículo) e “identificação dos jogos de relações com outros campos discursivos”;
- “Registro dos jogos de relações de poder que estão postos em determinados discursos para a produção e veiculação de verdades”;
- “Consideração de que a importância do discurso não está no significado das palavras, mas sim no papel produtivo que exerce nas práticas sociais, na produção de “verdades”, nas formas como os discursos induzem efeitos regulares de poder”;
- “Foco na função prática e técnica do discurso”, e a preocupação em descrever “as práticas pelas quais as pessoas são compreendidas e pelas quais se age sobre elas”;
- Descrição e análise dos “sistemas de raciocínio” usados em um currículo para tipificar, classificar, distinguir, dividir, incluir e excluir;
- “Discursos considerados como uma força *constituente do sujeito* e das posições que tornam possíveis categorizá-lo, atribuir-lhe uma função, restringir e incentivar seus discursos e suas ações”;
- “Os discursos entendidos como práticas modeladoras da realidade” (que mostram, tornam visíveis, hierarquizam, criam objetos);
- “Exploração da positividade dos discursos” e suas potencialidades para criar, produzir, fabricar (sentidos, verdades e sujeitos);
- “Cartografia: desenho de mapas abertos a novos traçados, montados e remontados permanentemente”. Mapa aberto dos segmentos de um currículo (poderes e territórios) e dos seus pontos de desterritorialização (por onde um currículo foge e faz fugir);
- Análise da “longitude” e da “latitude”. A *longitude* “está relacionada às partes do corpo”: de que esse corpo se compõe? Já a *latitude* refere-se ao “grau de potência de um corpo”: quais são os *afectos* desse corpo?;

- “Traçado de linhas para registrar a *proliferação* de sentidos”; pensar por meio de bifurcações; experimentar o jogo da diferença;
- “Registro dos vazamentos, dos escapes, das linhas de fugas e das variações”;
- “Priorização da diferença em vez da identidade”;
- “Priorização da variação, da multiplicação, da disseminação e da proliferação, seguindo as ramificações que surgirem desse pensamento”.

Os procedimentos metodológicos utilizados no conjunto de investigações sobre currículo desenvolvidas pelo GECC são oriundos das teorias críticas e pós-críticas. Em algumas pesquisas são feitas misturas, bricolagens, tentativas de articulações. Em outras, opta-se claramente por “imitar” procedimentos usados por autores de quem retiram os conceitos escolhidos para operar em suas pesquisas. Em algumas pesquisas experimenta-se operar com conceitos na própria feitura da pesquisa, em uma tentativa de articulação conceito/método. Em outras ainda assume-se claramente o risco da absoluta desterritorialização e a invenção de outros e novos territórios. Nesse caso, leva-se em conta que a pesquisa é experimental, procurando-se encontrar as condições próprias para fazer algo de novo aparecer. De um modo geral, nessas pesquisas aponta-se para a abertura de sentido; defende-se a transgressão e a subversão dos métodos e do que já foi significado no campo do currículo.

Em algumas dessas pesquisas têm-se procurado evitar explicações universais, totalidades e plenitudes. Desconfia-se da existência de procedimentos válidos para todos, em todos os lugares e para estudar qualquer objeto. Não se acredita em procedimentos que geram “revelações” ou “descobertas”. Opta-se claramente por junções, composições, articulações. Prefere-se explicações parciais, narrativas locais, procedimentos particulares de acordo com as perguntas a serem respondidas. Assume-se que seus modos de pesquisar não são os mais “corretos”, e sabe-se que com essas pesquisas se está também inventando, produzindo, criando, experimentando.

De um modo geral é possível dizer que várias pesquisas desenvolvidas no GECC caracterizam-se pela articulação de procedimentos já usados em pesquisas educacionais, e compartilham do pressuposto de que a escolha do caminho metodológico e dos procedimentos de pesquisa vai “depende das questões formuladas, e as questões vão depender do objeto a ser estudado e do contexto em que está inserido”. Os/as pesquisadores/as acreditam na necessidade constante de criticar e rever os métodos escolhidos, pois sabem que a escolha do método e dos procedimentos é “pragmática, estratégica e auto-reflexiva”. Em síntese, as metodologias usadas no GECC podem ser compreendidas como uma bricolagem, isto é: “um conjunto de práticas oriundas de diversos campos teóricos, que auxiliam na produção de conhecimento” no campo do currículo.

Pesquisadores/as Participantes do Gecc:

Prof. Doutora Marlucy Alves Paraíso (FAE/UFMG) (Coordenadora)
Prof. Doutora Lucíola Licínio de C. P. Santos (FAE/UFMG) (Vice-coordenadora)
Prof. Doutora Marildes Marinho (FAE/UFMG)
Prof. Ana Maria Chagas Sette Câmara (Escola de Fisioterapia UFMG)
Prof. Doutora Alda Junqueira Marinho (PUC – SP)
Prof. Doutor Antônio Flávio Moreira (UCP – RJ)
Prof. Doutor Cláudio Lúcio Mendes (Universidade de Itaúna- MG)
Prof. Doutora Maria da Mercez Ferreira Sampaio (PUC – SP)
Prof. Frederico de Assis Cardoso (UNA)
Prof. Karla Cunha Pádua (Universidade Estadual de Minas Gerais)
Prof. Vanessa Regina Eleutério Miranda Oliveira (Faculdade Metropolitana de BH)
Clarissa Enderle (Doutoranda FAE/UFMG)
Ellen de Cássia Souza Parrela (Doutoranda FAE/UFMG)
Maria Celeste de Souza (Doutoranda FAE/UFMG)
Shirlei Sales do Espírito Santo (Doutoranda FAE/UFMG)
Clara Tatiana Dias Amaral (Mestranda FAE/UFMG)
Danielle Lameirinhas Carvalhar (Mestranda FAE/UFMG)
Daniela Amaral Silva Freitas (Mestranda FAE/UFMG)
Maria Carolina Silva (Mestranda FAE/UFMG)
Rosani Siqueira (Mestranda FAE/UFMG)
Karla Vignoli Viégas Barreira (Mestranda FAE/UFMG)
Heloísa R. Herneck (Doutoranda da UFSCar)
Claudia Caldeira (Mestre em Educação e funcionária da SMED-BH)
Edna Martins Borges (Mestre em Educação e funcionária da SMED-BH)
Vandiner Ribeiro (Mestre em educação e professora substituta da FAE/UFMG)
Renata Medeiros Ribeiro (Graduanda em pedagogia da FAE/UFMG)
Arísio Antonio Santos de Ávila (Graduanda em pedagogia da FAE/UFMG)
Letícia Gonçalves Ribeiro (Graduando em pedagogia da FAE/UFMG)

Professores e Mestrandos do Equador (Quito) que participam do GECC:

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)

Percurso Teórico-Metodológico das Pesquisas sobre Currículo

Grupo de Pesquisa Processo de Trabalho Docente

Programa de Pós-Graduação em Educação

Faculdade de Educação

Universidade Federal de Pelotas

Introdução

Este texto apresenta as ênfases e os tratamentos metodológicos conferidos às pesquisas sobre currículo do Grupo de Pesquisa Processo de Trabalho Docente, no contexto de passagem modernidade – pós-modernidade – pós-estruturalismo.

O grupo tem como preocupação fundamental contribuir para o aprofundamento do saber a respeito da profissão docente, independentemente do nível ou rede de ensino. São exploradas as características do trabalho docente, os perfis dos profissionais arrolados nesta categoria, suas identidades profissionais, o tipo de participação em movimentos sociais e/ou sindicatos de trabalhadores, etc.

Com este grande objetivo que as pesquisas sobre currículo vêm sendo desenvolvidas, fazendo parte de três das quatro Linhas de Pesquisa que compõem o Grupo: **Identidade e Profissionalização Docente; Reestruturação Educativa e Processo de Trabalho Docente; e Trabalho Docente e dinâmicas de Classe Social, Gênero e Etnia**. A primeira tem investigado a constituição das identidades profissionais docentes, suas formas de produção e de transformação no mundo contemporâneo, bem como seus processos de formação incluindo estudos das reformas curriculares dos cursos de formação de professores. A segunda e a terceira, mais diretamente dirigidas aos problemas curriculares, desenvolvem investigações que tenham como foco o trabalho docente e o ensino, nas suas relações com as dinâmicas de classe social, gênero e etnia, discutindo temas mais relacionados ao estatuto, à situação ocupacional e à identidade docente; ao pensamento e às práticas pedagógicas. Seus objetos de estudo são discursos e práticas educacionais e curriculares, oficiais e não-oficiais, que tenham como suporte a linguagem oral, a mídia impressa e audio-visual, assim como as reestruturações curriculares e reformas educacionais e seus impactos sobre o trabalho de ensinar.

Cabe dizer que compartilhamos da convicção a respeito da flexibilidade de referenciais teóricos em nossas análises, o que pode ser um indicador dos tempos de transição que, agora, experimentamos mundialmente, podendo também ser compreendido como um tempo de passagem da modernidade para a pós-modernidade, e tudo o que isso acarreta em termos de pensamento social, filosófico e educacional.

Um pouco da trajetória do Grupo de Pesquisa

Desde o início dos anos 90 temos dedicado parte do nosso trabalho de investigação para entender as configurações históricas do trabalho de ensinar e as formas de organização do processo de trabalho docente. Desde então, por compreendermos ser impossível tal entendimento sem problematizar as relações entre trabalho docente e currículo, este último

vem sendo o centro de preocupação de muitas de nossas pesquisas. Nesse sentido, as investigações que vimos desenvolvendo foram crescentemente preocupando-se com questões que envolviam teorias e práticas curriculares nas políticas educacionais e em contextos escolares específicos.

Na década de 90 nossas investigações caminharam do debate centrado na conceituação de classe social do professorado e na natureza do trabalho docente até a incorporação de discussões envolvendo gênero e magistério, profissionalismo, proletarianização e saberes docentes.

Essa trajetória já indicava que começávamos a buscar uma interpretação menos economicista e menos mecânica do trabalho docente e de suas relações com o currículo e as políticas curriculares. Ao mesmo tempo começamos a incorporar alguns *insights* de autores que procuravam articular a teoria crítica com elementos do pós-estruturalismo, como Stephen Ball e Henry Giroux, por exemplo.

Em meados dos anos 90, para melhor entendermos as relações entre trabalho docente e currículo começamos a desenvolver estudos de caráter foucaultiano, centrando atenção nas questões que envolviam a formação das identidades do professorado e os processos de controle vividos pelo magistério. Nesse sentido, desenvolvemos estudos e pesquisas que tomaram como matéria de investigação discursos e práticas educacionais, pedagógicas e curriculares como práticas de governo, analisando seus efeitos para o trabalho docente, tendo como foco o estudo das implicações das práticas escolares e dos artefatos discursivos e culturais na constituição da subjetividade e da identidade docente, bem como o estudo de suas implicações e efeitos para os saberes docentes, para a prática e para a formação de professores. Enfoques teórico-metodológicos já fortemente assentados nos estudos pós-estruturalistas e pós-críticos em educação, incluindo ainda as contribuições das abordagens feministas e dos Estudos Culturais.

As políticas curriculares, as análises curriculares e a constituição das identidades docentes tornaram-se então nossa matéria-prima investigativa, pois começamos a compreender que os professores e professoras eram (são), a todo o momento, seduzidos e interpelados por discursos que dizem como devem ser e agir para serem mais verdadeiros e perfeitos em seus ofícios, e o currículo tem forte papel nesse processo. Diferentes “regimes do eu” e formas de subjetivação concorrem para essas definições e lutam pela imposição de significados acerca de quem os professores e as professoras devem ser em determinadas conjunturas, como devem agir e qual o projeto formativo que devem, com as escolas, levar adiante frente aos desafios da cultura do mundo contemporâneo.

Desde essa perspectiva estão sendo desenvolvidos estudos acerca da identidade e dos modos de subjetivação dos professores e professoras na esfera pública, atentando para a política de representação e subjetivação que estão instituindo discursos veiculados por grupos de indivíduos que disputam o espaço político e cultural ou que estão na gestão do estado.

Tais problematizações e o ingresso de novos integrantes no Grupo de Pesquisa têm proporcionado incursões específicas sobre o currículo e as políticas de inclusão, utilizando

conceitos típicos dos Estudos Culturais. Mais especificamente relacionando currículo e programas de formação profissional para surdos, compreendendo que eles atendem a uma determinada racionalidade que governa a conduta daqueles sujeitos para quem as ações são diretamente pensadas – os aprendizes surdos –, como também constituem subjetividades entre os diferentes atores que se envolvem na sua elaboração, realização, avaliação.

Esse percurso teórico não é linear e nem representa uma espécie de “superção dialética” dos modelos teórico-metodológicos de viés neo-marxista, que, no início dos anos 90, formaram nosso Grupo de Pesquisa. Muitos de nós, sem ignorar todo o debate teórico provocado pelas perspectivas pós-críticas, perseguem, por compreensão política, uma articulação entre visões neo-marxistas e pós-estruturalistas. Um pouco dessas tentativas apresentaremos a seguir.

Globalização, Estado e Reestruturação das Políticas Educativas e Curriculares

Algumas de nossas pesquisas têm buscado problematizar as reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas, no contexto da globalização e orientadas pelo neoliberalismo e neoconservadorismo, compreendidas como processos reestruturantes dos modos de ensinar e aprender. Nessas análises buscamos entender a reestruturação produtiva, os processos de reestruturação educativa e curricular e seus impactos sobre o trabalho docente.

A trajetória teórica tem sido marcada por forte influência das análises neo-marxistas e gramscianas (Gramsci; Michael Apple; Stuart Hall), discutindo os processos de reestruturação educativa como processos de lutas por hegemonia, nos quais as forças conservadoras têm conseguido impor sua agenda política e cultural. Como parte desta arena de luta são também estudados processos de construção curricular desde perspectivas emancipatórias. Para tanto, busca-se em Hall e Mouffe aportes teóricos para construir uma abordagem mais dinâmica, baseada nos conceitos de articulação, re-articulação e hegemonia, capaz de melhor compreender os processos de reestruturação educativa e curricular. A partir dessa perspectiva é debatido o papel do estado por meio de análise das influências neoliberais gerencialistas e do debate de políticas educacionais emancipatórias, compreendendo o estado como uma arena de luta.

Mais recentemente, nossos estudos avançam para a tentativa de articular uma perspectiva crítica com aportes pós-estruturalistas, de forma a absorver as importantes análises sociais, políticas e econômicas construídas pela teoria crítica (neo-marxista) e incluir elementos do pós-estruturalismo, tais como a compreensão de discurso e poder desde uma perspectiva foucaultiana, mais particularmente, relacionando as contribuições de Bernstein e Stephen Ball.

Este movimento teórico pode ser identificado na construção teórica sobre trabalho docente. Inicialmente este tema abordava a proletarização, profissionalização e os processos de intensificação do trabalho docente. Mais recentemente as pesquisas têm avançado para temáticas que incluem esses debates, mas incorporam as políticas de identidade, com preocupações de gênero, raça, classe, idade, nacionalidade, etc. Trata-se não só da identidade docente, mas também dos processos identitários e das múltiplas identidades docentes, não só dos processos de intensificação, mas também dos processos de

auto-intensificação, das formas de controle e auto-gerenciamento, próprios dos modelos gerencialistas introduzidos nas formas da nova gestão pública.

Outra temática conectada com a problemática anterior é a das políticas curriculares e da formação docente. Tem havido um investimento significativo do Grupo para entender como essas políticas têm afetado não somente o currículo escolar, mas principalmente a formação docente. Neste sentido, a reformulação dos currículos de formação docente, em especial a reformulação dos currículos das licenciaturas, é analisada no sentido de compreender quais as identidades docentes estão sendo requeridas pelas políticas curriculares e como estão sendo construídas nos processos de formação docente.

Currículo, identidade e controle do professorado

A busca de um outro quadro interpretativo da agenda neoliberal e das políticas e dinâmicas curriculares vêm privilegiando abordagens de inspiração pós-estruturalistas, sobretudo de natureza foucaultiana. Como já afirmamos anteriormente, este tem sido o tom de algumas de nossas investigações curriculares relacionadas ao trabalho docente, principalmente na leitura daquilo que pode ser denominado como currículo ativo.

Nesse sentido, desenvolvemos estudos sobre os discursos e as representações docentes no seu processo de trabalho com os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais, as formas de controle curricular e suas implicações na identidade docente, além de análises sobre a dependência pedagógica e curricular do professorado no cotidiano das escolas.

Todos esses estudos, embora continuem apresentando preocupação com as questões de classe, têm privilegiado outras dinâmicas, agora relacionadas ao multiculturalismo, ao gênero e ao sexo, complexificando as relações entre currículo e trabalho docente, evidenciando suas tensões e instabilidades e, ainda, explorando as possibilidades de autonomia do professorado frente às políticas educacionais.

Currículo e inclusão social

As provocações de autores pós-estruturalistas, principalmente aqueles de inspiração foucaultiana, têm possibilitado análises dos campos discursivos que constituem as atuais políticas públicas educacionais, principalmente aquelas que se dirigem aos grupos enunciados como de vulnerabilidade social. Dando prosseguimento às investigações acerca das políticas procuramos desenvolver análises de alguns documentos que compõem as Políticas Nacionais que têm referenciado ações afirmativas de inclusão social, objetivando identificar as regularidades enunciativas presentes nos discursos que determinam as marcas das diferenças dos sujeitos da educação. Nesse sentido, dentre outros documentos, debruçamos o olhar sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Tomando como referencial teórico autores que vêm problematizando a temática das representações, da Pedagogia da Diferença e da formação de professores, dirigimos o olhar aos diferentes espaços escolares para surdos, para as práticas educativas no trato de temas

como sexualidade e orientação sexual, problematizando as representações, as identidades e os currículos que configuram e definem trajetórias educativas significativas. Ainda nessa perspectiva, desenvolvemos investigações que procuram analisar a produtividade de artefatos culturais – no caso a literatura infantil e infantil – na construção de representações sobre o “outro” nos espaços escolares.

Jarbas Santos Vieira

Álvaro Moreira Hypolito

Madalena Klein

Maria Manuela Alves Garcia

Pesquisadores do Grupo de Pesquisa Processo de Trabalho Docente
Pelotas, junho de 2007.

Políticas Curriculares: as Representações dos Profissionais da Educação á Luz da Teorização Pós-Crítica do Currículo

Ana Maria Eyng e Ricardo Santos Chiquito - PUCPR

Fonte de financiamento: sem financiamento

A perspectiva atual do estudo do currículo no Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em educação na PUCPR é explorado com ênfase nas representações de profissionais da educação sobre as políticas curriculares. A investigação tem como objetivo identificar as implicações das formas como esses profissionais vêm e dizem o currículo no processo de planejamento, gestão e avaliação da escola e parte do pressuposto de que as representações inscrevem-se no campo da construção sociocultural de significados, da produção do que passa por real que serve de referente para as práticas nos diferentes níveis de gestão e concretização do currículo.

A leitura dos dados pauta-se na perspectiva pós-crítica do currículo e em algumas incursões pelo pensamento de Michel Foucault e Gilles Deleuze, numa busca pelos elementos conceituais que sirvam de subsídios para a problematização das políticas curriculares. Por essa via é que discurso, representação, significação, enunciado, saber-poder, identidade e linguagem constituem o domínio conceitual que permite “ver e dizer” as políticas curriculares e dar-lhe novos significados.

Os resultados da análise das representações permitem o delineamento de uma composição que desloca a compreensão do currículo como prática centrada na dimensão técnica para perspectivas mais políticas e culturais. Trata-se de um exercício de experimentar a perspectiva de ver e dizer as políticas curriculares como um território de luta cultural pelos significados além de esboçar novas abordagens curriculares que permitam cruzar as fronteiras do já-dado e do já-conhecido e tecer novas configurações do próprio campo do currículo.

Sob esse aspecto torna-se relevante tecer algumas considerações, ainda que provisórias, a respeito do entendimento de representação. O conceito de representação tem sido um conceito central em muitos campos, podendo obter vários sentidos, dependendo, ainda, da perspectiva teórica com a qual se está operando. A idéia clássica de representação permite pensá-la como um processo mental, ou seja, apreensão do real, tão-somente. Essa possibilidade de entendimento restringe, de certa forma, o entendimento de representação como uma produção sociocultural do próprio objeto.

Neste trabalho, a opção consiste em utilizar o significado de representação desenvolvido na perspectiva pós-estruturalista que considera a representação intrinsecamente associada à criação do próprio objeto. Desse modo, conhecer e representar são processos inseparáveis. A representação – compreendida aqui como inscrição, marca, traço significativo e não apenas como processo mental – é a face material, visível, palpável, do conhecimento. A ‘crise’ da legitimação que está no centro das nossas formas de conhecer o mundo está, pois, indissolavelmente ligada à ‘crise’ no estatuto da representação – nossas formas de representar o mundo. Perguntas sobre quem está autorizado a conhecer o mundo traduzem-se em perguntas sobre quem está autorizado a representá-lo. Fazer esse

tipo de pergunta significa, por sua vez, reconhecer um vínculo entre conhecer e representar, de um lado, e relações de poder, de outro (SILVA, 2003b, p. 32).

Em outras palavras, significa dizer que lingüística e culturalmente são representados os diferentes segmentos da vida social e construídas identidades. A política de identidade situa-se justamente na intersecção, nessa zona de contato, entre representação – como forma de conhecimento e de conhecer – e poder. A representação pode ser expressa de diferentes maneiras: por meio de um quadro, de uma pintura, de um filme, de um currículo e também pela linguagem.

A representação, assim, deixa de ser apreensão do real para ser entendida como a própria produção do que passa por real, do que passa por referente de realidade. É por meio da representação que os significados adquirem sentido. Em torno da representação, diferentes grupos sociais entram em conflito na luta por imposição de significados e visibilidades. Em torno da representação, constituem-se os campos das relações de poder, do saber-poder. No que se refere à pesquisa da representação o que é colocado em evidência é o aspecto subjetivo da produção de significados pelo sujeito.

Quando se trabalha com esse conceito, pode-se referir a duas dimensões importantes de representação, conforme Silva (1999, p.33): a representação como delegação e a representação como descrição. No primeiro caso, significa pensar nos representantes, naqueles que têm o direito e a autoridade para representar, ou em outros termos, os grupos que falam de si e pelos outros. No segundo caso, a representação significa o modo como o outro é representado, o modo como é descrito pelo representante: o senso-comunizado, não reflexivo, operacionalizado, produto de certa divisão social do trabalho, técnico. Contudo, não se pode perder de vista que a representação é sempre uma representação e que seu oposto é justamente outra representação, feita a partir da hierarquia das posições de poder.

A legitimação por uma ou outra se faz possível numa relação de poder. Uma e outra representação definem os grupos sociais que as produziram. Essa dinâmica produz identidades, produz certos discursos de identidade, ao produzir, por exemplo, os que sabem certo conceito e os que não sabem (SILVA, 2000, p. 103).

Assim, a representação, tomada como campo de luta pelos significados, posta em circulação, indica os grupos autorizados a estabelecer os significados que serão socialmente reconhecidos. Com isso, os parâmetros de validade e pertinência de um ou outro significado são fixados nas práticas sociais e culturais, como são a escola e o próprio currículo.

No centro desse debate estaria a causa, a essência, e não o processo social e histórico em que se deu a sua construção. Mais importante do que lidar com essa ou aquela representação é buscar, no pensamento de Foucault, particularmente na fase denominada de Arqueologia (VEIGA-NETO, 2004), subsídios para compreender como chegaram à visibilidade, como se tornaram socialmente reconhecidas e aceitas, como passaram a legitimar e controlar saberes e práticas, ou seja, por quais formas de ver e maneiras de dizer as políticas curriculares passam a ser significadas e, a partir disso, problematizar os efeitos dessa construção no cotidiano, no presente da prática pedagógica.

Uma questão importante lançada pela perspectiva pós-estruturalista, sob a qual se constituíram as teorias pós-crítica do currículo, sobre a representação, diz respeito às formas pelas quais elas são construídas, o que permite deslocar a ênfase de uma preocupação realista com a verdade para uma preocupação política com as formas pelas quais a identidade é construída pela representação. Não associar a um significante um significado absoluto, mas analisar a representação politicamente, investigando quem tem o direito de representar, como representa e quem representa (SILVA, 2000, p. 104).

Na prática profissional interagem como dimensões básicas da racionalidade a representação e a ação. “Com a primeira como é facilmente compreensível representamos o mundo, tentamos explicá-lo, analisá-lo, formular teorias, compreende-lo e interpreta-lo(...) com a segunda, a ação, atuamos sobre o currículo, para mudá-lo e transformá-lo”(ÂNGULO RASCO 1994, p. 27)

A fronteira entre a representação e ação não é sempre nítida e nem sempre necessária, mas constituem o marco básico da racionalidade, que em última instância definirá como construímos e percebemos a representação e que tipo de ação aceitamos como válida. (EYNG, 2007, p.33)

O itinerário de uma pesquisa

Formas de ver e maneiras de dizer o planejamento curricular nas representações de professores/as da educação básica

A pesquisa do campo do currículo na perspectiva pós-crítica em busca das representações tem como deflagradora a pesquisa de dissertação de mestrado sobre as representações de professores da educação básica acerca das políticas de planejamento curricular. Parte do pressuposto que o planejamento de ensino é uma expressão do planejamento curricular e, numa associação com Silva (2003 b), pode ser reconhecido como um texto político e cultural. Trata-se, então, de uma face do currículo na escola. Essa é uma possibilidade válida ao considerarmos as teorizações pós-críticas do currículo que o elaboram como uma narrativa, como linguagem, como um discurso, como uma prática de significação, como uma relação de poder, como uma prática identitária (Silva, 2003 a, b).

Tem como objetivo identificar, no discurso de professores/as da educação, as formas como o planejamento de ensino torna-se visível e as maneiras como o mesmo é dizível, estabelecendo relações com a Revista Nova Escola, do período de 1996 a 2006, e os manuais de Didática, numa espécie de arqueologia do presente, valendo-se dos escritos de Michel Foucault (1999, 2002 a,b, 2004, 2005) e Gilles Deleuze (1990, 2004, 2005), de modo a traçar uma cartografia das práticas de significação – representações - por meio das quais professores e professoras situam-se no contexto de produção curricular no cotidiano escolar, numa prática particular como é o planejamento de ensino.

Por essa via, consideramos pertinente, “para iniciar um trabalho cartográfico, seja ele sobre planejamento de ensino ou sobre qualquer outro terreno da prática educacional, o que existe de melhor do que interrogar aqueles sujeitos que vivem ali, ou em suas imediações, ou que já ouviram falar daquele lugar?” (CORAZZA, 2003, p. 108). Por esse

motivo, elaboramos um questionário com perguntas abertas para que os professores/as pudessem expressar seu pensamento sobre o planejamento de ensino no que se refere ao significado, ao sentido na prática pedagógica, ao saber fazer, propriamente dito, e inclusive os percalços em relação a tal prática. Além disso, criamos momentos para entrevistas semi-estruturadas com foco nas mesmas questões citadas anteriormente.

O interesse pelos significados é particularmente ressaltado nessa pesquisa, uma vez que a mesma pretende analisar as representações das políticas de planejamento curricular dos professores da educação básica, o que implica em considerar diretamente os processos de significação, ou seja, de construção de significados de currículo e de texto curricular, por exemplo.

Nos discursos dos/as professores/as, no que se refere ao significado do planejamento de ensino e do planejar, notamos uma ênfase aos processos operacionais e técnicos da prática de planejar o ensino, como podemos observar nos seguintes depoimentos:

- “Planejar é explicitar o conjunto de ações que serão realizadas por professores e alunos para que sejam atingidos e avaliados os objetivos de uma disciplina ou de um projeto” – professor de Geografia, Ensino Médio, São Paulo.
- “Planejar é escolher a melhor estrada, traçar caminhos, descobrir atalhos, romper obstáculos”- professora, 1ª série do Ensino Fundamental, São Paulo.
- “Busca de estratégias para o desenvolvimento de atividades cognitivas que visam à aprendizagem do aluno. Atividades que permitam refletir sobre nossas ações em sala de aula, atividades que permitam questionar nossa prática pedagógica. Estratégias que levam/induzem o aluno a tirar suas próprias conclusões em determinados conteúdos” – professor de Matemática, Ensino Médio, Curitiba.
- “Planejar é a organização do que se fará. Não de um modo fechado e inflexível, mas aberto, sem deixar de ter um norte” – professora, 1ª à 4ª série, Curitiba.

Até mesmo quando a pergunta se relacionava às fontes para o planejamento de ensino, identificamos o aspecto técnico como uma centralidade. As representações a seguir ilustram isso.

- “Nas experiências anteriores; na concepção que possui de educação e da sua disciplina, nas necessidades e características dos alunos, na disponibilidade de recursos oferecidos pelo colégio e na articulação entre o seu planejamento com o objetivo da escola” – professor de Geografia, Ensino Médio, São Paulo.
- “No objetivo final: chegar no ‘topo da montanha’”- professora, 1ª série do Ensino Fundamental, São Paulo.
- “a) conhecer o conteúdo com o qual vamos trabalhar; b) estabelecer objetivos/metas a serem atingidas nos conteúdos específicos; c) saber que tipo de aluno queremos formar; d) conhecer a proposta da escola; e) discutir, questionar, refletir com os colegas da área previamente sobre os objetivos traçados” - professor de Matemática, Ensino Médio, Curitiba.

- “experiências anteriores, na matriz curricular, na proposta pedagógica do colégio, em que as crianças da próxima série precisam, na viabilidade do que está sendo proposto, na maturidade das crianças, em como as crianças sentirão prazer e alegria em aprender aquele determinado conteúdo, nas experiências que as crianças já têm sobre aquilo” - professora, 1^a à 4^a série, Curitiba.

Ao cruzarmos essas representações com as presentes na Revista Nova Escola e nos manuais de Didática (GANDIN, 1988; LIBÂNEO, 1991; MARTINS, 1986; MENEGOLLA et al, 2001; TURRA et al, 1998; VASCONCELLOS, 2002), identificamos uma certa continuidade e homogeneidade. E mais, essas representações são marcadas por um aspecto de receituário. Algo como “use fatos do cotidiano”, “esteja pronto para mudar”, “faça a turma trabalhar” (Nova Escola, n. 91, 1996) e ainda “Veja nesta edição como planejar com seus colegas, mês a mês, as atividades multidisciplinares que este ano lhe reserva (...)” (Nova Escola, n. 119, 1999) e “Planejar. Caminho seguro para aulas que valem ouro. Um guia para ajudar você a montar o planejamento de atividades em classe” (Nova Escola, n. 126, 1999).

Dessa relação podemos inferir que as representações de professores/as sobre planejamento de ensino parecem apontar para uma conexão estreita com as representações presentes tanto na Revista Nova Escola quanto nos manuais de Didática podendo ser a dimensão técnica do planejamento como um efeito de verdade.

Referências

- ÂNGULO RASCO, José Félix e BLANCO, Nieves (Org). **Teoría Y desarrollo del currículum**. Málaga : Aljibe, 1994.
- CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 2003.
- EYNG, Ana Maria. **Currículo Escolar**, Curitiba, IBEPX, 2007
- DELEUZE, Gilles. **Michel Foucault**, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990.
- _____. **Conversações**. São Paulo: 34, 2004.
- _____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- FOUCAULT, Michel. Raymond Roussel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- _____. **As palavras e as coisas**. 8^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002 a.
- _____. **Arqueologia do saber**. 6^a ed. Rio de Janeiro: Forense Unviersitária, 2002 b.
- _____. **O nascimento da clínica**. 6^a. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

- FOUCAULT, Michel. **História da Loucura**. 8ª. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1988.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARTINS, José do Prado. **Didática Geral**. São Paulo: Atlas, 1986.
- MENEGOLLA, Maximiliano et al. Por que planejar? Petrópolis: Vozes, 2001.
- REVISTA NOVA ESCOLA**, n. 91. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 1996.
- REVISTA NOVA ESCOLA**, n. 119. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 1999.
- REVISTA NOVA ESCOLA**, n. 126. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**. Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 a.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 b.
- TURRA, Clódia et alii. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11ª ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto. 1998.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento. **Cadernos Pedagógicos do Libertad**, 1. São Paulo: Libertad, 2002.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Escritas CURRÍCULO, REPRESENTAÇÃO E DIFERENÇAS

Antonio Carlos Rodrigues de Amorim – FE/Unicamp

acamorim@unicamp.br

Alguns dos estudos que venho efetuando, juntamente com meus orientandos de graduação e pós-graduação, no grupo *Humor Aquoso*²¹ na Faculdade de Educação da Unicamp, contribuem para um aprofundamento teórico a respeito dos conceitos de *diferença, identidade e representação* dentro do campo do currículo na sua relação com conhecimentos (Amorim, 2005, 2006a.) e com as produções artísticas em geral (Amorim, 2006b; Wunder et all, 2006). Aproximando o pensamento da educação como obra de arte, as questões relativas aos sujeitos, conhecimentos, aprendizagens e ensino – temáticas que interessam ao campo pedagógico – têm no encontro com as culturas, a sua diferenciação e a sua união. As nossas pesquisas ganham grande inspiração e referência nos estudos que apostam em um conjunto de rupturas que derivam de discursos sobre a pós-modernidade e o pós-estruturalismo.

Linda Hutcheon (1991), em um extenso estudo a respeito da arte pós-moderna, responde a várias críticas de teóricos, tais como Eagleton e Jameson, redirecionando a perspectiva de *dualismo* - que é também incitada por esses autores na análise da pós-modernidade, abordando-a por oposições à modernidade - para uma *dinâmica da contradição e heterogeneidade* (ou seja, sem a necessária busca pela síntese). Finaliza seu livro com a proposta de que talvez a pós-modernidade não tenha gerado uma nova poética (com diferir de textualidade e de escrita), mas que corresponda a um conjunto de problemas e questões básicas que foram criadas pelos diversos discursos do pós-modernismo, questões que antes não eram problemáticas, mas que agora o são. “Por exemplo, agora estamos questionando essas fronteiras entre o literário e o tradicionalmente extraliterário, entre a ficção e a não-ficção e, em última hipótese, entre a arte e a vida” (p. 282).

As considerações sobre essa problemática pós-moderna, segundo a autora, também abrangeriam as numerosas questões que resultam dos desafios à aceitação da inevitável textualidade de toda escrita, mas que isso não deriva, necessariamente, numa outra poética. “E não é apenas a literatura que está envolvida nesta contestação” (p. 283). A autora, no livro, aborda com detalhes a literatura de ficção, além de considerar outras expressões artísticas do campo da pintura, teatro, dança, e também da arquitetura. que contestariam a vinculação entre realidade, história e escritas. Para este texto, interessa a argumentação de Linda Hutcheon de que as “questões pós-modernas sobre ‘a coisa real’ são realmente obsessivas, porque agora são problemáticas; mas não são, de forma alguma, irrelevantes (...) Portanto, o que o pós-modernismo questiona não é apenas a afirmação humanista-liberal do real, mas o assassinato apocalíptico do real. Apenas descartar a realidade não equivale a provar que ela foi degenerada transformando-se em hiper-realidade. Mais do que ‘liquidar referenciais’, os discursos pós-modernos que vim estudando obrigam a um repensar de toda a noção de referência (...) Em outras palavras: o pós-moderno ainda atua

²¹ O *Humor Aquoso* é uma das partes constituintes do Laboratório de Estudos Audiovisuais (OLHO) da FE/Unicamp, coordenado pelo Prof. Dr. Milton José de Almeida.

no domínio da representação e não da simulação, mesmo questionando constantemente as regras desse domínio.” (p. 288)

A relação entre realidade e representação, considerada como uma contradição do pós-moderno pela autora, é uma das discussões pulsantes dentro do *Humor Aquoso*. Entretanto, deslocamo-nos da proposta de contradição, fundamental para a análise do campo das artes de acordo com Linda Hutcheon. Estendemos nossas pesquisas na idéia de uma substituição imaginante no campo da Educação da radical atribuição de sentidos ao real dentro de jogos de significação para o trabalho com sistema de signos²², a-significantes e sem sentidos *a priori*. É também nas possíveis conexões com as artes que encontramos a *poética*, ilusão perdida pela autora quando a substitui por *problema*. Para tal, são importantes, para nosso grupo, o estudo e a aproximação de conceitos do filósofo francês Gilles Deleuze, e suas contribuições para pensarmos relações entre acontecimento, sentidos e registros (por escritas e imagens) sem submetê-las à força estrutural do *problema* e lançando força nas formas *poéticas*.

As teses de Doutorado de José Mario de Oliveira Aleluia – *Currículos-hipertextos-pop* - e de Elenise Cristina Pires de Andrade - *A superfície ex-cri(p)ta em professoras e professores: curri, corre, colares, dores simulando silêncios ensurdecedores* – são as duas pesquisas de pós graduação do grupo *Humor Aquoso* que traçaram conexões específicas entre as idéias acima apresentadas e a constituição de pensamentos com o campo do currículo.

A tese de José Mario teve como referência as produções curriculares em três diferentes escolas de Campinas. No percurso, encontrou-se a estrutura e não foi possível apagá-la. A estrutura discursiva, a estrutura geométrica, a estrutura do pensamento, a estrutura que quer a casa vazia ocupada pelo sujeito. Com isso, hipertexto, território, tempo - Aion, Cronos e devir louco – imaginação foram coceitos-potências de Gilles Deleuze para a diferença. Encontrou-se, também, repetição, estabilidade e sedentarismo.

A intenção da tese de Elenise reside no *tempo do como está acontecendo*, em que intensidade, por quais fluxos e ruínas. Pesquisadoraescritora que se espalha e se contrai nestas páginas por entre espaços, imagens, letras, idéias, pensamentos, convites, invasões, partos.

Em uma busca desenfreada e numa ex-es-cripta da diferença, a tese considera ressonâncias do currículo em vários tempos da pesquisa, e é nas reverberações que estende a heterogeneidade desconstrutora que tal campo de investigação gera/quer gerar/ é impedido de gerar na área de Educação.

Ao encontrar, na investigação, o *currículo*, ambas teses assumem que “para além da multiplicidade de enfoques, temáticas, metodologias e ações, o campo do currículo passa por processos de *subtração* e *esvaziamento da busca por sua essência*. O currículo, *ente em desconstrução*, passa a constituir-se em bricolagens teóricas, metodológicas e de

²² É importante destacar a influência que a leitura do livro de Deleuze, *Proust e os signos*, teve nesta nossa aposta.

imaginação, além de expressar *desejos* por um vir a ser, ainda *acontecimento* – sua existência é quase alcançada, sua identidade quase estabelecida, suas desfigurações sempre o movimentando” (Amorim, 2007).

Em ambas teses, foi importante pensar o campo do currículo com a presença-ausência de imagens do cinema e da fotografia. Cada vez com desconcertados, percebemos que é necessária a destruição da substância Educação, e a diferença que daí derivará também não ficaria confortável sob a denominação Arte, Ciência ou Filosofia. Melhor seria localizar-se no meio.

Pensar a educação como signo no meio, num campo de forças e vetores da arte (em especial pelas imagens do cinema e da literatura) é uma proposta instigante para nós. Pensar com o conector *que se (what if)*, é constituir pensamento sem sujeito, pensamento de efetuação temporal e espacial:

- a) a linguagem não representacional, a fuga da dinâmica *Quem, o Quê? Como e Quando?*
- b) as matérias que coagulassem nos corpos, na sua não-organicidade, no seu apagamento dos estilos e gêneros e a aposta nas forças de singularidades masculino-feminina e os valores da diferença.
- c) a intensidade dos encontros e da sensação.
- d) insubordinar-se à experiência e à subjetivação, uma vez que são linhas de conexão da singularidade ao universal, nunca alcançado, portanto plano de transcendência, de idealização.

Nesta direção, temos pensado a Educação (e o currículo) no deslocamento da potencialidade das *representações culturais* para as *superfícies do acontecimento*²³. Explorar as potencialidades do encontro entre os conceitos de sentido e acontecimento, compreendidos a partir de algumas obras de Gilles Deleuze, tem sido importante para que busquemos alternativas ao pensamento representacional²⁴, criticado fortemente pelo filósofo francês e, em contrapartida, força estruturante com intensa nomeação dentro do campo da Educação, quando conectada a palavras como crítica e política.

No projeto *Escritasc currículo, diferenças em acontecimentos*²⁵, ao qual também se articula este artigo, busco analisar as relações entre currículo e formação de professores. A linha em comum, com a qual posso deslizar no pensamento que associe Deleuze e Educação está atravessada pelo conceito de acontecimento e compõe o plano linguagem-acontecimento-diferença-mundo.

²³ Os trabalhos de tese de doutorado de Elenise Cristina Pires de Andrade e de Alik Wunder. (*Alegorias para fotografia e acontecimento, imagens da escola* em andamento) têm-me possibilitado intensificar esta transição.

²⁴ As teses de doutorado, em desenvolvimento, de Susana Oliveira Dias – *Habitantes de uma terra de papel* – e Érica Speglich – – imaginam relações entre imagens e ciência, passeando pelos territórios da divulgação científica. Além desses, várias publicações de minha autoria, tanto em livros quanto em artigos, exploram a relação entre currículo e acontecimento.

²⁵ Projeto CNPq 401356/2006-0.

Segundo François Zourabichvili (2004), a efetuação do acontecimento pelo seu abrigo na linguagem ocorre em uma fronteira que

“não passa entre a linguagem e o acontecimento de um lado e entre o mundo e seus estados de coisas do outro, mas entre duas interpretações da relação entre linguagem e mundo. De acordo com a primeira, pretendida pelos lógicos, a relação é estabelecida entre a forma proposicional à qual a linguagem é reduzida e a forma do estado de coisas à qual, conseqüentemente, o mundo é referido. Ora, a distinção por meio da qual Deleuze pretende remediar essa dupla desnaturação *passa ao mesmo tempo pela linguagem e pelo mundo*: o paradoxo do acontecimento é tal que, puramente “exprimível”, nem por isso deixa de ser “atributo” do mundo e de seus estados de coisas, de modo que o dualismo da proposição e do estado das coisas correspondente não se acha no plano do acontecimento, que só subsiste na linguagem ao pertencer ao mundo. O acontecimento está portanto dos dois lados ao mesmo tempo, como aquilo que, na linguagem, distingue-se da proposição, e, aquilo, no mundo, distingue-se dos estados das coisas”. (p. 16 e 17, destaques do autor)

Pois bem, apostar na dupla presença do acontecimento e, em especial, potencializar sua efetuação política tem sido possível para mim à medida que penso com as teorias de signo e sentido, também aprendidas nas leituras de textos do filósofo francês Gilles Deleuze a respeito da literatura, das artes plásticas e do cinema. O possível – e a política que tal desejo intensifica – é criado pelo acontecimento, não está nele como uma formatação, como um arranjo da utopia. As imagens, os sons, as palavras da literatura efetuam-se no acontecimento e podem ser pensados na vertigem, no sonambulismo e no sonho – conjunto de variações dos signos – como plano de composição (Amorim, 2007b).

Naquilo que poderia constituir-se como interessante ao campo da Educação, as leituras transversais das obras de Gilles Deleuze sobre imagens e literatura, permitem o encontro com o conceito de diferença, como *pura* intensidade. Deslocar-nos-íamos, portanto, de um plano da representação para a paisagem da sensação? Em que esta efetuação potencializaria pensar currículo?

“Ter uma sensação é, ao mesmo tempo, representá-la, mas isso determina um duplo movimento, pelo qual, de um lado, fazemos de toda sensação uma magnitude extensiva e, por outro lado, não deixamos de sentir, sem poder representá-lo, aquilo que possibilita a extensão como tal. Ao representarmos uma intensidade, ela desaparece, ou melhor dizendo, torna-se *extensão*, passando a ser *explicada* de acordo com uma *quantificação*. Por esse motivo esclarece Deleuze, a diferença, para se manter como pura intensidade, *implica-se* na sensação; a diferença está implicada no sistema do sensível, mas anula-se ou desaparece quanto é explicada. *A diferença é inobjetivável e irrepresentável; ela não é nem diversidade da percepção nem identidade do conceito, mas um diferencial intenso que atravessa e gera tanto um como o outro*. É como a superfície do extenso recobrisse uma profundidade intensa. Na superfície, desdobramos e distribuimos os indivíduos de acordo com a medida, mas, nas profundidade, agita-se o princípio irrepresentável e imensurável, tanto dos indivíduos como do espaço de sua distribuição (Craia, 2005, p. 75-76).

Pensar currículo pela relação entre superfícies do acontecimento e diferença é indicar suas potências como devir que liberaria a diferença e não a subordinaria ao fundamento metafísico ou à essência. Haveria um modo de diferença-em-si pelo/do/no

currículo? Nosso grupo de pesquisa está na busca-encontro de outras perguntas, linhas sem pontos...

Referências

AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. Identidades, diferenças, imagens. **Revista Leitura: teoria e prática**. .n. 47. 2007a (no prelo).

_____. **Fotografia, som e cinema como afectos e perceptos no conhecimento da escola**. CDRom do IV Seminário Internacional As redes de conhecimento e a tecnologia: práticas educativas, cotidiano e cultura. Rio de Janeiro, 2007. 20p.

_____. **Silêncio, apagamento e hospitalidade: professor/a na casa vazia da outra escola**. In: BITENCOURT, Agueda, OLIVEIRA JR, Wencesláo (orgs). Estudo, Pensamento e Criação. v. 1. Unicamp/FE, 2005. p. 53-66.

_____. **Invisível e não enunciável: cinema brasileiro e amnésia de identidades**. Educação e Sociedade, v. 27, p. 1367-1372, 2006b.

_____. Nos limiares de pensar o mundo como representação. **Pro posições**. Campinas, v. 17, n.1 (49), jan./abr.2006a. p. 177-194.

BIRMAN, Joel. Os signos e seus excessos. A clínica em Deleuze. In: ALLIEZ, Éric (org.) **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Editora 34, 2000. 463-478.

CRAIA, Eladio C. P. Deleuze e a ontologia: o ser e a diferença. In: ORLANDI, Luiz B. L. (org.). **A diferença**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p.55-90.

DELEUZE, Gilles, GUATARRI, Félix (tradução: Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz). **O que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2004.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo história, teoria, ficção**. (trad. Ricardo Cruz). Rio de Janeiro: Imago Editora. 1991.

WUNDER, A., SPEGLICH, E., ANDRADE, E. P. e AMORIM, A. C. R. (2006). Imagens que acontecem nos deslocamentos em/de pesquisas. In: PAGNI, Pedro (Org.) **Perspectivas contemporâneas da Filosofia da Educação** – coletânea de textos do I Simpósio Internacional em “Educação e Filosofia”. Marília: FFC/Unesp. 16p.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. (trad. André Telles). Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004, 122p.

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

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 (UFRGS). 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. Nesse sentido, o grupo está sempre envolvido com a própria

caracterização do mundo de hoje, em termos das práticas sociais, das novas teorizações e dos novos sentidos atribuídos à vida na Contemporaneidade. Assim, está sempre em jogo até mesmo as denominações de pós-modernidade, hipermodernidade, modernidade avançada ou tardia, modernidade líquida etc.

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 imanentes 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 nos campos 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, Paul Virilio, Gilles Deleuze 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
- Poder e violência como formas de dominação no âmbito escolar

As pessoas:

Compõem o GEPCPós (junho/2007):

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

Ana Solange Muller

Antonio Moraes

Carlos Nogueira

Helena Pedroso

Iolanda M. dos Santos

Karla Saraiva

Karyne Coutinho

Maria Renata Mota

Roberta Acorsi

Sandra de Oliveira

Viviane Klaus

Em Tempos Pós-Modernos...

Maria Bellini e Maria Q. A Anastácio – UNIPAC
Grupo de pesquisa: Educação e Sociedade - UNIPAC
Agência Financiadora: sem Financiamento

Introdução

O presente trabalho se realizou no contexto da disciplina “Currículo e Práticas pedagógicas” de um curso de mestrado em Educação de uma universidade não pública no interior de Minas Gerais.

É um curso que se iniciou com a pretensão de realizar, na sua proposta, mais que um acontecimento disciplinar, de acordo um programa prescrito e objetivos estabelecidos. Propunha-se a constituição de um espaço coletivo, de mestrandos, professores, alunos e outros, de investigação, de estudo sobre o currículo praticado, pensado, em escolas concretas, onde fazemos educação.

Este é um relato do trabalho realizado no seu primeiro ano, mas que, acreditamos, poderá contribuir com a reflexão sobre o tratamento metodológico dado às investigações num contexto de passagem da modernidade para a pós-modernidade, proposta por este GT, nesta 30ª Reunião da ANPED.

O Grupo

Concebemos que o grupo se constitui por aqueles que produzem o desafio-mote da reflexão, e por aqueles que, aceitando a provocação, se imbricam na “conversa” sobre o currículo que pensamos e o currículo que praticamos. Acreditamos assim construir uma leitura possível do fazer a educação local no sentido que sugere Boaventura em seu livro “Um discurso sobre as ciências”: [...] “Mas sendo local, o conhecimento pós-moderno é também total porque reconstitui os projectos cognitivos locais, salientando-lhes a sua exemplaridade, e por essa via transforma-os em pensamento total ilustrado”.(Santos, 2006: p.76-77. Original 1987).

Somos 20 professores, ao todo, neste trabalho. Destes, 5 (cinco) são alunas mestrandas também professoras de escolas particular e pública, atuando no Ensino fundamental e Médio nas áreas do Ensino de História, Matemática, Letras, incluindo 2 (duas) professoras especialistas atuando na Direção Administrativa e Pedagógica da escola pública de Ensino fundamental. Além destes, um mestrando, professor na área da saúde numa universidade particular, e nós duas professoras atuando na mesma linha de pesquisa no Mestrado. Todos os professores-alunos estão no exercício de suas atividades profissionais concomitantemente às atividades acadêmicas do curso de pós-graduação, condição esta sem a qual, para eles, seria impossível realizar o curso. Por outro lado, são também professores os 12 demais, chamados de nossos “interlocutores” nessa conversa que se desenvolveu de forma compartilhada, por um período de quatro meses de convivência semanal. São 6 professores atuando nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental; 3 professores nos anos finais nas áreas de Matemática, História e Educação Física; uma professora graduada em Letras, recentemente aposentada depois de 45 anos de

atividade na escola pública; uma Supervisora Pedagógica e uma Diretora em escola pública de primeiro grau. Todos têm mais de sete anos de experiência de magistério, e a maioria já cursou pós-graduação, lato sensu.

Os professores interlocutores nos acompanhavam semanalmente numa conversa que se dava na classe sobre a temática de estudo dentro do programa da disciplina, fazendo-se presentes através dos mestrandos. A conversa era informal e acontecia, de modo geral, no local de trabalho. Podemos dizer que nós acompanhávamos e éramos acompanhados na nossa prática, e podíamos refletir juntos, mutuamente provocados sobre o fazer do/no cotidiano da classe, sobre o currículo pensado e o vivido, sobre as lições de nós mesmos e das coisas, enfim.

[...]nos estudos do cotidiano, imperativo será considerar os processos de formação de nossas subjetividades em seus múltiplos espaços/tempos, tanto no potencial que essas incluem, como na articulação entre as circunstâncias das situações e nossas possibilidades de ação. Portanto, para compreender as lógicas que presidem a vida cotidiana, precisamos nela “mergulhar”(Oliveira e Alves,2002,p.8), aceitando a impossibilidade de obtermos “dados relevantes gerais” em meio à realidade caótica e à necessidade de considerar a relevância de todos os seus elementos constitutivos, em suas infinitas relações e conseqüências. (Alves e Oliveira, 2002, p.89)

Entredialógos²⁶

Os temas de nossas conversações foram definidos em torno de alguns eixos que consideramos, para aquele grupo, potencialmente provocadores de questões que gostaríamos de abordar tendo em vista o objetivo central da disciplina que era de analisar a relação pedagógica construída no cotidiano escolar e o currículo definido no projeto político pedagógico da escola, buscando compreendê-los no contexto de suas práticas.

A proposta consistia em que cada aluno contatasse dois, ou pelo menos um interlocutor na sua cidade de origem²⁷, que estivessem atuando em escolas públicas de Ensino Fundamental, com quem pudessem manter, de forma voluntária, esta rotina de conversação em todo o período em que aconteceria o curso. A conversa seria conduzida de maneira informal, mas com a temática definida na semana em consonância com o curso em andamento. Cada aluno deveria apresentar seu interlocutor, qualificá-lo para o restante do grupo, e relatar para os demais, a conversa mantida, apresentando os pontos que considerou mais importantes, tanto no sentido de contribuir com idéias, concepções e posicionamentos para a discussão na classe, quanto para trazer dados do vivido nas questões em discussão no plano teórico da disciplina. Para tanto, foram definidos textos-base para leitura prévia, além da apresentação que era desenvolvida em sala de aula pela professora responsável acerca do trabalho de outros autores e pesquisadores, e idéias pessoais referenciadas ao tema, centro da conversação naquele dia.

²⁶ As falas das alunas-professoras e ou de suas interlocutoras, representadas nas discussões em classe e, posteriormente, nos textos ao final do curso, apresentam-se entre aspas, em itálico.

²⁷ Os alunos são oriundos de cidades do interior de Minas Gerais, na região de influência da Universidade onde o curso se realizou.

Os diálogos são aqui apresentados, expondo o sentido que ia, aos poucos, sendo tecido.

Nesse primeiro momento quero...me situar como professora que se propõe a pesquisar questões que envolvem o conhecimento da realidade nas suas relações com “o quê”, “o porquê” e “para quê” eu estou e quero estar neste lugar. Abordar minha prática, a partir da própria prática, neste “aqui” e “agora” pode parecer estranho mas, para mim, professora, trata-se de um desafio e, ao mesmo tempo, um convite para uma pesquisa na ação. É, através deste olhar de pesquisadora, que eu me proponho a me desnudar, a me tornar visível a mim mesma...(aluna-professora do Ensino Fundamental)

Medo, insegurança e o não fazer. Pensar o currículo no seu vivido da escola nos trouxe o professor que fala de liberdade, de preparo, de trabalho. Trouxe ainda, o desejo de desnudar-se dos séculos de tradição da Ciência Moderna para poder reconhecer-se, tornar-se visível a si mesma. Sim, “dá trabalho, precisa de vontade”. Contra-senso? Diferentes lugares, diferentes olhares. Que liberdade é essa que ao professor escapa, e a norma repete, do manual que cita “O programa e seu conteúdo como instrumento, sob a responsabilidade do professor, para o desenvolvimento das habilidades dos alunos”, “relacionados com sua realidade, levando em conta seus conhecimentos prévios”. Cantiga lenta, lengalenga de sempre. Mas volta a professora “currículo...as matérias dadas em sala de aula e programadas pela escola...” Novamente o medo, a liberdade se foi. Não é meu projeto, muito menos o nosso projeto. Se me desnudo posso ficar à mercê do não saber, do não dar conta! É a escola, indefinida nos seus muros vigilantes e nos corredores da burocracia com seu discurso bonito, aprontado, vazio.

Muitas vezes temos idéias diferenciadas de como trabalhar o currículo; quando pensamos em algo diferente dentro da sala, logo somos barrados pelo nosso próprio receio em estar fazendo algo que saia dos planos da escola. (Professora da Escola fundamental) Muita retórica e “pouca desenvoltura no que se refere ao domínio conceptual e à operacionalização das ações”- o dito fica no ar – “os elementos definidores da prática de um currículo voltado para a vida, poderiam ser redefinidos enfocando os sujeitos a quem ele se dirige”. “É preciso ter clara a nossa participação (ativa) nesse jogo de interesses”. Lampejo de lucidez? Que debate é esse entre o medo e o desejo? Que vontade é essa que nos mantém aqui, assim mesmo, que nos anima a repensar e a confiar que um caminho novo pode ser criado de nós. Nó se desfazendo e se recompondo para outros nós.

“A escola não sabe qual sua função. A família desestruturada”, professores perplexos, famílias ausentes. “A escola perdeu de vista sua verdadeira função - a de ensinar a viver”. Escola-família? Comunidade, escola e sociedade. Qual é essa relação? “É preciso reconhecer os interesses sociais que orientam a seleção e a organização do conteúdo”. “A escola não controla apenas pessoas, também ajudam a controlar significados.” Que significados estamos consolidando? Legitimando? Validando? Currículo como organização de disciplinas... como ...como organização de sentidos... como produção de subjetividades.

[...] Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecemo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está

inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.” (Silva,2002: p.15)

Odiado, amado, aceito e questionado, o professor tem na sua relação com aluno, “*uma forte marca de envolvimento humano de trocas, conflitos e intimidades*”, de sujeitos vividos e envolvidos em “*freqüente convívio de situações de aceitação e de recusa*”. Angústia permanente, presente na profissão decadente cujo mérito é, muitas vezes, poder se aposentar. “*confesso que estava em contagem regressiva para minha aposentadoria pois a sala de aula estava me desgastando; mas também confesso que não me arrependo de ter sido professora; na verdade nunca vislumbrei outra profissão...*” “*Educar, ato de amor, constrangimento, ou dor?*”

“*A formação do professor brasileiro deveria ser revirada de ponta a cabeça...*” E, acrescentamos, a vida de professor.

Dialogando com meus interlocutores, observei como eles se vêem professores e como concebem a escola.. Se o papel do professor não passa de ‘ensinar conteúdo’. Há uma concordância entre eles (professores) em se sentirem cansados, chateados por terem que assumir um papel que acreditam não ser do professor. A escola virou lugar de ‘depósito de meninos e meninas’, e o professor que se vire para ‘dar conta dessas crianças’. (Professora de Matemática do Ensino Fundamental)

Muitas discussões acerca do currículo ideal para a formação do professor. Muitas certezas, poucos caminhos... É necessário um domínio dos conteúdos!? As disciplinas pedagógicas precisam ser re-dimensionadas!? A prática escolar deve ser priorizada!?

Não propomos, neste texto, responder a essas questões. Estamos conscientes que é o começo apenas de uma conversa. Acreditamos que as mágoas e incertezas são a expressão primeira desse diálogo e há muito mais que ser dito e ser conversado. Mantendo este espaço entre nós chegará o momento da expressão da vontade de expansão do novo, do produzido, do pensado, para outras produções não tão solitárias, quem sabe coletivas, expressivas de outras possibilidades de um “por-vir”.

[...]o caminho é muito longo. Primeiro o professor precisa se despojar de seus preconceitos e acreditar de verdade que as pessoas são diferentes e que isso não as torna melhores ou piores. ... quanta coisa eu vivi durante esses anos todos de magistério, quantas experiências acumuladas, e eu nem havia me dado conta disso. Talvez se eu tivesse valorizado meu cotidiano poderia ter produzido mais coisas... eu poderia ter colocado tudo no papel... (Professora do Ensino Fundamental aposentada).

Referências

ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez Editora, 2002

LOPES, Alice C. e MACEDO, Elizabeth. **Currículo e debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 4ª edição, São Paulo: Cortez Editora, 2006

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

Currículo e Cultura: deslizamentos e hibridizações

Elizabeth Macedo e Rita de Cássia Prazeres Frangella (UERJ)²⁸

Ligado ao Grupo Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura.

Uma noção democrática de justiça social rejeita o universalismo moral, entretanto aceita a idéia de que precisamos criar condições nas quais as injustiças podem ser moralmente calculadas e as reivindicações políticas para sua reparação possam ser postas ao Estado (Taylor, S.; Rizvi, F.; Lingard, B. & Henry, M., 1997, p.154).

A agência requer uma fundamentação, mas não requer que a base dessa fundamentação seja totalizada; requer movimento e manobra, mas não requer uma temporalidade de continuidade e acumulação; requer direção e fechamento contingente, mas nenhuma teleologia e holismo (Bhabha, 2001, p. 257).

Nosso grupo de pesquisa tem estudado os currículos de Ciências utilizados no Brasil nos últimos 30 anos, focalizando especificamente como a diferença tem sido representada nesses textos. Temos definido currículo como produção cultural, como enunciação, entendendo que isso nos possibilita pensar a questão da agência em tempos pós-modernos.

O que chamamos de pós-moderno, no entanto, é apenas uma descrição da contemporaneidade como um espaço-tempo em que os fluxos culturais são mais evidentes, tendo em vista os deslocamentos de sujeitos e a velocidade de circulação da informação.

Entendemos que tais transformações nas formas cotidianas de vida dos sujeitos exigem repensar as categorias teóricas com as quais trabalhamos, explicitando o que chamaríamos de uma agência pós-moderna ou pós-colonial. Assim, mantemos nosso compromisso com a agência, com a intervenção dos sujeitos, com o que poderíamos, por respeito a terminologias que nos são tão caras, chamar de emancipação. Ainda que se trate de uma emancipação de outra natureza, se pensamos nos discursos da Modernidade, reafirma o compromisso da teoria com a transformação do social, composta de minúsculas ações cotidianas que se dão nos processos de negociação, numa concepção que não polariza emancipação/poder, mas, ao desconstruir os binarismos, se prepõe a pensar a ação política como em constante movimento, hegemonias parciais e agonísticas.

Focamos este texto em três questões que temos trabalhado: o conceito de currículo (e de política curricular) como produção cultural, como enunciação; as relações entre estrutura e agência; e o conceito de diferença. Em cada um deles, vimos deslizando entre o Moderno e o Pós-moderno, hibridizando fragmentos de discursos que constituem nossa história como grupo.

²⁸ Tendo em vista o caráter coletivo que tem assumido as pesquisas em Educação nas últimas décadas, com a constituição de grupos de pesquisa, este texto é um trabalho coletivo que envolve todos os membros do grupo: Aura Helena Ramos, Débora Barreiros, Cassandra Pontes, Patrícia Caselli Agostinho, Sonia Griffo Mattioda, Alcione Corrêa, Bonnie Axer, Janaína Lins. Conta, ainda, com a contribuição de membros que já se afastaram do grupo, especialmente, Claudia Miranda, Ozerina Victor de Oliveira, Denise de Souza Destro e Renata Marinho. Por exigências da ANPEd, está sendo assinado pelas coordenadoras das discussões.

O conceito de Currículo como produção cultural

Os estudos em política de currículo têm destacado, tanto no país como no exterior, a ação do Estado, o que a nosso ver envolve muitas simplificações. Num nível mais imediato, poderíamos questionar se essa centralidade faz sentido num momento em que, claramente, o impacto dos Estados Nacionais vem diminuindo, onde a esfera pública tende cada vez mais ser privatizada.

Numa perspectiva mais teórica, no entanto, gostaria de questionar a potencialidade analítica da idéia de que as políticas emanam do Estado e, numa segunda fase, são implementadas nos contextos da prática. Entendemos que essa visão é incompatível com uma noção de poder como algo difuso, produtivo e oblíquo, uma das contribuições do pós-estruturalismo que julgamos importante considerar.

Como Ball (1997) compreendemos que o Estado, para além de questões de acumulação e legitimação, envolve problemas técnicos e administrativos que faz dele um terreno no qual lutas políticas são travadas. Há, portanto, micropolíticas dentro do que convencionalmente estamos entendendo por Estado, o que torna pouco produtivo pensá-lo como centro de emanação do poder. O que denominamos Estado é um espaço político cotidiano como outros tantos em que decisões são tomadas em meio a negociações, como ressalta Hall (2003), sempre agonísticas.

A concepção de currículo como enunciação se constitui como uma tentativa de superar a idéia de que há algo especificamente distinto entre o texto curricular escrito nesse espaço político que acabamos de descrever brevemente e os textos que professores escrevem diariamente no contexto da prática (Macedo, 2006). Para tanto, utilizamos a formulação de Ball (1997) que traz da teoria literária a noção de currículo como texto e como discurso.

O texto envolve multiplicidade de leituras e negociações na sua produção, enquanto como discurso, estabelece limites, podendo tornar-se regimes de verdade (Mainardes, 2006). Num quadro ampliado, a noção de política de currículo tanto como texto e discurso, elaborada num ciclo que envolve múltiplos contextos, nos permite compreendê-la na ambivalência, atentando para que se a análise do papel do Estado não pode ser suprimida, ela precisa se dar na articulação com processos micropolíticos presentes não só na esfera estatal, mas em outros contextos.

Destacamos que, ainda que haja “quadro discursivo que articula e constrange as possibilidades e probabilidades de interpretação e de formulação” (Ball, 1997, p. 23), nos interessa aqui salientar a ação dos sujeitos curriculares como formuladores de políticas.

Argumentamos que, num mundo complexo, esse discurso não pode saturar tudo dentro de sua órbita. Defendemos que os textos curriculares são produzidos num processo político em que diversas representações são hibridizadas. Temos preferido, portanto, ver nossos textos curriculares, todos, como textos coletivos (e todo o texto o é de alguma forma), produto de acordos e de hegemonias contingentes. Esses textos criam, como salienta Ellsworth (1997), modos de endereçamento, lugares simbólicos em que se pretende

colocar o leitor, mas estão sempre abertos a uma pluralidade de leituras/enunciações que representam as possibilidades de fuga e de agência.

As relações entre estrutura e agência

Entendemos que pensar o currículo como enunciação permite recuperar a discussão de agência em outras bases, o que temos tentado fazer trabalhando com a teoria do discurso de Laclau e Mouffe (Laclau e Mouffe, 1987; Laclau, 1998 e 2000; Mouffe, 2003). Usando a noção de estrutura de Saussure — descentrada, organizada por uma lógica diferencial e infinita, Laclau e Mouffe (1987) destacam que, numa estrutura aberta, sempre existe algo que não pode ser simbolizado. Há, portanto, um deslocamento que revela o limite e a contingência da estrutura e impede o seu completo fechamento.

Os discursos concretos funcionam como tentativas de fixação de sentido dentro de uma estrutura diferencial. Toda estrutura apresenta um excesso de sentido que sempre escapará e que constitui o discursivo como campo de indecidibilidade, condição e impossibilidade de cada discurso particular. Uma estrutura deslocada não tem objetividade e, portanto, não é capaz de determinar posições de sujeito. Aceitar a idéia de uma estrutura deslocada implica, portanto, em que as posições de sujeito dentro da estrutura sejam significantes flutuantes.

Para evitar uma posição relativista, Mouffe e Laclau (1987) consideram que a estrutura pode ser fechada momentaneamente, mas mantém sua posição anti-essencialista afirmando que o fechamento não pode se justificar por nenhuma essência. Afastando-se de Saussure, os autores defendem que as diferentes posições de sujeito não são equivalentes e que, em contextos específicos, algumas posições agem como pontos nodais em relação aos quais as outras são definidas. Isso fecha o sistema, mas apenas de forma contingente e por meio de uma intervenção hegemônica.

A existência de um ponto nodal implica que o caráter meramente diferencial do sistema seja atravessado por uma lógica de equivalência, que guarda com ele uma relação de indecidibilidade. A lógica da equivalência é criada pela presença de uma diferença radical, um exterior constitutivo que fecha momentaneamente o sistema e cria uma cadeia de equivalência entre os seus elementos diferenciais que passam a se articular também de forma não diferencial. Em função do exterior constitutivo, com sua lógica de antagonismo radical, os elementos do sistema passam a partilhar algo comum, a diferença radical em relação a esse exterior, que lhes permite uma articulação de equivalência em torno de significantes nodais.

Se a existência de relações antagônicas condiciona a estabilidade e o deslocamento da estrutura, as posições de sujeito não podem ser objetivas. Os sujeitos sociais são internos a estrutura deslocada e sua incorporação à ordem simbólica demanda identificações contingentes. É essa incorporação que, para Laclau (1998), cria os sujeitos. Eles são, portanto, o *locus* da decisão no espaço indecível da estrutura deslocada, uma decisão sobre como se constituir a si próprios como subjetividades concretas.

Zizek (2000) introduz o conceito de falta constitutiva de Lacan para entender a relação entre estrutura e posições de sujeito. Todo sujeito procura por um significante que possa expressá-lo dentro da ordem simbólica, num ato de significação que nunca será totalmente possível. O sujeito busca por intermédio de atos de significação preencher uma falta constitutiva; ele entra na relação antagonica com a esperança de que, aniquilando o adversário, possa estabelecer a identidade plena que lhe é negada. Portanto, é o sujeito que tenta resolver a crise da estrutura deslocada por sua identificação com um dos projetos disponíveis no espaço indecível dessa estrutura. Assim, não é a estrutura que define as posições de sujeito, mas o sujeito, que ao decidir por uma posição de sujeito, articula a estrutura.

Como há muitas e contraditórias posições de sujeito possíveis, a solução da crise da estrutura deslocada sempre envolve processos hegemônicos constantemente reorganizados. Pressionados por um exterior constitutivo; diferentes posições de sujeito tentam preencher o significado vazio que funciona como ponto nodal que organiza a estrutura. Dessa forma, posições hegemônicas funcionam como mitos que visam preencher a estrutura deslocada, conseguindo fazê-lo apenas parcialmente e por um tempo, até que são confrontados com novos eventos não simbolizáveis. As relações hegemônicas “não são [, portanto,] totalidades autoreguladas, mas articulações precárias que estão sempre ameaçadas por um exterior constitutivo” (Laclau, 2000, p.238). Nelas, identidades particulares buscam hegemonizar o lugar vazio do universal, de modo que “as estratégias criam identidades e não ao contrário” (Laclau, 2000, p.243).

Ser hegemônico, no entanto, envolve falar em nome de um objeto universal impossível (a sociedade, por exemplo), muitas vezes as custas de demandas particulares. Essas demandas precisam ser esvaziadas de sentido, transformadas num significante vazio, o único capaz de encarnar a completude ausente. O conteúdo literal dos discursos é suprimido em favor de uma dimensão metafórica que condensa diferentes sentidos. Que discursos se tornam hegemônicos é função das capacidades dos discursos plurais de se oferecer como resposta à crise social, de operar como um espaço de inscrição das demandas dos diferentes grupos, de compensar o deslocamento da estrutura social.

A impossibilidade de fechamento simbólico do social, tal como apresentada por Laclau e Mouffe (1997), é uma ferramenta teórica útil para a análise das políticas de currículo. Em nossas análises, temos considerado que noção de qualidade da educação vem funcionando como ponto nodal que organiza os discursos pedagógicos e justifica a necessidade das reformas curriculares. Essa noção, tal como acontece com qualquer ponto nodal, é um significado vazio que lutas hegemônicas tentam preencher. Nesse processo, a presença de um exterior constitutivo, representada pela ineficiência do sistema educacional (pela ausência de qualidade), articula discursos vários e cria um híbrido de diferentes posições de sujeito. Argumentamos que cadeias de equivalências são criadas, incluindo fragmentos de diferentes discursos, como solução para a propalada crise educacional. Na luta hegemônica para preencher o significado vazio “qualidade da educação”, interessamo-nos por cadeias específicas que destacam os impactos das demandas de grupos minoritários pelo reconhecimento da diferença.

A questão da diferença

No contexto de uma sociedade fluída (Bauman, 2001), temos buscado articular as discussões sobre a diferença nas propostas curriculares. Para pensar a diferença, temos utilizado uma dupla influência da antropologia e do pós-colonialismo de matriz psicanalítica. Como sintetiza Hall (1997), a diferença é a marca de um sistema simbólico denominado cultura e as classificações binárias são parte fundamental desse sistema.

Elementos que podem perturbar os sistemas classificatórios, ocupando regiões ambivalentes, ambíguas, devem ser banidos ou pressionados para se manter dentro das fronteiras simbólicas estabelecidas pelas culturas. Com esses procedimentos tendemos a marcar as diferenças, fechando classes de coisas e expelindo os elementos não classificáveis. Tais procedimentos, no entanto, podem tornar a diferença atrativa, posto que proibida, tornando simbolicamente centrais elementos que seriam socialmente periféricos.

Já teóricos pós-coloniais, como Homi Bhabha, têm buscado entender a ambivalência entre a segregação e a estereotipia do Outro e a atração pela diferença lançando mão da matriz psicanalítica. Para esses autores, a subjetividade e o sentido do Eu são formados nas relações simbólicas e inconscientes que os sujeitos criam com um outro significante que é lhe externo e diferente. As identidades são, portanto, sempre incompletas, não havendo um núcleo estável e essencial do Eu. O complexo processo de formação da subjetividade envolve um diálogo inconsciente com o Outro que é de certa forma internalizado. Essa internalização completa o sujeito ao mesmo tempo em que marca sua incompletude, cindindo-o. Esse sujeito cindido tende a projetar no Outro os sentimentos com os quais não sabe lidar, construindo o que Skliar (2002) denomina o Outro maléfico.

Para Bhabha (2001), é por intermédio do preconceito e dos estereótipos que o Eu repele Outro — cuja presença é a lembrança constante de sua incompletude — e nega a sua atração.

A articulação das abordagens antropológica e psicanalítica da diferença nos permite entender que a diferença é parte constitutiva dos sistemas culturais e da subjetividade, não podendo ser apagada. Permite-nos também perceber que as culturas são híbridas, porosas, interligadas, e que seus símbolos e valores estão sempre sujeitos a serem apropriados de uma outra maneira na medida em que as culturas interagem cruzando supostas barreiras. Ao mesmo tempo, no entanto, mostra-nos que há mecanismos sociais que tendem a dificultar a percepção da ambigüidade constitutiva da diferença, essencializando-a e dificultando a exploração de suas formas híbridas. Os discursos coloniais trazem embutida uma representação da diferença dependente de fronteiras rígidas — que só podem ser atravessadas em situações espaciais — e tendem, por estratégias como os estereótipos, a fixar os sujeitos em certas posições. Para Bhabha (2001), o estereótipo é visto como uma simplificação, dado seu caráter de fixidez, que ao negar o jogo da diferença impede a circulação e a articulação das representações sociais do sujeito.

O complexo processo de formação de subjetividades, tal como defendido por Bhabha, nos permite pensar que as múltiplas posições do sujeito não estão isoladas, mas coabitam identidades de forma articulada, em processos de deslocamentos e negociações

que explicitam interstícios, diferenças – entre-lugares de formação individual e coletiva; diferenças não essencializadas que impelem a redefinição de fronteiras, ou para *além* delas (Bhabha, 2001), numa assimetria que nos defronta com a ambivalência e que politiza e desestabiliza o essencialismo.

Nos deslizamentos entre discursos referenciais, vimos construindo um olhar para as questões curriculares que possam nos permite interroga-las na contemporaneidade, na discussão entre aproximações possíveis e diferenças. Recorremos a Peters (2000) que, em estudo que analisa as diferenças entre pós-modernismo e pós-estruturalismo, argumenta é preciso estar atento ao fato que:

Há diferentes modos de integração, transformação, combinação, distorção, apropriação, que tornam difícil delimitar movimentos em identidades classificáveis. Essa multiplicidade não pode ser reduzida a uma ordem tabular – fixa e estável – por causa das diferenças por um lado, entre as diversas tradições culturais e, por outro, por causa da abertura de espaços entre as disciplinas (Peters, 2000, p. 83).

Assim, o autor concebe tais referenciais como movimentos do pensamento que escapam de uma definição homogênea, se reconfigurando a partir de “negociações” teóricas. Em diálogo com autores que tem referenciado nossas pesquisas como Bhabha e Ball, pensamos que um sectarismo teórico traria também um binarismo improdutivo aos nossos estudos. Isso não significa que todo e qualquer conceito seja válido ou pertinente (sob pena de um entendimento do hibridismo de forma celebratória e esvaziada), mas que, de acordo com os questionamentos acerca do problema estudado, as diferentes formulações teóricas são chamadas não a se justaporem ou se alinharem simplesmente, mas se fazerem presentes na difícil articulação dialógica, na negociação de sentidos possíveis à sua compreensão.

Assim, as diferentes formulações teóricas, como movimentos de pensamento, são uma força que desestabiliza e questiona conceitos/certezas na possibilidade da análise da produção contemporânea em diálogo com seu próprio tempo. Se retomarmos o que já inicialmente afirmamos como compromisso – a transformação social – a tarefa se delinea, nas palavras de Bauman (2001, p 51), “redesenhar a hoje quase vazia ágora – o lugar do encontro, debate e negociação”. /

Referências

BALL, Stephen. (1997) **Education reform – a critical and post structural approach.** Philadlephia: Open University Press.

BAUMAN, Zygmunt. (2001) **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

BHABHA, Homi. (2001) **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG.

ELLSWORTH, E. (1997). **Teaching positions: difference, pedagogy and the power of address.** New York: Teachers College Press.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres (2006) **Na Procura de um Curso: Currículo-Formação de Professores-Educação Infantil. Identidade(S) Em (Des)Construção(?)** Rio de Janeiro: UERJ. Tese de doutorado.

HALL, Stuart. (2003) **Da diáspora. Identidades e Mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.

LACLAU, Ernesto.(1998) Desconstrucción, pragmatismo, hegemonia. IN MOUFFE, Chantal. (comp.) **Desconstrucción y pragmatismo.** Buenos Aires: Páidos.

LACLAU, Ernesto e MOUFFE, Chantal. (1987).**Hegemonia y estratégia socialista. Hacia una radicalización de la democracia.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

MACEDO, Elisabeth. (2006) Por uma política da diferença: O que está em pauta em nossas políticas educacionais? In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: FCC.

MAINARDES, Jefferson. (2006) Abordagem do Ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: **Educação e Sociedade.** Campinas: CEDES, vol 27, no.94, jan/abr, p. 47-69.

MOUFFE, Chantal. (1998) (comp.) **Desconstrucción y pragmatismo.** Buenos Aires: Páidos.

_____. (2003) **La paradoja democrática.** Barcelona: Editorial Gedisa.

PETERS, Michael. (2000).**Pós-estruturalismo e filosofia da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica.

SKLIAR, Carlos. (2002) A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? IN: LOPES, Alice Casemiro e MACEDO, Elisabeth (org.) **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez.

TAYLOR, S.; RIZVI, F.; LINGARD, B. & HENRY, M. (1997). **Educational Policy and the politics of change.** Londres/New York: Routledge.

ZIZEK, S. (1990). **Eastern Europe's republics of Gilead.** New Left Review, 183, set/out., 51-62.