

ISBN: 978-85-7713-071-9

**Elizabeth Macedo
Roberto Sidnei Macedo
Antonio Carlos Amorim
(Organizadores)**

**Como nossas pesquisas concebem a
prática e com ela dialogam?**

Campinas



UNICAMP

FE
2008

Elaboração da ficha catalográfica

Gildenir Carolino Santos
(Bibliotecário)

Organizadores

Elizabeth Macedo (UERJ); Roberto Sidnei Macedo
(UFBA); Antonio Carlos Amorim (UNICAMP)

Tiragem digital

Disponível em:

[http://www.posgrad.fae.unicamp.br/gtcurriculoanped/
publicacoes.html](http://www.posgrad.fae.unicamp.br/gtcurriculoanped/publicacoes.html)

Impressão e acabamento

FE/UNICAMP - Campinas (SP)
Tel: (19) 3521-5571

Apoio institucional

Faculdade de Educação – UNICAMP
Av. Bertrand Russell, 801 – Cid. Universitária
13083-970 – Campinas – SP
Tel: 19-3521-5584 / 3521-5576

Apoio logístico

Roberta Pozzuto (Disponibilização digital)

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por
Gildenir Carolino Santos – CRB-8º/5447

C737 Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam? /
Elizabeth Macedo, Roberto Sidnei Macedo, Antonio Carlos
Amorim (organizadores). -- Campinas, SP: FE/UNICAMP,
2008.

ISBN: 978-85-7713-071-9
Publicação digital gratuita.

1. Pesquisa educacional. 2. Prática docente. 3. Educação.
I. Macedo, Elizabeth. II. Macedo, Roberto Sidnei. III. Rodrigues,
Antonio Carlo Amorim.

08-0453-BFE

20ª CDD - 370.78

Índice para catálogo sistemático:

1. Pesquisa educacional	370.78
2. Prática docente	371.102
3. Educação	370

Produzido digitalmente no Brasil
Outubro - 2008
ISBN: 978-85-7713-071-9

® Todos direitos reservados – Permitida a reprodução em qualquer meio, desde que citada a fonte.

SUMÁRIO

Currículos realizados e/ou vividos nos cotidianos de escolas públicas: sobre como concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas	4
<i>Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho</i>	
Gritos sem voz	14
<i>AC Amorim</i>	
Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e pós-modernidade/GEPCPÓS: concepções sobre a prática	23
<i>Alfredo Veiga-Neto</i>	
Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?	37
<i>Elizabeth Macedo e Rita de Cássia Prazeres Frangella</i>	
OBSERVATÓRIO DE CULTURA ESCOLAR: como nossas pesquisas concebem a prática e como operamos com ela?	44
<i>Fabiany de Cássia Tavares Silva e Eurize Caldas Pessanha</i>	
UMA OU DUAS COISAS QUE DIRIA SOBRE ELA: a questão da prática no Grupo de pesquisa “As redes de conhecimentos em educação e comunicação: questão de cidadania”	48
<i>Nilda Alves</i>	
Sentidos da prática nas políticas de currículo	57
<i>Alice Casimiro Lopes</i>	
Currículo, trabalho docente e gestão: o lugar da prática em nossas investigações?	63
<i>Jarbas Santos Vieira, Álvaro Moreira Hypolito, Maria Manuela Alves Garcia, Maria Cecília Lorea Leite e Laura Cristina Vieira Pizzi</i>	
Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?	71
<i>GP: Currículo, Formação e Práticas Escolares-PPGE/UFMT</i>	
Dialogando com a prática: o ensino e a pesquisa na cátedra Paulo Freire da PUC/SP	79
<i>Ana Maria Saul e Antonio Fernando Gouvêa da Silva</i>	
Contribuições dos estudos e pesquisas sobre interdisciplinaridade para um possível redesenho de currículo	87
<i>Ivani Fazenda, Maria Cecília Gasparian, Raquel M. Gianolla, Maurina Passos G. O. da Silva, Maria Cecília Soares, Ana Maria Dos Reis Taino, Dirce Encarnacion Tavares e Diamantino Trindade</i>	
A Formação Inicial dos Educadores: os formadores e suas práticas	94
<i>Elisabete Cardieri</i>	
GEPEC – como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam	100
<i>Maria Inês Petrucci dos Santos Rosa, Guilherme do Val Toledo Prado e Corinta Maria Grisolia Geraldi</i>	
A “prática” nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo de estudos e pesquisas sobre currículos e culturas da FAE/UFMG	106
<i>Marlucy Alves Paraíso e Lucíola Licínio de C. P. Santos</i>	
Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?	114
<i>Denise Rezende Barbosa e Inês Barbosa de Oliveira</i>	
Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?	120
<i>Maria Zuleide da Costa Pereira, Arlete Pereira Moura e Rita de Cassia Cavalcanti Porto</i>	

Apresentação

Dando continuidade à criação inaugurada no ano de 2005, o Trabalho Encomendado do GT Currículo, também neste ano de 2008, configura-se a partir do debate de textos escritos por pesquisadores que participam de grupos de pesquisa sobre currículo no Brasil e que, após convidados, interessaram-se em dialogar a respeito da pergunta *Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?*¹

O debate do Trabalho Encomendado foi proporcionado pelo Prof. Dr Daniel Suárez (UBA), a partir da leitura prévia dos textos publicados nesta coletânea e da apresentação dos mesmos na forma de pôsteres durante a 31ª Reunião Anual da ANPEd.

Elizabeth Macedo e Roberto Sidnei Macedo

Coordenação do GT Currículo (Biênio nov.2007- out.2009)

¹ Publicação digital – solicitado ISBN em 09/10/2008.

CURRÍCULOS REALIZADOS E/OU VIVIDOS NOS COTIDIANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS:

sobre como concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas

Carlos Eduardo Ferraço

ferraco@uol.com.br

Janete Magalhães Carvalho

PPGE/CE/UFES

Os diferentes *espaçotempos*¹ das *teoriaspráticas* em nosso grupo de pesquisa

Este texto situa-se na articulação de dois Grupos do Diretório de Pesquisa do CNPq dos quais participamos,² que vêm desenvolvendo investigações com ênfase na análise dos cotidianos escolares para a compreensão *teóricoprática* de temas do campo educacional, em especial os estudos do currículo. Assim, em um primeiro momento, concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas *na própria articulação de projetos interinstitucionais visando a contribuir* teórica-epistemológica-metodologicamente para os debates e as ações nesses grupos e nos respectivos programas de pós-graduação.

Em termos específicos, as pesquisas por nós desenvolvidas têm buscado discutir, entre outras questões, o currículo em meio às análises das relações estabelecidas em redes (ALVES, 2002a) por educadores e alunos, sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994, 1996) dos cotidianos de escolas públicas, relações estas que constituem o que temos nomeado de currículos realizados e/ou vividos (FERRAÇO; CARVALHO, 2005).

Desse modo, em uma segunda aproximação, concebemos a relação entre a teoria e a prática em nossas pesquisas a partir da própria forma como propomos e pesquisamos nossas temáticas, isto é, articulando-as às redes tecidas pelos sujeitos praticantes nos cotidianos das escolas e, nesse sentido, buscando fazer, como propõe Certeau (1994, 1996), uma espécie de “teoria das práticas”, mas, também, uma “prática das teorias”.

¹ Estética da escrita que aprendemos com Nilda Alves (2002a) na tentativa de, ao unirmos determinadas palavras, ampliar seus significados, inventando outros tantos, buscando romper com as marcas que carregamos da ciência moderna, sobretudo a maneira dicotomizada de analisar a realidade.

² Estamos nos referindo aos grupos “Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos” do PPGE/UFES, coordenado por Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho, e “Cotidiano escolar e currículo” do PROPEd/UERJ, coordenado por Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira.

Essas primeiras aproximações sobre como concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas levam-nos a assumir que: a) a prática não se constitui apenas como aplicação direta dos “dados teóricos”, ou seja, a relação teoria-prática não é causal nem determinista, mas se constitui como processos complexos, que se influenciam mutuamente, impedindo-nos de identificar, em algumas situações, o que estamos considerando como próprio da teoria ou da prática; b) a produção dos dados nos cotidianos das escolas acontece de maneira difusa e desordenada, condicionada pelas múltiplas redes de saberes, fazeres e poderes dos sujeitos que lá estão e que, em suas tessituras, também estão enredadas pela complexidade³ e pela inseparabilidade entre teoria e prática, ou seja, estamos considerando que, nas redes cotidianas, os sujeitos encarnados (NAJMANOVICH, 2001) produzem teoriaspráticas e prácticasteóricas, fato que nos leva a negar o caráter secundário normalmente atribuído à prática e, por efeito, lugar apenas de aplicação imediata da teoria.

Posto isso, se concebida dentro de uma lógica causal, linear e determinista do *paradigma da simplicidade*, a relação teoria-prática, tomada como binômio, pressupõe o isolamento e a possibilidade de identificação de cada um de seus pólos, mas, quando assumida no *paradigma da complexidade*, esses pólos perdem seus limites definidos, passam a ser vistos como difusos e, ao mesmo tempo, inter-relacionados e sujeitos, todo o tempo, às incertezas dos movimentos das *redes de saberes, fazeres e poderes* tecidas nos cotidianos pesquisados. Trata-se de pensar “com” a complexidade das relações entre teoria e prática, e não apenas “a” complexidade em cada um desses pólos.

Contextualização teórico-metodológico-epistemológica de nossas pesquisas

Buscando, então, compreender a relação teoria-prática *em meio* aos processos complexos das redes tecidas pelos praticantes dos cotidianos escolares, pesquisamos as escolas em suas interfaces com as proposições teóricas derivadas da reflexividade (problematizações) oriunda das Ciências Sociais, assim como os modos como tais proposições estão enredadas na literatura mais utilizada pelos professores. Da mesma forma, buscamos ouvir e partilhar dialogicamente as *narrativas, imagens, conversações*

³ A partir de Morin, assumimos a necessidade de superação da idéia de complexidade como explicação ou solução diante da mutilação do conhecimento, em favor da idéia de complexo na dimensão do que é tecido junto e, nesse caso, colocando-se como problema e desafio permanentes para se pensar a vida. “A ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimentos. Isto é, tudo se entrecruza, se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém a unidade do ‘complexus’ não destrói a variedade e diversidade das complexidades que o teceram” (MORIN, 1996, p. 176).

e *experimentações* dos educadores e dos alunos, considerando-as, também, como dimensões *teóricopráticas* desenvolvidas nas tessituras do coletivo escolar.

Nossa perspectiva de pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas toma como base alguns pressupostos. Dentre eles, destacamos a constatação de que “[...] o cotidiano é um ‘objeto’ complexo, o que exige também métodos complexos para conhecê-lo” (ALVES, 2002b, p. 15).

Dentre outros pressupostos, temos levado em consideração, na abordagem adotada de análise com os cotidianos, “evitar ficar preso ao modo dominante de ver da ciência moderna”; “compreender que o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções, constituindo-se como recurso indispensável, deve ser *usado* sempre como um aporte provisório e apoio orientador e não como uma bússola da certeza explicativa”; “ampliar o entendimento de fonte e de recursos metodológicos”; “considerar que somos todos *sujeitosobjetos* enredados nas teias dos processos de subjetivação da sociedade pós-industrial”.

Nesse sentido, a temática das redes de conhecimentos tecidas nos cotidianos escolares, em sua complexidade *teóricoprática*, perspectiva: “a indissolubilidade entre teoria e prática”; “a relação macro-microsocial”; “a compreensão e vivência da complexidade tecida em redes de acontecimentos reprodutivos e produtivos”; “a importância do coletivo nos processos de *invenção*,⁴ singularização e *resistência*⁵ que se desenvolvem entre as formas e as forças dos praticantes dos cotidianos escolares”; “a realização da pesquisa com os cotidianos como acompanhamento de processos que se abrem para os ‘possíveis’ modos alternativos de intervenção sobre o real”.

Discutimos e tentamos focar o processo de produção de subjetividades, segmentar, flexível e de invenção que ocorre em meio a agenciamentos coletivos e rizomáticos de enunciação produzindo acontecimentos e reproduzindo ou superando dicotomias como teoria-prática, real-virtual, dentro-fora, etc.

Destacamos, em nossas pesquisas, o coletivo e a comunidade como formas-forças de *resistência* à sociedade repetitiva e adaptativa característica da sociedade pós-industrial. Nesse sentido, buscamos destacar as implicações da pesquisa com os cotidianos, tomada como uma pesquisa de campo inserida nos cotidianos escolares.

⁴ Em Kastrup (1999), temos que a invenção não é uma característica a ser atribuída a um sujeito isoladamente. Ou seja, a invenção não deve ser entendida a partir do inventor, mas em meio à processualidade das relações coletivas.

Partimos da noção de que a vida cotidiana é um *espaçotempo* antropológico onde/quando se vivem as práticas de experimentação que taticamente abrem novos possíveis e/ou novas formas e forças que se enredam nos cotidianos escolares, favorecendo *processos inventivos* e de *resistência*.

Do ponto de vista da sociologia do cotidiano, o estruturalismo pré-1968 envolvia uma analítica da verdade, ou seja, a análise voltada para as estruturas sociais e as funções sociais que separavam, classificavam e hierarquizavam pessoas em grupos coerentes de modo a permitir as sínteses explicativas e as metanarrativas.⁶

Nesse sentido, destacamos que “Uma visão social relativamente descomprometida com estruturas sociais rígidas acabou dando lugar à busca sociológica pós-parsoniana e refletindo-se numa sociologia aberta à subjetividade, ao momento e às formas sociais” (MARTINS, 2008, p. 34). Isso é verdadeiro não apenas para a Sociologia, mas para as Ciências Sociais de modo geral.

Dessa forma, como observou Lefebvre (1991), a incidência do repetitivo e do adaptativo sobre o transformador na vida moderna trouxe a vida cotidiana para o primeiro plano da existência das sociedades, valorizando não mais uma analítica da certeza científica, mas, sim, uma ontologia do presente, que, dito de outra forma, de modo instituinte, alçou a cotidianidade a um modo de ser dominado pelo presente, pelo fragmentário e pela incerteza.

Sendo assim, visando à *transformação social* e à *resistência ao atual*, as teorias sociais questionam, acabando por instaurar uma perspectiva diferencial, baseando-se em estudos, aqui simplificados sob o denominador comum de movimento antifundacional,⁷ que envolve teorias, como as da filosofia da diferença, dos estudos pós-coloniais, da teoria da complexidade, da teoria naturalista do conhecimento, do conhecimento em

⁵ Entendemos por *resistência* não apenas *oposição*, mas, sobretudo, *desconstrução*, *transgressão*, *burla* e *táticas* produzidas nas redes cotidianas, em relação ao que está posto como norma, como determinação, como modelo.

⁶ Giard (1996) nos ajuda a entender que as dificuldades enfrentadas na condução da pesquisa no cotidiano decorrem da própria dimensão teórico-epistemológica que estamos assumindo para o cotidiano. Ao se referir aos trabalhos desenvolvidos por Certeau, ela considera necessário na condução desse tipo de pesquisa: “[...] trazer à tona as diferenças, não se satisfazendo com a partilha estabelecida entre as disciplinas do saber; ficar atento ao rigor explícito de um método e de modelos teóricos, recusando-se a se deixar aprisionar na prática de um único modelo [...] exercitando um gosto inveterado pela experimentação na ordem do pensável e, por efeito, manter um permanente estado de desconfiança a duas tendências: a primeira dessas tendências seria aquela habituada a ver em ponto grande, comprazendo-se em enunciados solenes, emitindo sobre a sociedade um discurso generalista e generalizante. A segunda referia-se à erudição praticada como um fim em si, para se proteger das idéias e esquivar-se ao dever de escolher (e assumir) uma interpretação” (p. 19-20).

redes, dentre outras. Tais discursos teóricos são bastante diversos entre si, guardando, entretanto, como característica comum, a descrença no sujeito autocentrado e/ou numa consciência autônoma.

Como dito, em nossas pesquisas com os cotidianos, a teoria está na prática como a prática está na teoria, visto que são inerentes uma à outra, pois a teoria permanece sempre latente como uma névoa que comporta o virtual, enquanto a prática expressa o atual, mas uma não poderia existir sem a outra.

Bergson (2006) trata da relação entre passado e presente com base nos conceitos de virtual e atual. Esclarece que as formas existentes na atualidade só podem ser entendidas se nos colocarmos no virtual. Essa vem a ser uma forte perspectiva assumida por nosso grupo de pesquisa, ou seja, *a teoria em estado virtual constitui-se e integra o atual* (a experiência, a prática).

Pensando o par virtual-atual, Bergson (2006) perspectiva uma ontologia criacionista, que se confunde com uma ontologia do presente, ao entender o presente como realização do possível, em oposição à ontologia do dado, do pré-formado, do determinado, da realização apenas de possibilidades preexistentes. A atualização é, então, processo de diferenciação, cujo resultado não pode ser antecipado.

Esse é o sentido da integração teoria-prática, ou seja, apontar que as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em suas conversações, narrativas, imagens, etc. perspectiva um processo de captura de indícios dos “possíveis”, da potencialidade e/ou do agenciamento de um corpo político de outra ordem ou natureza que, para avançar, deverá se manifestar, buscando viver as situações e, dentro delas, procurando produzir pela *criação, experimentação e resistência*.

As pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas e os usos de narrativas e de imagens: desdobramentos da discussão sobre a relação *teoriaprática*.

Giard (1996) nos dá pistas no sentido de percebermos a íntima relação entre teoria e prática como pressuposto da pesquisa nos/dos/com os cotidianos. Ao responder à pergunta “Como apreender a atividade dos praticantes, como andar a contrário das análises sociológicas e antropológicas?”, a autora (1996, p. 21) considera que “[seria preciso] procurar, tateando, elaborar ‘uma ciência prática do singular’; captar ao vivo a multiplicidade das práticas, não sonhá-las, conseguir fazer que se tornassem inteligíveis, para que outros, por seu turno, pudessem estudar as suas operações”.

⁷ O movimento antifundacional, como o nome indica, coloca-se contra o pressuposto do conhecimento fundado no sujeito como lócus de verdade ou certeza e, nesse sentido, contra qualquer espécie de essencialismo, na perspectiva racionalista, empirista e dialética clássica, de base idealista ou materialista.

Em Pais (2003) também encontramos uma discussão que nos ajuda a sustentar a idéia anterior. Para o autor (2003, p. 28-30), “[...] as rotas do cotidiano são caminhos denunciadores dos múltiplos meandros da vida social que escapam aos itinerários ou caminhos abstratos que algumas teorias sociológicas projetam sobre o social”.

Nesse sentido, com base em Pais (2003), a sociologia do cotidiano cultivaria o que ele chama de percursos de trespasse. Aqui, trespasse teria o sentido de transgressão em relação às teorias tradicionais que, alheias aos movimentos e processos que, cotidianamente, dão ritmo às constâncias, variâncias e circunstâncias da vida social, perpetuam a dicotomia entre teoria e prática e, mais que isso, atribuem um caráter pragmático imediato e muitas vezes superficial às práticas cotidianas, despiando-as de sua complexidade e, por efeito, de sua dimensão reflexiva.

Ao mesmo tempo em que essa perspectiva se mostra potente, no que diz respeito às possibilidades que se tecem nas redes cotidianas para o entendimento da relação entre a teoria e a prática, ela nos impõe desafios acerca de como conduzir a pesquisa em frente à complexidade manifesta no cotidiano das escolas. Como fala Esteban (2003), um mesmo processo coletivo pode dar margem a diferentes procedimentos individuais, marcados pela singularidade das experiências, fazendo com que práticas individuais semelhantes configurem processos coletivos distintos.

Sendo assim, a superação dos desafios colocados pelos estudos e pesquisas com os cotidianos não se daria na busca por um modelo único de “como pesquisar”, mas, ao contrário, se expressaria na e pela diversidade de alternativas e possibilidades que têm sido apresentadas pelos grupos de pesquisa e, por efeito, nas mediações e interlocuções mantidas entre os grupos. Ou seja, a força do campo está exatamente em seus múltiplos processos de diferenciação e negociação da relação teoria-prática e não na busca por um manual “teórico” sobre como pesquisar a “prática”.

Isso implica, em um primeiro momento, *viver a pesquisa também como uma ação cotidiana*. Por mais que o modelo de pesquisa defendido no *discurso hegemônico da ciência moderna*⁸ tenha nos ensinado, não conseguimos nos ausentar do cotidiano, não conseguimos pesquisar *de fora* do cotidiano. Toda e qualquer pesquisa se dá nos diferentes *espaçotempos* dos cotidianos de nossas vidas. Com isso, nossas questões de análise só se legitimam, na pesquisa com os cotidianos, quando *articuladas entre*⁹ as

⁸ Para Najmanovich (2001, p. 11): “A mentalidade moderna não é um sistema homogêneo. Ao contrário, é o nome genérico de uma rede complexa de idéias [...] que caracterizaram uma época ampla. Portanto, deve ser incluída em uma categoria facetada, multidimensional, com limites difusos, com infiltrações de outros modos de pensar e de ser no mundo”.

⁹ Na idéia de rizoma de Deleuze e Guatarri (1995, p. 37), encontramos sustentação para nossa *proposta de atuar entre as redes como potência para a realização de nossas pesquisas*. Como falam os autores, “[...]”

redes tecidas nas escolas. Em várias situações de nossas investigações, os objetivos “teóricos” levados para as escolas tiveram que ser *negociados* com as questões que se colocavam como importantes na “prática” dos sujeitos das instituições pesquisadas.

Certeau (1996) também nos dá pistas sobre a relação teoria-prática no âmbito da pesquisa com o cotidiano, quando alerta sobre o distanciamento existente entre os nossos tradicionais modelos/instrumentos teóricos de investigação/análise e o que ele chama “práticas ordinárias”. Como observa o autor (1996, p. 341-342),

Conhecemos mal os tipos de operações em jogo **nas práticas ordinárias** [...] porque nossos **instrumentos de análise** [...] foram constituídos para outros objetos e com outros objetivos. O essencial do **trabalho de análise** [...] deverá inscrever-se na **análise combinatória sutil**, de tipos de operações e de registros, que coloca em cena e em ação um **fazer-com**, aqui e agora, que é um ato singular ligado a uma situação, circunstâncias e atores particulares [...]. 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).

As observações de Certeau (1996) nos levam a pensar sobre a necessidade não só de romper com o modelo de pesquisa herdado do modo dominante de ver da ciência moderna, mas, por efeito, obriga-nos a pensar sobre como assumimos em nossas pesquisas a relação entre teoria e metodologia (por vezes, considerada uma forma de conduzir a pesquisa, isto é, como a prática da pesquisa) e, ainda, como nos situamos, na condição de pesquisadores em frente a essa relação.

Considerando que as nossas pesquisas podem ser pensadas como narrativas da relação que estabelecemos entre teoria e metodologia, tecendo diferentes lugares por nós praticados nos cotidianos, não é possível negar que também somos responsáveis pelos conhecimentos que estamos produzindo com nossas investigações, o que nos leva a aceitar, a partir de Certeau (1994), nossa condição de *pesquisador praticante*.¹⁰

um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança [...]. É que o meio [...] é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre [se] designa uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói duas margens e adquire velocidade no meio”.

¹⁰ Para Certeau (1994, p. 151), “Subindo, descendo e girando em torno dessas práticas, algo escapa sem cessar, que não pode ser dito nem ‘ensinado’, mas deve ser ‘praticado’ [...]. É um dizer aquilo que o outro diz de sua arte, e não um dizer dessa arte. Se se afirma que essa ‘arte’ só pode ser praticada e fora do seu exercício não se dá enunciado, a linguagem deve ser então a sua prática. Será uma arte de dizer [...]. Noutras palavras, será um relato. Se a própria arte de dizer é uma arte de fazer e uma arte de pensar, pode ser ao mesmo tempo a prática e a teoria dessa arte [...]. A narrativização das práticas seria uma ‘maneira de fazer’ textual, com seus procedimentos e táticas próprios”.

De fato, como observam Alves e Garcia (2002, p. 274): “[...] é preciso, pois, que incorporemos a idéia que ao dizer uma história somos narradores praticantes traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso modo próprio de contar”. Ou seja, ao considerarmos a idéia de que nossas pesquisas nos cotidianos são também narrativas, que expressam as relações teoria-prática que estabelecemos, estaremos incondicionalmente envolvidos pelas tessituras dessas redes. Como fala Alves (2005, p. 8), “[...] o pesquisador também não tem condição de fugir dessas redes, pois está nelas mergulhado, interpretando o que lê, com tudo o que tem de encarnado, em si, teorias e conceitos, podendo deixar de ver algo que outro pesquisador veria”.

Para nós, essa é uma dimensão político-epistemológica fundamental de ser assumida por ocasião de nossas discussões sobre a forma como entendemos a teoria e a prática em nosso grupo de pesquisa. Como observa Oliveira (2008), a partir de Santos (1989, 2004), é preciso que se discuta a importância de se pensar epistemologicamente o cotidiano, considerando a inseparabilidade entre os campos político e epistemológico, entendendo que justiça global não é possível sem justiça cognitiva.

Isso significa que, se desejamos trabalhar por e reconhecer as experiências de emancipação social, precisamos associá-las à crítica e à possível formulação de novas premissas epistemológicas que incorporem a validade e a legitimidade de diferentes saberes, práticas e modos de estar no mundo, superando a hierarquização hoje dominante entre uns e outros e viabilizando processos interativos entre os diferentes que não os tornem desiguais (OLIVEIRA, 2008, p. 68, grifo nosso).

Referências Bibliográficas

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: o caso do Curso de Pedagogia da UERJ/Campus Maracanã*. Projeto incorporado ao PROCIEÊNCIA, agosto de 2005.

_____. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de. (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano escolar: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002b. p. 13-38.

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

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). A necessidade de orientação coletiva nos estudos sobre o cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 255-296.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006 (Coleção Tópicos).

CARVALHO, Janete Magalhães. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 94-111.

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

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

ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas de uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 199-212.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-42.

GIARD, Luce. Momentos e lugares. In: CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1996.

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

MARTINS, José de Souza. A fotografia e a vida cotidiana: ocultações e revelações. In: PAIS, José Machado; CARVALHO, Clara; GUSMÃO, Neusa Mendes (Org.). *O visual e o cotidiano*. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais, 2008. p. 33-58

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

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

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Estudos do cotidiano, educação e emancipação social. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. *Estudos do cotidiano & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 67-106.

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

SANTOS, Boaventura de Souza. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

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

GRITOS SEM VOZ¹¹

AC Amorim

acamorim@unicamp.br

Faculdade de Educação. Caixa Postal nº 6120
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
13083-865, Campinas, SP, Brasil

Praticar (imaginar, fabular, inventar e criar) uma linguagem a-significante tem sido as possibilidades de o *currículo* acontecer por entre as pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudos *Humor Aquoso*, integrante do Laboratório de Estudos Audiovisuais (OLHO) da FE/Unicamp¹². Compor dois ensaios é a prática de *olhares diagramáticos* com as experiências, desfigurações e constituição de singularidades em que o Ser não é necessariamente Sujeito. As imagens são intensidades e forças em escrita que mantém a estrutura da língua, mas que quer nela tropeçar, gaguejar e irromper. Imagens e palavras escritas viram-se numa pragmática de esvaziamento do *currículo*, quem sabe para um habitar os foras possíveis deste nome. A pragmática = práticas de linguagens com sentidos sem significações prévias é uma tentativa de fuga, e sua frustração e sensação do grito e por vezes da dor, de reconhecer que “não há mais vida livre, há apenas um dentro, ou seja, poder e prisão” (Negri, Toni. *Exílio*, 2002). Resistir na ausência dos homens e do mundo e afirmar os possíveis da *vida* são os golpes de carne que Gilles Deleuze faz, junto com vários de seus leitores-traidores brasileiros e estrangeiros. Este texto são sensações da ferida.

¹¹ Este texto associa-se ao projeto de pesquisa *Escritascurrículo: diferenças em acontecimentos* (CNPq 401356/2006-0) e também à bolsa de Produtividade de Pesquisa no CNPq (309228/2006-9). As discussões sobre imagem são linhas de conexão com o estágio de pesquisa no exterior (FAPESP 2007/03041-9) realizado em Barcelona, na UAB, nos seminários e exposições sobre cinema e exposição de imagens a que frequentei entre janeiro e fevereiro de 2008.

¹² Coordenação: Prof. Dr. Milton José de Almeida.

Jéssica e o bambolê

Não muito ao longe, nem tão perto da experiência perdida de observar o pátio da escola. Ops! Gira o bambolê a menina de trança.

O bambolê escapa de sua cintura fina de criança, e encontra o chão com tanta facilidade. 1, 2, 3, 4 e tantas vezes mais gira, gira e cai. São um corpo, a criança e o bambolê, que cai e gira. E some. E volta com uma bola. E brinca com a bola. Já estou bem próximo e a menina me viu.

Quando me vê, nada existe, pois tudo some: menina, bola, bambolê e chão. O encontro, agora, tem sua corporeidade indelicada, sufocante e lenta, retardada na intensidade do que a percepção, ao longe, deixou livre no giro do bambolê e na batida da bola no chão. Surge o nome, fração insustentável da identidade. Jéssica, 11 anos, 5ª série C. Está de castigo. Sempre está de castigo, diz uma pessoa que passa pelo corredor. Jéssica sobe no muro em frente à quadra, e me diz que é muito curiosa. Gosta de luta, todo tipo de luta.

E Jéssica mora com a avó. Jéssica é toda história, já mudou de escola três vezes em 5 anos; gostava da primeira escola em que estudou. Jéssica é *quase* um clichê de uma criança que está na escola de castigo.

Como uma imagem-signo-expressão do conhecido aparece, por várias vezes, como um símbolo do Mc Donalds, pronto para ser lançado no comum totalitário do reconhecível. Jéssica-clichê-imagem visível desaparece, em sua narrativa identitária, como o bambolê gira, gira e cai no chão. Sem sombras...

-Eu perdi os 50 centavos na sala de aula, e agora só tenho 1 real. Não dá para comprar o salgado, disse Jéssica.

Passa o tempo

- Você quer um pouco de guaraná? pergunta Jéssica

A lata estava em cima da mesa, ao redor da qual algumas outras crianças d 5ªsérie esperavam a diretora para conversar.

Pára o tempo

Faz tantos anos que não venho aqui...

Estou perdido

O encontro, assim como o acontecimento que nasce como uma esperança de existir, é tão efêmero e fugaz que a escrita pode ser o seu retardamento e a potencialização da sua intensidade. O acontecimento é tão perceptível quanto o giro do bambolê, e tão banal como sua queda ao chão. Já os desaparecimentos de Jéssica, do bambolê, da bola e das suas histórias irrompem as forças para um pensamento nos rastros e nos traços da presença. A imagem do vazio, da ausência, é nela que o *quase* acontecimento se instaura.

E, assim, restam fragmentos de um olhar que se aproxima e, quando captura, tudo escapa, nada sobra, e o olho tudo quer sentir. Na superfície, passeia-se. Nos sem-sentidos de superfície, Jéssica prolifera acontecimentos que ainda estão lá, no pátio, incorpóreos, à busca de um susto ou de uma lentidão do tempo para encontrarem fluxos de forças e matéria.

Jéssica não está na sala de aula. Ela está de castigo.

Gira, gira o bambolê.

Imagens --- forças ---- melancolia ---- fuga

O mundo foi perdido, e não é representável! Pode-se afirmar o *sujeito* nesta condição como um *ser* que se efetua em sua ressurreição com o *real*, como um corpo glorioso e reconciliador entre mundo e realidade. O *olhar* como prática e afirmação fenomenológica de interpretação do real necessitaria ser esquecido; um outro processo educativo se capilariza, cuja transformação pretende propiciar a *sobrevivência* do mundo sem a representação.

O esforço empreendido em compor o currículo em plano de sensação (associando signo e percepção) e a escrita como composição artística (associando tempo, acontecimento e produzindo um plano de *pensamento com imagem* para a Educação, à diferença que Deleuze propôs para a Filosofia) é potência que propõe deslocamentos e desvios de importantes pensamentos para o campo; por exemplo, aposto numa Educação que se esvazie da substância humanista que a satura e na busca de alternativas à sobrevivência em um estado pós-humano: sonâmbulo, inconsciente, sem ação, inabitado.

O cinema é a fábula do mundo, uma vez que a realidade se esvaiu. Na tela, o grande compromisso do cinema seria juntar a perda e a conquista da realidade. Em uma primeira fase – nos primeiros 90 anos – o cinema reuniu duas sensações: a perda de contato com a realidade e o desejo de ter uma relação direta com as coisas. Geraram-se *imagens sensíveis* sem consistência com a realidade e que restituíram o mundo. Com suas potências intensificadas nestas últimas décadas, o cinema conseguiu nos indicar que a *imagem pode ser um prolongamento da realidade e, mais ainda recentemente, que a imagem vem antes do real*; modela-se a realidade, após a imagem; desfruta-se da imagem para termos a realidade. Com essas potencialidades das imagens nos educamos em fluxos de experiências que, por exemplo, controlam nosso medo da perda, e nos fazem sentir que não é possível encontrar a realidade, apenas realizar pequenas aproximações com ela.

Atualmente, talvez no que se possa chamar de ênfases da pós-modernidade, encontramos imagens cujo jogo de forças

Nosso trabalho é composto por alguns vídeos encontrados no site do Youtube que foram posteriormente editados e intercalados com a letra da música “Galera do Fundão” do grupo brasileiro “Little Quail and The Mad Birds”.

A primeira imagem de um dos vídeos são dois garotos numa queda de braço enquanto um serve de juiz e filma. É difícil acreditar que houvesse um professor na sala de aula naquela momento, no entanto ao fundo podemos perceber um aluno sentado em uma carteira, ele passa uma folha que está sobre sua mesa a uma colega e abre um livro ou um caderno. Há também uma garota sentada como se observasse a queda de braço ou conversasse com a colega a sua frente. As carteiras estão um pouco desarrumadas me dando a impressão de que algum trabalho em grupo ou duplas foi passado à sala enquanto o professor se ausentava.

(Youtube – *imagem do cotidiano escolar na Internet* de Sabrina Ramalho Sanches, na disciplina *Escola e Cultura*, dezembro de 2007)

Na edição do vídeo, os fatos foram contados duas vezes e, assim, podemos perceber que, ao recontarmos as histórias nossas mudamos muitas vezes o foco de nossas lembranças. Algumas são mais ou menos lembradas que as outras dependendo da ênfase desejada, como no ato de fotografar. (Relatório de Marília Toríbio de Araújo, na disciplina *Escola e Cultura*, dezembro de 2007)

Outra questão que o vídeo dá enfoque é nas imagens performáticas, onde através de detalhes capturados pela câmera denuncia-se aquilo que a Janaína é e não é ao mesmo tempo, o de uma figura que foge ao padrão definido e socialmente correto de homem e mulher, ela é uma travesti. Então, o vídeo foca bastante as mãos, os seios e o rosto, partes que ora revelam, ora escondem o que o indivíduo realmente é.

(*Essa língua dos mestres nega a realidade (de Certeau)* de Vicente Leonardo dos Santos Costa, na disciplina *Escola e Cultura*, dezembro de 2007.

perturba-se entre a melancolia e a narrativa cíclica. *O real simplesmente sobrevive*, ele é vigiado apenas, não há reelaboração da realidade – esta continua em sua condição bruta – pois não se trata de reconstituir o mundo, mas de o vigiar.

As vídeo-câmeras, as vídeo-conferências, câmeras de vigilância, de aparelhos celulares etc. compõem narrativas fílmicas em que a previsão do fim é pulsante: *antes que o mundo se acabe, as imagens são feitas para preservá-lo*. São imagens que miram o futuro não para imaginar, e, sim, para prever. Como um serviço de meteorologia cria-se uma verdade factual que pode ser antecipada. Tais imagens dão corpo ao desastre, demonizando-o e, ao mesmo tempo, servem como uma oficina de vacinação, de imunização contra o desaparecimento do mundo e contra a morte do *real*.

Mas por que controlar, prever, se depois o mundo não se deixará reter? Perder de vista o *real* é imprescindível em uma condição de dissolução do mundo, melancólica e para a qual a realidade é incompreensível. Há perda de contato, perda de significado cujos efeitos são sentidos pela montagem e por uma narratividade sem limites, com imagens justapostas, que multiplicam as ações e as dispersam. Os encontros possíveis estão no intervalo *entre* imagens, no *vazio* e no *silêncio*. O cinema experimental, e as imagens-forças que cria, é um exemplo do possível encontro frustrado: *sinto, mas não vejo*. A imagem não voltará, os olhos do espectador permanecem fechados.

Todavia, as imagens do cinema persistem em gerar a sensação e o desejo de seguir jogando, mesmo com o nonsense, a abstração em seu máximo. Há imagens que lutam politicamente pelo desenvolvimento e a preservação

Entrevistamos Janaína Lima, uma travesti líder do movimento de Campinas que possui uma história ao mesmo tempo comum e muito singular. Janaína sofreu, dentro da escola, pelo preconceito com sua sexualidade e acabou abandonando o colégio em que estudava depois de levar uma “chuva de pedras” dada pelos próprios alunos da escola. Dez anos depois, ela voltou a estudar, terminando o ensino médio e ingressando em uma faculdade com a ajuda do programa ProUni. Hoje Janaína cursa Pedagogia. A nossa idéia era mostrar o caminho percorrido por Janaína desde a sua saída da escola até a volta para os estudos abordando também a questão da memória. Para isso fizemos duas entrevistas em dias e locais diferentes, fazendo as mesmas perguntas e ela, assim, foi recontando as histórias.

do sujeito, do humano, num mundo 'pós-humano' ou 'in-humano'.

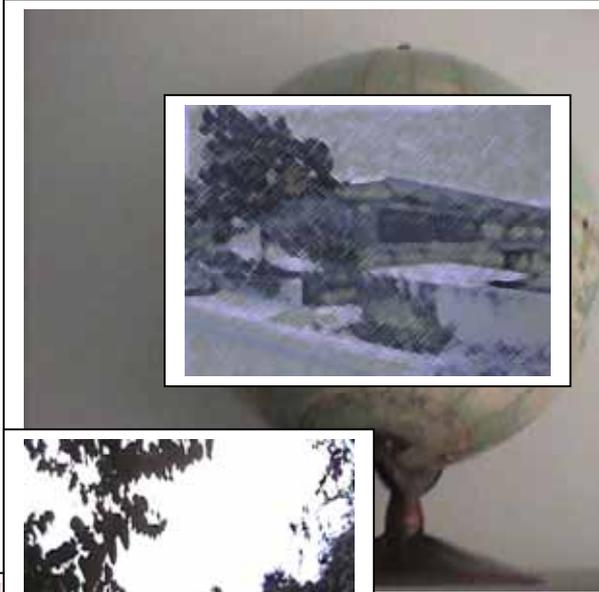
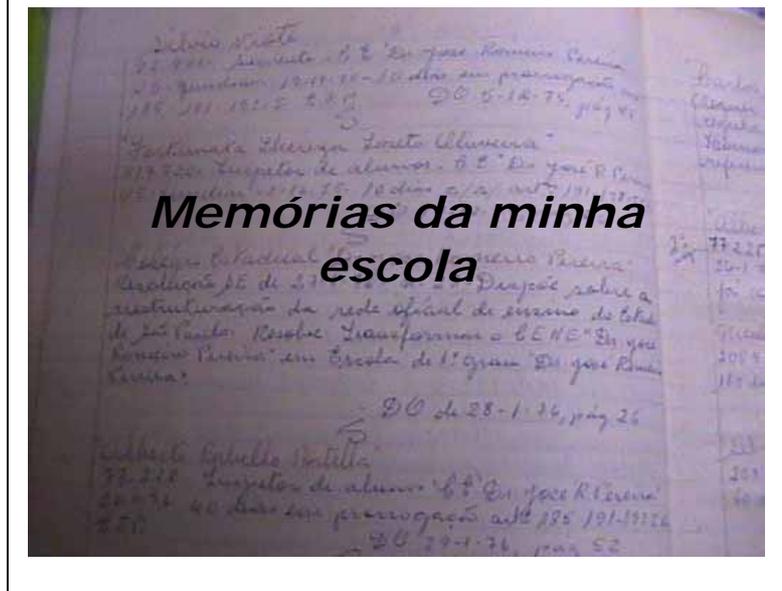
Esta manutenção do mundo no momento em que ele está escapando trabalha com uma dimensão do *olhar* como prática de entrever, e, neste ponto, é esperançoso. Tenta capturar um pouco, como um caçador fugidio. Tanta as telas divididas em várias partes, trabalhando a idéia de simultaneidade, quanto o fato de que com os DVDs

O foco do nosso trabalho foi o imaginário da escola que existe fora da escola e que é transmitido pelos outdoors. Colocando de forma simples, para apresentar estes outdoors imaginamos o cruzamento de duas imagens que reforçariam a mesma idéia; assim, ficou decidido que faríamos um trajeto que parecesse o percurso de uma mãe que estaria levando seu filho à escola, o trajeto seria descrito pela vista dos passageiros e quais as propagandas em outdoors eles veriam; essa foi a primeira imagem. Enquanto percorriam o caminho, os personagens teriam uma conversa que reforçava a idéia de escola que os outdoors anunciavam, qual seja, a idéia da escola como redentora da humanidade (*Atividade Orientada do Mês de Novembro* de Rafael Marquetto, na disciplina Escola e Cultura, dezembro de 2007).

a história já acabou, mas podemos voltar a ela quando quisermos – são indicativos de forças das imagens na reconciliação com a realidade.

Uma caixa com desejos para o futuro, enterrada para ser aberta após 50 anos. Embaixo de uma mesa, perto da quadra, é olhada pela janela da sala de aula e da casa em que Carlos Alberto morava enquanto estudava naquela escola-mundo-realidade. Este objeto, tão fabuloso, pois é memória, enterrada e deslocada espacialmente no tempo, move a composição de imagens em um simples PowerPoint que tem num repetido som (mixagem de um apito de jogo de futebol, com gritos e conversas de estudantes) sua intensidade de não ser história. A repetição do som são ruídos e descontinuidades. Insuportável. Memória-acontecimento, a caixa espreitou-se durante um tempo de quase 20 anos para encontrar Carlos Alberto nas janelas de sua experiência aluno-professor-corpo vibrátil-olho diagramático, que pinta as fotografias antigas com as tonalidades do desaparecimento. Se as imagens organizadas por Carlos Eduardo alçam o desejo de reconciliação com a morte e ressurreição da memória, os sons, estridentes e repetidos, diferem. As diferenças do Ser ocorrem no Acontecimento, na incorporeidade do olhar pela janela, que abre o sujeito à fabulação.

Figura 1 – Extratos e re-montagens do vídeo *Memórias da minha escola* de Carlos Alberto Sugo, na disciplina Escola e Cultura, junho de 2006.



Inspirações

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. 4ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

Outras idéias...

AMORIM, A. C. R. Invisível e não enunciável: cinema brasileiro e amnésia de identidades. *Educação e Sociedade*, v. 27, p. 1367-1372, 2006.

AMORIM, A. C. R. Fotografia, som e cinema como afectos e perceptos no conhecimento da escola. *Teias*. Rio de Janeiro, ano 8, no. 15-16, jan/dez 2007.

AMORIM, A.C.R. Educação e Ambiente, entremeios para imagens do humano. *Revista Pesquisa em Educação Ambiental*. v.3, n.1, janeiro/junho de 2008 (no prelo).

AMORIM, A.C.R. CurriculumDisfiguration. In: PINAR, William (coord). *Report of Research Intellectual Advancement Through the Internationalization of Curriculum Studies*. Canada: Social Sciences and Humanities Research Council, 2008. 24p.

ANDRADE, Elenise Cristina Pires de. *A superfície ex-cri(p)ta em professoras e professores: curri, corre, colares, dores simulando silêncios ensurdecedores*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ANDRADE, Elenise C. P; WUNDER, Alik; DIAS, Susana O; AMORIM, A.C.R. Para um currículo quase acontecimento, as não-imagens, os sem sentidos. *Atas do IV Colóquio Luso-Brasileiro de Questões Curriculares*. Florianópolis/SC, 2008. 21p.

DIAS, Susana Oliveira. *Papelar o pedagógico... escrita, tempo e vida por entre imprensas e ciências*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

WUNDER, Alik. *Foto quase grafias, o acontecimento por fotografias de escolas*. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS
EM CURRÍCULO E PÓS-MODERNIDADE/GEPCPÓS:
CONCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA

Alfredo Veiga-Neto
alfredoveiganeto@uol.com.br

Professor do PPG-Educação da Universidade Luterana do Brasil e Professor Convidado do
PPG-Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Não analisamos um fenômeno [...] mas um conceito e,
portanto, o emprego de uma palavra.

(Wittgenstein, 1979, p.55)

Este texto foi preparado para atender a demanda do *Grupo de Trabalho Currículo* (GT 12), da *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (ANPEd), com vistas às discussões durante a 31ª Reunião Anual da Associação, em outubro de 2008. Sumariam-se aqui os entendimentos que os participantes do *Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-modernidade (GEPCPós)*¹³ têm sobre a *prática* e as (assim chamadas) *relações entre teoria e prática*.

Na medida em que tais entendimentos situam-se numa perspectiva incomum e talvez menos familiar para parte dos pesquisadores no campo da Educação, este texto tem um cunho um tanto didático. Recorrendo também a materiais já publicados pelo grupo, o objetivo aqui não é aprofundar a discussão sobre o estatuto da prática —seja no campo geral das Ciências Humanas, seja no campo mais específico da Educação. O que se quer é apenas mostrar uma mudança no foco epistemológico e metodológico que, deixando de dar destaque ao que em geral se entende por *prática* e à noção de “prática por si mesma”, toma toda e qualquer prática não mais do que a designação de um domínio das ações humanas, segundo uma regularidade e uma racionalidade que as organiza de diferentes maneiras. Como veremos mais adiante, trata-se do domínio em que se dá/dão o(s) acontecimento(s) e a(s) experiência(s) —esse(s) e essa(s), sim,

¹³ 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 pesquisadores ligados à Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). 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. Atualmente, integram o grupo: Alfredo Veiga-Neto, Antonio Luiz Moraes, Iolanda Montano dos Santos, Karla Shuck Saraiva, Karyne Dias Coutinho, Maria Renata Alonso Mota, Roberta Acorsi, Viviane Klaus, Carlos Ernesto Nogueira.

compreendido(s) e compreendida(s) como um conceito produtivo. Assim, o GEPCPós não toma a prática como um tópos, ente ou categoria, mas como uma designação genérica e, enquanto tal, de interesse, ao mesmo tempo, menor e maior. Por enquanto, deixemos no ar essa aparente contradição...

Para começar

começar de novo / e contar comigo
vai valer a pena / ter amanhecido
sem as tuas garras / sempre tão seguras
sem o teu fantasma / sem tua moldura
sem tuas escoras / sem o teu domínio
sem tuas esporas / sem o teu fascínio
começar de novo / e contar comigo
vai valer a pena / já ter te esquecido.

(Começar de novo. Ivan Lins)

Antes de traçar uma breve história etimológica da palavra *prática*, é preciso fazer algumas considerações de ordem metodológica.

Na perspectiva em que estamos aqui nos movimentando, traçar a história de uma palavra ou expressão não significa a busca por um suposto sentido original para essa ou aquela palavra ou expressão, um suposto sentido que teria se perdido ou se deteriorado ao longo da sua história. Tampouco significa uma tentativa de fixar, para uma palavra ou expressão, o seu melhor ou mais correto conceito. Tais preocupações nada têm a ver com nossos interesses. Aliás, a virada lingüística já nos ensinou que os sentidos não repousam nem nas coisas designadas, nem nas palavras que usamos para designá-las, mas flutuam numa intrincada, instável e ampla rede discursiva de significações que cercam as coisas. A flutuação em tais redes se dá segundo um jogo no qual as regras são contingentes —mas não caóticas— e envolvem relações de poder e de saber.

E também não se trata aqui de detalhar a história de uma palavra e dos entendimentos que ela denotou ao longo da nossa tradição intelectual e lingüística; tais detalhes são interessantes, mas investigá-los está além da nossa competência acadêmica e até mesmo foge do âmbito deste texto.

Interessa aqui apenas mostrar rapidamente o caminho etimológico percorrido pela palavra *prática* —do grego ao português, passando pelo latim—, de modo que se registre o importante deslocamento de sentidos que ocorreu quando ela passou a ser tomada em contraste com a palavra *teoria*. Como argumentarei mais adiante, derivou

justamente desse contraste entre *teoria* e *prática* a destacada importância que essa última assumiu principalmente no campo das Ciências Humanas, bem como o valor que hoje é atribuído às discussões que tratam das relações entre teoria e prática.

Vamos então ao rápido exercício etimológico.

O radical indo-europeu *prāk-* denota uma ação (no sentido de fazer alguma coisa). Dele derivaram o verbo grego *prassein* (no ático, *prattein*) —fazer, efetivar, produzir (um efeito real)—, o substantivos *praxis* —prática, uma ação habitual e bem estabelecida (em geral, aprendida), um costume, o ato de agir— e o substantivo *praktos* > *praktikos* —aquilo que é feito, praticado.¹⁴ Deriva daí a forma latina tardia *practīce* —tanto o ato de fazer algo quanto o efeito desse ato. É dessa forma latina que resultam, já na língua portuguesa do século XV, as palavras *practica*, *platica* e *prática*. Finalmente, no português moderno, a forma que se tornou prevalescente foi *prática*.

É fácil ver que todas essas formas acima designam tanto um conjunto de ações quanto seus respectivos resultados; trata-se de ações em geral ensinadas e aprendidas, bem como realizadas habitualmente, sem que estivesse aí implícita qualquer dependência entre tais ações e aquilo que se podia pensar e dizer sobre elas. Em outras palavras, tais ações não estariam determinadas por considerações estratégicas e táticas que viriam de fora delas. Isso não significa que não se pensasse para agir, que não existissem interesses e intenções no ato de praticar e naquilo que resultava de tais atos. Mesmo que existissem —e certamente aceitava-se que existiam—, tais interesses e intenções colocavam-se fora do âmbito daquilo que, em linguagem atual, se poderia chamar de teorização sobre o que era feito. Por *prática* designava-se, assim, um conjunto de ações, em geral aprendidas, repetitivas, quase automáticas e habituais. Aliás, o caráter de habitualidade esteve longo tempo associado intimamente ao conceito de prática; algo que não fosse feito habitualmente não constituía uma prática¹⁵.

Um mito transformado em doutrina (ou: de onde vem o deslocamento?)

O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as

¹⁴ Para mais detalhes, vide Morris (1970).

¹⁵ É interessante assinalar que *hábito* —uma palavra derivada do radical indo-europeu *ghabh-*, pela forma latina *habitus* (particípio passado do verbo *habēre*)— denota um padrão de comportamento recorrente, em geral inconsciente, que é adquirido por repetições frequentes.

verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efigie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas.

(Nietzsche, 1996, p.57).

De modo muito resumido e simplificado, pode-se dizer que uma parte do pensamento grego antigo, no seu empenho pela construção de uma racionalidade cujo objetivo era o conhecimento seguro (*epistémé*) acerca da natureza e do ser humano, acabou instituindo filosoficamente a noção de que a realidade é dual. Sobre a realidade, seriam possíveis duas maneiras de conhecer algo: ou ter uma opinião (*doxa*) que, por não ser fundamentada, não passaria de uma crença ou ilusão; ou ter um conhecimento seguro (*epistémé*) que, por ser racionalmente fundamentado, seria uma verdade em si mesma ou nos levaria a ela.

O entendimento grego de que a realidade é dual não se constituía propriamente numa novidade, pois já estava presente desde quando “o homem ‘caiu de joelhos’ diante das forças superiores da natureza e inventou os deuses. Mas não apenas os deuses. O homem inventou um espaço e um tempo sagrados” (Bornheim, p.1). Mas é em Sócrates e em Platão que tal entendimento se encontra formulado na forma mais acabada: o mito alegórico dos dois mundos —exposto principalmente nos diálogos platônicos *Timaeus*, *Teeteto* e *A República*, e mais tarde transformado em doutrina— pode ser entendido como a formulação filosófica de uma realidade dicotômica, isso é, uma realidade dividida em duas partes contraditórias: uma, inteligível; a outra, sensível. Nas palavras de Almeida (2005, p25), com “Sócrates inaugura-se a época da razão e do homem teórico, quando se estabelece a distinção entre dois mundos, pela oposição entre essencial e aparente, verdadeiro e falso, inteligível e sensível.” Como se sabe, é a partir daí que a “Filosofia se coloca como tarefa ‘julgar a vida’, opondo a ela (vida) valores pretensamente superiores como o ‘Divino’, o ‘Verdadeiro’, o ‘Belo’, o ‘Bem’ [...]” (id.). Pode-se dizer que a Filosofia tornou-se um tribunal quando colocou a si a tarefa de, evitando a *doxa*, chegar à *epistémé*.

A assim chamada *doutrina dos dois mundos* ajustou-se como uma luva à tradição cristã medieval¹⁶ e acabou norteando os desdobramentos posteriores do pensamento humano, chegando à Modernidade como uma verdade por si mesma, como algo natural —e, por isso mesmo, inquestionável e quase “invisível”. A própria Ciência

¹⁶ É mais do que evidente a correspondência entre *mundo sensível*—*mundo profano* e *mundo inteligível*—*mundo sagrado*...

Moderna, nascida e desenvolvida sob o abrigo desse arco platônico, incorporou acriticamente a noção de que vivemos uma realidade “que tem, acima de si, um mundo ideal, habitado por idéias e formas perfeitas, um mundo inteligível, que pode reger o que acontece aqui nesse nosso mundo imperfeito e grosseiro, um mundo sensível” (Veiga-Neto, 2006, p.85). Recorro mais uma vez a Bornheim (p.1), aquele é “o mundo superior, divino, sobrenatural e absoluto dos deuses”; esse é “o mundo concreto, temporal, corruptível e inferior”. Ou, se quisermos: aquele é o mundo da luz; esse é o das trevas. E mais: “Note-se que ao mesmo tempo que a realidade é dividida ela é hierarquizada: há um mundo superior e mais forte e um inferior e mais fraco: um mundo *sagrado* e um *profano*.” (Bornheim, p.1).

Trazendo a alegoria da caverna, desenvolvida no Livro VII d’*A República*, assim me reportei à doutrina dos dois mundos (Veiga-Neto, 2004, p.76): tudo se passa como se vivêssemos “originária e tragicamente mergulhados na ignorância, como se estivéssemos acorrentados no interior de uma caverna escura,” onde arde uma fogueira e “nas paredes da qual só veríamos sombras projetadas e distorcidas, de modo que a ilusão ali é completa” (id.). Ali, nada é verdadeiro; até “os sons que se escutam não passam de rumores que nos confundem e mentem para nós” (id.). Escutemos Platão (1999, p.155):

A caverna-prisão é o mundo das coisas visíveis, a luz do fogo que ali existe é o sol, e não me terás compreendido mal se interpretares a subida para o mundo lá de cima e a contemplação das coisas que ali se encontram com a ascensão da alma para a região inteligível.

Habitando essa realidade dual, o homem seria o “único ser capaz de sair deste nosso mundo sensível (a caverna) e chegar à luz do mundo inteligível (o fora-da-caverna) onde está a verdade, num movimento denominado dialética ascendente” (Veiga-Neto, 2006, p.85). Para Droz (1997, p.81), “o que há de aparentemente trágico em nossa condição é compensado por um otimismo racionalista, confiante numa liberação possível do homem pelo conhecimento”.

A celebração moderna da racionalidade científica é a manifestação mais palpável desse otimismo racionalista. E é justamente aí que vão se ajustar as noções modernas de teoria, de método, de hipótese e de lei científicas; em tal registro, a teoria —colocando-se no mundo inteligível (para os positivistas otimistas...) ou chegando cada vez mais perto do mundo inteligível (para os sisudos críticos...)— é capaz de dizer e de explicar a verdade. A teoria, bem como todos os elementos que compõem o edifício teórico —

axiomas, hipótese, leis, métodos, representações, práticas de verificação, confirmação e refutação, algoritmos etc.—, pretende justamente funcionar como uma via de ascensão que nos leva do dentro para o fora da caverna, do mundo sensível das práticas para o mundo supra-sensível/inteligível das idéias, da dúvida para a certeza, de um mundo profano para um mundo sagrado.

Em suma, pode-se dizer então que, sob o abrigo do arco platônico, tudo o que concerne aos fatos e feitos no mundo sensível diria respeito às práticas, enquanto que tudo o que concerne ao que se pensa verdadeiramente e se diz verdadeiramente sobre tais práticas diria respeito à teoria. Eis aí a correspondência entre a doutrina dual e o binário teoria-e-prática¹⁷; se quisermos, podemos formular essa relação da seguinte maneira: sensível/prática = inteligível/teoria. Em outras palavras, sob o abrigo do arco platônico as próprias práticas se dão no mundo sensível, enquanto que as teorias fazem o caminho ascendente desse mundo sensível rumo ao mundo inteligível —ou, para alguns, elas até mesmo já se colocam no mundo inteligível. É justamente a partir desse ponto que teoria e prática passaram a ser pensadas em separado, ainda que ligadas entre si. Funcionando como um fundo epistemológico, como um mantra, a doutrina dos dois mundos e o correspondente binômio teoria-prática são, em nossa tradição, assumidos como uma manifestação da própria natureza do mundo. Assim naturalizados, doutrina e binômio não parecem constituir um problema maior por si mesmos.

Uma numerosa bibliografia técnica dedica-se atualmente a discutir os conceitos de prática e teoria, bem como suas inter-relações, tudo tomado justamente nesse sentido platônico —ou talvez, para sermos mais rigorosos, neoplatônicos. Inúmeros manuais de metodologia científica, compêndios de epistemologia e textos avulsos sobre pesquisa em Educação, que hoje circulam entre nós, assumem o binômio teoria-prática como um *datum*, como algo dado e evidente por si mesmo. Na sua grande maioria, tais publicações não questionam “de fora” a existência da relação, mas a tomam como natural e se lançam a procurar as melhores maneiras de transitarem entre a teoria e a prática, ou seja, as melhores maneiras de fazerem as suas pesquisas articularem o mundo sensível com o mundo inteligível. O grande problema que sempre parece se colocar é conseguir desenvolver e “aplicar” os melhores caminhos —ou métodos¹⁸— para a representação e para a dialética ascendente (Veiga-Neto, 2006). Aliás, vale

¹⁷ Certamente não é difícil mostrar a influência da doutrina dual “sobre” boa parte do pensamento binário e dicotômico moderno...

lembrar que a centralidade do método, uma centralidade que hoje predomina nas pesquisas em Educação, deriva desse entendimento neoplatônico; o mesmo se pode dizer sobre a profusão —tantas vezes de modo aligeirado e barateado— do adjetivo *dialética*...

Como este não é um texto destinado propriamente a analisar os discursos que circulam nesse campo, seguem-se apenas dois exemplos ilustrativos.

O primeiro deles foi retirado da *Wikipedia — Enciclopédia Livre*, um portal da Internet muito utilizado. Ali, *prática* é conceituada como “a realização de uma teoria corretamente”; lê-se mais: “uma teoria só é considerada como tal se for provada pela prática, ou seja, não existe teoria sem prática” (Wikipédia, p.1).

O segundo exemplo vem de num artigo que trata da formação do profissional em Educação Física (Kolyniak Filho, 1996, p.111): “define-se prática como a ação concreta sobre o meio, teoria como sistematização de representações sobre a realidade e reflexão como o processo de confronto das representações da realidade concreta com sistemas conceituais organizados (teorias)”. Logo a seguir, a autora explica: “Toda atividade humana implica em teoria e prática, em algum grau. Contudo, a relação entre teoria, prática e reflexão varia segundo a predominância de uma atividade teórica ou prática e segundo a abrangência das representações sobre a realidade”. São tais entendimentos que nos colocam a um passo do conceito de “professor reflexivo”, essa invenção recente que hoje inunda a bibliografia educacional. De fato, no final do artigo assim escreve a autora: “a utilização de estratégias como as exemplificadas constitui-se em possibilidade para a busca de uma formação em que se alia fundamentação teórica significativa e abrangente com domínio de instrumental técnico e metodológico adequado, na perspectiva da criação de um profissional reflexivo” (id., p.114).

Outras águas...

É pau, é pedra, é o fim do caminho
é um resto de toco, é um pouco sozinho
[...]
é um espinho na mão, é um corte no pé
são as águas de março fechando o verão
é a promessa de vida no teu coração.

(*Águas de março*. Tom Jobim).

Para usarmos uma expressão corriqueira, o GEPCPós está nadando em outras águas. São águas que não se abrigam sob o arco platônico. Ao contrário, elas correm,

¹⁸ Não esqueçamos que método deriva das palavras gregas *metá* —através, para além— e *hodós* —

mais soltas, nos sulcos abertos por autores que deram as costas para Sócrates e Platão. Por isso, muitas vezes eles são malvistas; outras vezes, infames; e quase sempre foram e continuam sendo *outsiders*¹⁹. Alguns desses sulcos foram abertos há muito tempo e são mais antigos do que Sócrates e Platão; outros, datam da segunda metade do século XIX; outros, ainda, foram abertos só muito recentemente; por fim —e felizmente para nós— vários deles estão sendo cavoucados ainda hoje...

As águas em que nadamos não são nem melhores, nem mais límpidas, nem mais puras do que as águas por onde navega o *mainstream* acadêmico. Apenas uma coisa é certa: não são águas mais calmas, senão bem turbulentas... E por que nossas águas são tão turbulentas? A resposta vamos encontrar na prática da *hipercrítica*, essa “atitude filosófica e cotidiana que precisa de ‘permanente reativação’” (Kiziltan; Bain; Cañizares, 1993, p.219), cuja “radicalidade radicalmente radical não se firma em nenhum *a priori* —chamemo-lo de Deus, Espírito, Razão ou Natureza—, senão no próprio acontecimento” (Veiga-Neto, 2006a, p15). Na medida em que a hipercrítica “faz da crítica uma prática permanente e intransigente até consigo mesma, de modo a estranhar e desfamiliarizar o que parecia tranqüilo e acordado entre todos” (Veiga-Neto, 2006a, p.15), e na medida em que “vai buscar no mundo concreto —das práticas discursivas e não-discursivas— as origens dessas mesmas práticas e analisar as transformações que elas sofrem, sem apelar para um suposto tribunal epistemológico, teórico e metodológico que estaria acima de si mesma”, ela (a hipercrítica) “está sempre desconfiada, insatisfeita e em movimento”. Para ela, todos os portos são portos de passagem²⁰; mesmo que ela ancore aqui ou ali, já se sabe que pode ser por pouco tempo. Se quisermos, poderemos inverter a metáfora e, seguindo Rorty (1988), dizer que não há nenhum gancho no céu, de modo que tudo aquilo que temos e com o que podemos contar está neste mundo “de carne e osso”. É esse *ethos* que faz da vida uma constante e nada tranqüila aventura.

Dizer que não há ganchos no céu onde possamos enganchar —ou, se preferirmos, não há um fundo firme e último onde ancorarmos, fundamentarmos— o nosso pensamento e a nossa linguagem equivale a dizer que não há um “lugar nenhum”

caminho. É o método que nos promete levar de um lugar para o outro...

¹⁹ Cito os principais (a ordem é livre, as diferenças entre eles não são pequenas e a lista é “perigosamente” parcial...): os pré-socráticos, Friedrich Nietzsche, Terry Eagleton, David Harvey, Michel Foucault, Zygmunt Bauman, Jorge Larrosa, Antonio Negri, Paul Virilio, Michael Hardt, Ludwig Wittgenstein, Thomas Popkewitz, Ian Hacking, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Jorge do Ó, Richard Rorty, Giorgio Agamben, Gilles Lipovetski, Donald Davidson, Hannah Arendt, Gianni Vattimo.

a partir do qual se possa pensar o mundo, conhecê-lo e falar sobre ele. (Veiga-Neto & Lopes, 2007).

Assim, reconhecendo e levando a sério as importantes lições da virada lingüística, o GEPCPós assume a contingência radical não apenas da linguagem —e dos conceitos que ela encerra— como, também, do acontecimento e da experiência. O grupo assume “o caráter não-representacional da linguagem e a inextricável relação entre linguagem e mundo” (Veiga-Neto & Lopes, 2007, p.19). Nadando nas mesmas águas de Nietzsche, do Segundo Wittgenstein e de Davidson, nossas pesquisas entendem que

os fatos são aquilo que pensamos e dizemos que eles são. Perguntar se existe, antes e para além do pensado ou do dito, uma realidade inacessível ao pensamento é, a rigor, uma questão metafísica pouco interessante ou, para usar a conhecida formulação do Segundo Wittgenstein, uma questão que, ao fim e ao cabo, só gera mal-entendidos. Na melhor das hipóteses, o que se pode dizer é “mesmo que exista uma realidade para além do nosso entendimento, ela só poderá ser pensada quando estiver sendo (minimamente) entendida e, nesse caso, já não estará mais para além do nosso entendimento.” (id.)

Isso não significa negar uma materialidade anterior e exterior a nós, uma materialidade que já estava aí. Significa, sim, que tal materialidade só entra no jogo quando a “transformamos” em realidade, ou seja, quando, ao pensarmos nela e dizermos algo sobre ela —e, assim, atribuindo sentidos para ela— a colocamos no mundo e a inserimos na ordem da vida e na ordem do discurso.

Aqui, o que se coloca em discussão quase nada tem a ver com a “velha e surrada polêmica entre o idealismo e o realismo [...]; o que se coloca, agora, é um debate entre o realismo e o anti-realismo” (Veiga-Neto & Lopes, 2007, p.19). Conforme explicou Rorty (1997), a pergunta agora é outra: não se trata tanto de perguntar se “a realidade material é dependente da mente?”, mas “que tipos de asserções verdadeiras, se alguma houver, encontram-se em relações representacionais para com itens não-lingüísticos?”. Para o nosso grupo de estudos e pesquisas, a resposta à segunda pergunta é simplesmente “nenhuma”. Desse modo, ao aceitarmos tal anti-realismo, simetricamente rejeitamos tanto a existência de alguma realidade independente de nós mesmos quanto a “possibilidade de que o pensado e o dito contenham representações de uma suposta realidade antes e por fora de quem pensa e diz” (Veiga-Neto & Lopes, 2007, p.23).

É em decorrência de todos esses entendimentos que o nosso interesse pela prática e pelas (assim chamadas) relações entre ela e a teoria é, ao mesmo tempo, menor e maior do que o interesse daqueles que se abrigam sob a tradição platônica.

²⁰ Com essa expressão, pago pequena parte do tributo intelectual que devo a João Wanderlei Geraldi

Nosso interesse pela prática é menor não porque a experiência e o acontecimento não importem para nós. Ao contrário, eles são até mesmo centrais em nossas discussões. Nosso interesse pela prática é menor porque ela —em si e em suas (assim chamadas) relações com a teoria— não é um problema exterior ao próprio discurso que a nomina, descreve, analisa e problematiza. Para nós, não faz sentido —e nem mesmo é possível— pensar a prática sem uma teoria que a abrigue enquanto prática. Além do mais, se a própria teoria já é uma prática —e, como já vimos, a prática só é prática sob o abrigo de uma teorização que lhe dê (pelo menos, um mínimo de) sentido—, tentar pensar a prática a partir de uma teoria ou, no sentido inverso, tentar formular uma teoria a partir da prática, são como que furos na água líquida...

Resumindo, na medida em que não reconhecemos, para ambas —teoria e prática—, o estatuto que a elas conferem aqueles que se abrigam sob o arco platônico e na medida em que as entendemos como que fundidas uma na outra, para nós não faz sentido problematizar a *prática* nem as (assim chamadas) *relações entre teoria e prática*.

Por outro lado, nosso interesse pela *prática* é grande; talvez até maior do que parece ser para muitos que navegam nas águas do (neo)platonismo. Vejamos por quê.

Considerando o amplo rol de autores que foram elencados na nota 8 e o fato de que as contribuições de Michel Foucault ocupam lugar de destaque nas pesquisas do GPCPós, entendemos a prática como o domínio tanto daquilo a ser descrito, analisado e problematizado quanto, ao mesmo tempo, o domínio das próprias descrições, análises e problematizações que são colocadas em movimento. Isso é assim tanto nos trabalhos que se valem diretamente do ferramental foucaultiano quanto naqueles outros que tomam o pensamento do filósofo como uma atmosfera capaz de oxigenar nossas indagações e nossas indignações. Em outras palavras, a prática —entendida como acima descrita— nos interessa, quer estejamos operando com as ferramentas desenvolvidas e afiadas pelo filósofo, quer estejamos apenas mergulhados no *ethos* foucaultiano²¹.

Ainda que Foucault pareça não ter desenvolvido uma discussão específica sobre a prática, esse é um conceito presente em boa parte de suas obras. Em muitas delas, o filósofo fala em práticas asilares (*História da Loucura*), médico-clínicas (*Nascimento da Clínica*), punitivas (*Vigiar e Punir*). Em outras obras, ele fala em práticas discursivas (que envolvem os saberes) e em práticas não-discursivas (que envolvem as relações de

(Geraldi, 1992).

²¹ Para uma discussão acerca do *ethos* e do ferramental foucaultiano, vide Veiga-Neto (2006).

poder); na medida em que as relações de poder têm na formação e na circulação dos saberes suas condições de possibilidade, as práticas discursivas e as não-discursivas são indissociáveis²².

Com a primeira expressão, Foucault (1997, p.136) designa “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram/definem, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa”. Observe-se aí o cuidado que tem o filósofo para não escrever “as condições da prática enunciativa”, mas sim “as condições de exercício da função”. Assim, uma prática discursiva não é simplesmente uma “operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma idéia, um desejo, uma imagem; nem uma atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem uma ‘competência’ de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais” (id.).

Voltemos à questão da fusão que se faz entre *teoria* e *prática*. De novo, juntamo-nos a Foucault (2001, p.1398), quando ele explica que “não se deve procurar o pensamento apenas nas formulações teóricas, como as da filosofia e da ciência; ele pode e deve ser analisado em todas as maneiras de dizer, de fazer, de se conduzir, em que o indivíduo se manifesta e age como sujeito de conhecimento, como sujeito ético ou jurídico, como sujeito consciente de si mesmo e dos outros”. É por isso que o filósofo entende que “o pensamento é considerado como uma forma própria da ação, como ação na medida em que essa implica o jogo do verdadeiro e do falso, a aceitação ou a recusa da regra, da relação consigo mesmo e com os outros” (id., p.1399). A partir daí, Foucault argumenta que “o estudo das formas de experiência poderá, desse modo, se fazer a partir de uma análise das ‘práticas’ discursivas ou não, se se designam como tal os diferentes sistemas de ação, considerando que eles são habitados pelo pensamento assim entendido” (id.). Aqui vale a pena salientar que o filósofo não apenas grifa a palavra *práticas* —de modo a sinalizar o deslocamento que pretende imprimir ao sentido canônico dessa palavra—, como, também, nos fala em estudar as “formas de experiência” e não propriamente as “práticas”, como se essas pudessem ser tomadas por si mesmas.

²² Como lembra Castro (2004), é só com o conceito de *episteme* que se pode pensar em práticas discursivas não articuladas com as práticas não-discursivas. Penso que essa é uma das limitações do projeto arqueológico de Foucault. Por isso, tenho argumentado que é com o conceito de dispositivo —e a correspondente inclusão das relações de poder no projeto foucaultiano— que o filósofo cresce de importância e utilidade para nossas pesquisas sobre educação, escola e currículo.

Frente à alegação de que, nesta última passagem, Foucault refere-se à análise das “práticas discursivas”, insisto que é preciso compreender tal expressão no sentido antes referido: como um conjunto de regras que definem as condições segundo a qual se dá o exercício de uma função enunciativa. Assim, analisar o discurso implica analisar uma prática, mas não propriamente no sentido de proceder à análise —seja a partir de uma teoria já dada, seja para construir uma nova teoria— de uma ação ou ato executado por indivíduos que se comunicam, mas, sim, no sentido de proceder à análise das regras.

*

Estamos muito frequentemente interessados em estudar os dispositivos envolvidos na educação escolar. Isso deriva do fato de que os dispositivos são, em termos gerais, práticas (tanto discursivas quanto não-discursivas) onde se articulam os saberes e as relações de poder e, afinal, é justamente na escola onde se dão, por excelência, tais articulações. Assim, nossas pesquisas envolvem-se com a descrição, análise e problematização das práticas discursivas, tendo claro que isso não se reduz a investigar o que, como, quando, por que e por quem é dito isso ou aquilo. Nem mesmo se reduz a colocar, de um lado, uma ou mais teorias e, de outro lado, os ditos e as relações de poder a eles associados. Afinal, se detectamos que isso ou aquilo foi dito é porque já estamos armados de teoria(s) para tanto...

É claro que a escola não é um dispositivo! Ela é uma maquinaria, isso é, um conjunto de máquinas, em que uma das mais atuantes e poderosas é justamente a “máquina currículo”. É por funcionar como uma dobradiça que faz o nexos entre saber e poder (Hoskin, 1990) que o currículo apresenta-se para nós com uma importância ímpar e a escola tornou-se a instituição de seqüestro mais efetiva na fabricação dos sujeitos modernos. E, fazendo o nexos entre saber e poder, o próprio currículo se dá e é compreendido como uma prática discursiva.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Giuliano C. Mattos. Nietzsche e a morte de Deus. Juiz de Fora: UFJF. *Revista Ética & Filosofia Política*, v.8, n.1, jun/2005.
- BORNHEIM, Gerd. *Notas de aula*. Disponível em:
http://abiliozambuja.sites.uol.com.br/5k_doismundos.html. Acessado em: 20/jul/2008.
- CASTRO, Edgardo. *El vocabulario Michel Foucault*. Buenos Aires: Prometeo, 2004.

- DROZ, Geneviève. *Os mitos platônicos*. Brasília: UnB, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.
- FOUCAULT, Michel. Préface à l' "Histoire de la sexualité". In: _____. *Dits et écrits II (1976-1988)*. Paris: Quarto/Gallimard, 2001. p.1397-1403.
- GERALDI, Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- HOSKIN, Keith. Foucault under examination. The crypto-educationalist unmasked. In: BALL, Stuart J. (ed.) *Foucault and Education. Disciplines and knowledge*. London: Routledge, 1990. p.29-53.
- JOBIM, Antônio Carlos. *Águas de março*. In: MPBNet.
Disponível em http://www.mpbnet.com.br/musicos/tom.jobim/letras/aguas_de_marco.htm.
Acessado em: 23/jul/2008.
- KIZILTAN, Mustafa Ü.; BAIN, William J.; CAÑIZARES, Anita. Condições pós-modernas: repensando a educação pública. In: SILVA, Tomaz (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.205-232.
- KOLYNIAC FILHO, Carol. Teoria, prática e reflexão na formação do profissional em Educação Física. Rio Claro: UNESP. *Motriz – Revista de Educação Física*, v.2, n.2, dez/1996. p.11-114.
- LINS, Ivan. *Começar de novo*. In: Vagalume.
Disponível em: <http://vagalume.uol.com.br/simone/comecar-de-novo.html>. Acessado em: 23/jul/2008.
- MORRIS, William (ed.). *The American Heritage Dictionary of the English Language*. Boston: American Heritage Publishing & Houghton Mifflin, 1970.
- NIETZSCHE, Friedrich. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. In: *Os Pensadores: Nietzsche*. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1996. p.51-60.
- RORTY, Richard. *A Filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: Dom Quixote, 1988.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D. & POLENZ, Tamara (org.). *Pedagogia em conexão*. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p.65-83.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: GALLO, Sílvio & SOUZA, Regina Maria (org.). *Educação do*

preconceito: ensaios sobre poder e resistência. Campinas: Átomo & Alínea, 2004a. p.131-146.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.79-91.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a. p.13-38.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada lingüística. In: BIZARRO, Rosa (org.). *Eu e o outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal, 2007. p.19-35.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigações Filosóficas. In: *Os Pensadores: Wittgenstein*. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1979.

WIKIPEDIA. Verbetes *prática*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pr%C3%A1tica>. Acessado em: 21/jul/2008.

COMO NOSSAS PESQUISAS CONCEBEM A PRÁTICA E COM ELA DIALOGAM?

Elizabeth Macedo
bethmacedo@pobox.com
Rita de Cássia Prazeres Frangella²³
UERJ

Nosso trabalho encomendado tem, nos últimos anos, se voltado para temas que nos instigam no campo do currículo no Brasil. Nesse sentido, a própria enunciação dos temas já nos diz algo sobre esse campo e é nessa perspectiva que nos colocamos a primeira questão que desejamos abordar neste texto, qual seja a insistência que mantemos em autonomizar algo a que chamamos prática, como uma instância com a qual devemos nos preocupar como pesquisadores do campo. Chegamos a pensar em responder simplesmente, para sermos coerentes com o que vimos trabalhando, que não lidamos com a prática, que sequer aceitamos a existência de uma prática como instância com a qual dialogar. Mas isso fecharia para nós um debate que julgamos interessante travar. Entrar no debate implica, no entanto, pressupor a instância da prática para, em seguida, questionar a sua existência. Para pressupô-la, usamos sentidos correntes que vimos percebendo nos estudos mais recentes do campo, ainda que a menção à prática se faça desde o início do século passado de diferentes formas. Retiramos, propositalmente, todo um conjunto de trabalhos claramente vinculados à matriz tyleriana, fixando-nos em estudos que se definem como críticos ou pós-críticos. Nas dimensões deste texto, no entanto, o exercício de levantar sentidos correntes de prática não pretende ser exaustivo nem abarcar todas as nuances de um campo complexo.

Talvez pudéssemos destacar dois grandes termos que surgem associados à prática na literatura recente do campo: realidade e ação política. No trabalho encomendado do GT de Currículo de 2007, Veiga-Neto e Macedo (2007) destacaram a importância que a prática parecia assumir para muitos grupos de pesquisa, numa alusão à realidade ou ao cotidiano das escolas. Tanto a idéia de que o campo precisava apresentar “sugestões” para as escolas quanto a noção de que a prática é um espaço de

²³ Este grupo de pesquisa é coordenado pelas autoras deste texto e composto por Débora Barreiros, Aura Helena Ramos, Denise da Silva Braga, Sonia Griffó Mattioda, Cassandra Marina Pontes, Albertino Africano Rodrigues. É parte do GrPesq “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”, localizado no Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ e do qual participam também Alice Ribeiro Lopes e Maria de Lourdes Tura. A pesquisa é financiada pelo CNPq, CAPES e FAPERJ.

criação de alternativas trabalhavam com a aproximação entre prática e realidade, prendendo-se a uma perspectiva realista. Além de autonomizar a dimensão da prática, essa perspectiva assume, por vezes, um tom prescritivo em outras exemplar. Em estudo das teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-graduação entre 1997 e 2002, esse compromisso do campo com a realidade ficou patente. Dos estudos marcados pela matriz compreensiva da teoria crítica ou mesmo pós-crítica, a ampla maioria privilegiava a descrição da realidade escolar, secundando suas conclusões, ou mesmo as substituindo, por recomendações com forte acento prescritivo. Tal característica das teses e dissertações pode ser percebida em outros não poucos textos do campo do currículo que terminam com “lições” para a prática. Como negativo dessa visão, alguns estudos defendem que é a prática quem oferece as “lições” ao campo, configurando-se como espaço de construção de alternativas que nos permitem escapar de uma série de constrangimentos impostos pelo mundo acadêmico-científico. Nesse sentido, o próprio dinamismo criador ressaltado como próprio da prática é estancado pelo caráter de exemplaridade que a narrativa realista dessa prática assume.

Os indícios esboçados acima nos levam à segunda vinculação a que nos referimos: entre prática e ação política. A pergunta sobre como lidamos com a prática parece, no campo do currículo, embutir uma crítica sobre uma teoria curricular que não dialoga, quando deveria, com a prática. Ou seja, a legitimação do trabalho acadêmico no campo guarda aproximações com idéias como prescrição ou exemplaridade, num pragmatismo que resiste às discussões críticas e mesmo pós-estruturais. Temos lidado com efeitos dessa tensão em estudos sobre política curricular em que produção e implementação são tratadas como instâncias funcionalmente relacionadas seja nos modelos top/down seja nas propostas down/top. Neles, a instância da prática autonomizada funciona como impecilho para a perfeita realização das propostas ou como espaço de resistência criativa. Em ambos os modelos, o político torna-se uma questão epistemológica entre teoria e prática ou entre aparência e realidade.

O exemplo dos guias curriculares, chamados oficiais numa alusão ao modelo top/down, é interessante para problematizar o uso da prática com os sentidos que vimos indicando. Nos modelos binários com que vimos trabalhando, eles são contrapostos à prática como documento formal, mas, num sentido estrito, seria difícil pensar em textos mais práticos. Sua forma de escrita política pretende produzir efeitos práticos. Mais recentemente, esses textos têm buscado sua legitimação no duplo procedimento de “trazer a realidade” através da narrativa de situações cotidianas ao mesmo tempo em

que sumarizam discussões teóricas do campo do currículo ou mesmo dos campos disciplinares. Os efeitos práticos do currículo têm, portanto, sido encarados como decorrência tanto da realidade das escolas quanto de abordagens teóricas. A nosso ver, o que emerge desse exemplo, assim como dos outros que vimos trazendo, é a inadequação, não apenas da distinção entre teoria e prática no campo do currículo, mas os perigos da associação entre prática e ação política e, principalmente, da desqualificação do teórico como lugar do político.

Temos entendido que tais perigos só podem ser contornados por uma perspectiva que borre os limites entre teoria e prática ou, mais radicalmente, entre teoria e ação política. Está em questionamento a idéia de representação que preside o realismo e a própria definição de prática como aquilo que existe, como cotidiano. Ou seja, queremos nos contrapor à visão do conhecimento como generalidade totalizadora e do cotidiano como experiência e subjetividade (assim como como falsa consciência que não chegamos a abordar). A noção de suplemento de Derrida tem nos parecido útil para borrar os limites entre teoria e prática/ação política. O suplemento funciona como um acréscimo não essencial a algo que já é completo e a que paradoxalmente falta algo. Como a presença, para o autor (2004), é sempre diferida, nunca houve nada além de suplementos e significações substitutas. Assim, o que é suplementado possui a incompletude que identifica no suplemento. A prática/realidade é suplementada pela teoria, porque não encarna a presença que supostamente a diferenciaria do seu oposto num esquema binário. Ambas são marcadas pela ausência atribuída à teoria, tornando-se opaca a distinção entre elas. Por outro lado, poderíamos nos perguntar como seria possível pensar a prática sem o partilhamento histórico de alguns sentidos, sem a iterabilidade que caracteriza os signos e que permite a significação. Nesse sentido, o texto prático partilha com o teórico um passado entendido como traços instituídos. Nenhum deles é a representação imediata de uma realidade acessível, mas um texto constituído apenas de traços que pré-existem a qualquer estrutura da qual eles possam ser o traço. A prática, a que a fantasia da perfeita representação atribui a possibilidade de se referir a algo concreto, de invocar a presença, é, como a teoria, apenas diferimentos infinitos que não levam a nenhuma origem. Isso nos permite questionar o realismo como perspectiva epistemológica predominante no campo do currículo e defender que o que temos chamado de teoria, prática ou ação política são formas de escrita cujas distinções que fomos estabelecendo poderiam ser tratadas apenas como qualidades operacionais dos textos.

Tendo em vista que pretendemos permanecer no debate a que nos propomos como GT, vamos nos permitir re-enunciar a questão apresentada como algo que nos parece fazer sentido no quadro em que estamos nos propondo a trabalhar. Seguiremos abordando como vimos dialogando com a contingência, entendendo que ela guarda a idéia de movimento (e de vida) que as polarizações que construímos no campo do currículo (e não apenas nele) atribuem à prática. Obviamente, não se trata de uma simples substituição de termos, na medida em que nos propomos a ver a contingência numa perspectiva discursiva que modifica os sentidos que atribuímos à política.

Por contingência, estamos entendendo uma manifestação particular, irreduzível ao mesmo, que não pode funcionar como aplicação ou exemplo posto que sua relação com o universal é de complementariedade. A noção de contingência vem da perspectiva discursiva que temos utilizado com Bhabha (2003) e Hall (2001), segundo a qual os sistemas são abertos e descentrados, de modo que não há sentidos fixos, mas apenas diferimentos infinitos (Derrida, 2004). A construção de sentidos envolve o fechamento contingente desses sistemas, quando uma manifestação particular assume provisoriamente a função de universal. Em relação aos textos curriculares — em seus diferentes estilos textuais —, temos tentado entender como tem se dado os fechamentos que permitem a enunciação de textos particulares. Ou seja, temos buscado entender o currículo como algo que se constitui a cada enunciação e privilegiado as articulações hegemônicas nos espaços em que é enunciado, utilizando-nos da perspectiva discursiva de E. Laclau e C. Mouffe (Laclau e Mouffe, 2004; Laclau, 1998, 2000; Mouffe, 2003).

Na medida em que o discursivo é um campo de indecidibilidade, ele se torna condição simultânea de possibilidade e impossibilidade de cada discurso particular. Dessa forma, há sempre um excesso de sentido que escapa, ao mesmo tempo em que determinadas enunciações assumem a função de fechamento contingente do sistema. Nas palavras de Laclau e Mouffe, atuam como ponto nodal que articula em torno de si uma cadeia de equivalências que atravessa, também numa relação de indecidibilidade, a lógica diferencial do sistema. Numa perspectiva anti-essencialista, os autores postulam que essa equivalência não pode ter nenhum sentido essencial, sendo criada pela presença de uma diferença radical, um exterior constitutivo que fecha momentaneamente o sistema. É esse exterior constitutivo que cria uma cadeia de equivalência entre os elementos diferenciais do sistema, que passam a se articular também de forma não diferencial. O exterior constitutivo, com sua lógica de antagonismo radical, força os elementos do sistema a partilhar algo comum, a diferença

radical em relação a esse exterior, permitindo uma articulação de equivalência em torno de significantes nodais. A relação entre as lógicas da diferença e da equivalência é, portanto, um dos principais mecanismos pelos quais os sistemas discursivos são provisoriamente fechados, o que torna qualquer sistematicidade contingente e dependente de um antagonismo social.

A questão que tem se apresentado para nós é, portanto, entender como determinados significantes atuam como pontos nodais, viabilizando o fechamento temporário do sistema. A resposta exige um afastamento de Saussure, para quem todos os enunciados são equivalentes, e a defesa de que os pontos nodais são definidos e preenchidos momentaneamente por meio de intervenções hegemônicas. Intervenções produzidas por sujeitos cuja identidade também não é dada *a priori* por nenhuma estrutura. Num tal quadro, a discussão sobre hegemonia é, portanto, também uma discussão sobre a constituição do sujeito e de sua agência.

Nesse sentido, os textos curriculares estão lidando todo o tempo com a contingência, sem a possibilidade de fechamentos absolutos, por mais que determinados mitos sejam poderosos, apresentando-se como universais por longos períodos de tempo. Temos trabalhado com diferentes textos — os guias curriculares nacionais e do município do Rio de Janeiro de 1971 a 2002, mas também os textos curriculares produzidos no período em uma instituição específica —, tentando perceber os significantes que atuam como pontos nodais e as articulações no sentido de preenchê-los. Esse preenchimento pretende fixar o texto e endereçar os sujeitos, mas é incapaz de fazê-lo totalmente, até porque os currículos não se organizam em torno de pontos nodais simples e estáveis, mas de um complexo conjunto de pontos múltiplos e móveis. Ainda que venhamos destacando a “qualidade da educação” como o ponto nodal articulador dos discursos curriculares, julgamos que a cadeia de equivalências formada em torno desse conceito intercepta outras cadeias que têm como núcleo, por exemplo, idéias de cidadania e competência associadas à escolarização. Nesse sentido, tanto qualidade quanto cidadania e competência são significantes vazios, aproximados em cadeias de equivalentes por antagonismos radicais, como a ineficiência ou a ausência de cidadania ou competência. Importante ressaltar que, ainda que cadeias em torno da qualidade, da cidadania e da competência se apresentem como uma solução para a propalada crise educacional, não podem ser entendidas como uma consequência dessa crise. Também elas não têm nenhum significado específico — a *ineficiência* é um significante tão vazio

quanto a *qualidade* e seu significado só é dado pela expansão da cadeia de equivalentes que ele mesmo propicia.

A política curricular é vista, portanto, como as lutas hegemônicas envolvidas nas tentativas de fixação das enunciações pelo preenchimento desses (e de outros) significantes. Temos argumentado que diferentes posições de sujeito se articulam, trazendo traços de articulações passadas, de modo a formar cadeias de equivalentes que se associam a outras cadeias constituindo uma trama complexa. Tais articulações tornam-se mais influentes quando são institucionalizadas e integradas num horizonte de formação social. No caso dos currículos, sua legitimidade se amplia com a institucionalização dos textos, mas principalmente com a vinculação dos fragmentos discursivos a valores positivamente inscritos na memória dos sujeitos. Por isso, entendemos que referências à qualidade, à cidadania, à competência tornam-se significantes importantes, preenchidos por fragmentos de discursos que também nos são caros, vindos, por exemplo, da pedagogia crítica ou da noção republicana de nação. Nas pesquisas que vimos desenvolvendo, temos dado destaque aos fragmentos de discursos pedagógicos mobilizados pelos sujeitos no preenchimento de significantes como qualidade, cidadania e competência. Obviamente, entendemos que esses discursos se associam com outros discursos sociais, como posicionalidades que se interconectam em cadeias de equivalências e diferenças, mas os temos destacado apenas porque julgamos que têm sido pouco estudados. As políticas são posicionadas no espectro político e econômico (como liberais, neoliberais, conservadoras, de esquerda), mas dificilmente em cadeias em que seus sentidos pedagógicos são realçados. Em nossas análises dos textos curriculares temos buscado, destacando os discursos pedagógicos, perceber como as articulações hegemônicas têm preenchido significantes nodais que legitimam as intervenções propostas, construindo novas estruturas de autoridade. Nesse sentido, destacamos a contingência característica dos textos (curriculares). Nas palavras que vimos nos recusamos a usar, estamos dizendo que todo texto (curricular) é prático (e, a um só tempo, teórico).

Referências Bibliográficas

Bhabha, H (2003). *O local de cultura*. Belo Horizonte: UFMG.

Derrida, J. (2004). *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica.

Hall, S. (2003). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG.

Laclau, E. & Mouffe, C. (2004). *Hegemonia y estratégia socialista*. Buenos Aires: Fondo de cultura econômica.

Laclau, E. (1998). Desconstrucción, pragmatismo, hegemonía. In C. Mouffe (org.). *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós.

Laclau, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Mouffe, C. (2003). *La paradoxa democrática*. Barcelona: Gedisa.

Veiga-Neto, A. & Macedo, E. (2007). *Estudos curriculares: como lidamos com os conceitos de Moderno e Pós-moderno?* Trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPEd. Disponível em www.anped.org.br.

OBSERVATÓRIO DE CULTURA ESCOLAR: como nossas pesquisas concebem a prática e como operamos com ela?

Fabiany de Cássia Tavares SILVA
Eurize Caldas Pessanha
eurizep@hotmail.com
UFMS/OCE/PPGEdu

A materialidade das práticas de pesquisa e dos discursos que as organizam, a análise dos contextos sócio-históricos, a reescrita dos elementos constitutivos e da lógica estruturante dos diferentes “discursos educativos”, bem como a relação dos discursos pedagógicos com as problemáticas mais importantes a que pretenderam ou pretendem dar resposta, sustentam as propostas e objetos de investigação do Observatório de Cultura.

Nesse sentido, estão orientadas pela busca da reescrita da história curricular na cultura escolar e do currículo como cultura da escola.

1 As práticas de reescrita da história curricular

A reescrita da história curricular é organizada em torno do estudo e da análise dos programas de ensino, regulamentos, relatórios de inspetores escolares, livros e manuais didáticos e cadernos escolares. Enfatizamos a cultura material escolar como parte da herança cultural, por meio do contato e/ou organização com/dos arquivos de documentos da educação em escolas, do rastreamento dos livros e manuais didáticos em temáticas/áreas de saberes/disciplinas específicas, na tomada das memórias orais e histórias de vida, no reconhecimento do acervo das bibliotecas dos Conselhos Estaduais de Educação.

Nessa perspectiva, temos nos orientado por práticas que dialoguem com as técnicas da pesquisa histórica, principalmente aquelas relacionadas ao tratamento das fontes, dos documentos e dos arquivos. Na organização dessas fontes, mais do que reunir, catalogar, conservar e possibilitar a gestão das informações, temos estabelecidos regras, normas e métodos de trabalho desconstruindo e reconstruindo, fazendo, testando e fazendo outra vez.

Na produção de fontes orais temos utilizado entrevistas e depoimentos, isto é, técnicas pertencentes ao universo metodológico da história oral. História oral, aqui entendida como um método capaz de produzir interpretações sobre processos históricos referidos a um passado recente, o qual, muitas vezes, só é dado a conhecer por intermédio de pessoas que participaram ou testemunharam algum tipo de acontecimento.

As entrevistas (**abertas e semi-estruturadas**), os depoimentos e as histórias de vida são práticas que têm nos permitido conhecer, ainda que parcialmente, determinados processos históricos, sociais e educativos desde a ótica daqueles que estão imersos nesses mesmos processos. Aqui, abrimos um parêntese para o uso da **entrevista projetiva**, para a qual fazemos uso de recursos visuais, principalmente, fotografias coletadas nas escolas, que permitem oferecer aos entrevistados mais dados para ativar suas lembranças.

Vale destacar que a diferença entre essas técnicas está na forma específica de agir do pesquisador ao utilizá-las. Nosso ponto de partida tem sido, necessariamente, a precisa delimitação do problema de pesquisa, pois ela permite que reordenemos os acontecimentos rememorados pelo entrevistado, considerando que eles correspondem a um fluxo de lembranças. Bosi (1987) reconhece que as lembranças evocadas e transmitidas por um sujeito estão presas à sua trajetória de vida, o que lhe permite oferecer um testemunho das transformações ocorridas ao seu redor e, ao mesmo tempo, produzir uma análise das mudanças por ele percebidas.

2 As práticas da/na/pela/sobre cultura da escola

No que diz respeito ao currículo como cultura da escola, temos optado pelo uso de algumas técnicas da pesquisa etnográfica, principalmente, aquelas ligadas às observações contextualizadas, em cruzamento com o estudo comparado.

Para tentar compreender a relação escola, currículo, cultura escolar, trabalhamos com a perspectiva de desconstrução. Nesse processo de desconstrução o conceito central, utilizado por nós para explicar o modo como a prática é tomada em nossas pesquisas é o de *habitus*.

A teorização em torno deste conceito permite-nos explicar como e por que a lógica da prática ou o domínio prático da prática não se confunde com a interação

social, com a consciência prática, com as racionalizações discursivas ou com a regra (do costume ou da instituição) mais ou menos explícita.

Assim sendo, nossas práticas de pesquisas são também ordinárias e estão imbricadas no processo de produção cultural dos nossos objetos. Entender isso é compreender que a escola como instituição tem um papel determinado por essas relações.

As práticas desenvolvidas no seu interior, às vezes, carecem de explicitações exteriores a elas e não são frutos de intenções racionalizadas e individuais. A análise da cultura é a tentativa de descobrir a natureza dessa organização que é o complexo dessas relações. Tomamos, portanto, a cultura como um sistema de comunicação e consideramos a comunicação como o processo no qual a cultura encontra terreno para o seu desenvolvimento.

Para tanto, temos feito uso das **Técnicas documentais**, pelas quais observamos os documentos escritos, ou não, que revelam fenômenos sociais, educativos e culturais. Privilegiadamente temos estudado os Documentos Curriculares Nacionais, Regionais e Locais, bem como o conjunto da legislação que forja a “escola inclusiva” brasileira, na perspectiva da localização da construção do discurso pedagógico, das suas regras de distribuição, recontextualização e avaliação.

No espaço das escolas pesquisadas temos proposto práticas de **observação-participação** através da constituição de **grupos de discussão temáticos** com professores e gestores das escolas pesquisadas, a fim explorarmos as potencialidades da homogeneidade e da heterogeneidade das ideologias, dos discursos, das culturas e, principalmente, das relações de poder.

Essa constituição se dá por meio de **grupos homogêneos e grupos heterogêneos**, isto é, só com professores ou só com gestores e, com professores e gestores, para captar os diferentes lugares nos quais suas idéias, valores e práticas estão posicionados e contextualizados. Vale destacar, que para nós a organização desses grupos, significa não reduzirmos o processo de investigação a uma simples coleta de informações.

Enfatizamos isso, pois usamos, também, o **inquérito por questionário**, destinado a explorar a opinião das pessoas ao qual se dirige. Temos proposto dois tipos de questionários, a saber: um com um conjunto pré-determinado de perguntas e, outro, quantificável por meio de uma escala de apreciação (da concordância plena à discordância).

Finalizando...

O que foi exposto traduz-se num dia-a-dia de pesquisa cheio de perguntas cruzadas. Não deve passar um dia em que não haja uma pergunta do tipo “como faria neste caso?”. Quando se chega a uma conclusão definitiva sobre "como fazer", é mais uma peça que se encaixa. Mais uma decisão tomada: “a partir de agora fazemos assim”. Há questões que ficam "penduradas" até o dia em que algum de nossos pesquisadores dê o seu parecer ou conte sua experiência.

Referencias Bibliográficas

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2. ed. São Paulo: T.A.Queiroz; Edusp, 1987.

ESPINDOLA, Ana Lúcia. *Mães, crianças e livros: investigando práticas de letramento em meios populares*. Campo Grande: UFMS, PROPP, 2007.

PESSANHA, Eurize Caldas. *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*. Campo Grande: UFMS, PROPP, FUNDECT MS, 2006.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. *Observatório de cultura escolar (2) e (8): Gestão controlada das “diferenças” nas/pelas leituras e leitores da escola inclusiva e, Estudo das propostas curriculares locais pós Parâmetros Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares de Educação Infantil (1998-2007)*. Campo Grande: UFMS, PROPP, FUNDECT MS, 2006, 2008.

XAVIER FILHA, Constantina. *Já é tempo de saber: construção discursiva da Educação Sexual em Manuais e Livros infanto-juvenis (1930 e 1980 do século XX)*. Campo Grande: UFMS, PROPP, FUNDECT MS, 2006.

UMA OU DUAS COISAS QUE DIRIA SOBRE ELA *

a questão da prática no Grupo de pesquisa

“As redes de conhecimentos em educação e comunicação: questão de cidadania”

Nilda Alves

nildalves@uol.com.br

Professora titular da UERJ (www.proped.pro.br).

Coordenadora do Laboratório Educação e Imagem (www.lab-eduimagem.pro.br)

O presente artigo - escrito especialmente para o trabalho encomendado do GT Currículo da ANPED, na 31 RA, em outubro de 2008, que tem como temática “Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?” - tem três movimentos necessários à exposição do que quero apresentar quanto ao modo como essa questão é trabalhada no Grupo de pesquisa que coordeno: o primeiro, com enorme apoio em CERTEAU (1994), mostra aquilo que, vindo antes de nós, nos fez, em nós se ‘encarnou’ e com o que temos que ‘lutar’ para dar fazer aparecer o Outro – as invenções dos cotidianos nas *redes de conhecimentos e significações* em que vivemos. O segundo movimento apresenta o que nos parece ser a grande contribuição de CERTEAU na teorização dessas invenções, ou pelo menos aquilo que ‘agarramos’ de suas idéias. Por fim, como, a partir de proposta de CERTEAU (1994) temos considerado, nas *pesquisas nos/dos/com os cotidianos* que desenvolvemos, como se dá a tessitura de redes de conhecimentos e significações, a partir da ação dos *praticantes* nestas redes.

1. *De onde começamos*²⁴

A discussão em torno do pensamento de CERTEAU (1994) tem ajudado, crescentemente, a compreender exatamente o movimento permanente a que chamamos

* As idéias desenvolvidas neste artigo têm a ver com projetos desenvolvidos nos 12 últimos anos, com apoio do CNPq (bolsa de produtividade e Grant), da FAPERJ (bolsa Cientista do nosso estado) e FAPERJ/UERJ (bolsa do Prociência), no Grupo de pesquisa “As redes de conhecimentos em educação e comunicação: questão de cidadania”. Participam, atualmente, deste grupo: 1) como pós-doutorandos: Stela Guedes Caputo (bolsista Prodoc/CAPES), Carlos Eduardo Ferrão (bolsista CNPq; prof.da UFES) e Aristóteles Berino (prof da UFRRJ); 2) como doutorandos: Dirceu Castilho Pacheco; Marcio Romeu (bolsista CNPq); Martha Cupollillo; Nívea Andrade (bolsita TC5/FAPERJ) que foi quem me deu a idéia de conduzir este artigo do jeito que está e com as idéias que contem; 3) como mestrandos: Alessandra Nunes Caldas (bolsista TC4/Faperj); Rosangela Lannes (bolsista CAPES); 4) como bolsista TC5/Faperj: Claudia Chagas; 5) como bolsista Proatec/UERJ: Isabel Machado; 6) como bolsista IC/CNPq: Perseu Silva; como voluntárias: Ana Paula Benjamin dos Santos (ex-bolsista IC/CNPq); Maria Cecília Castro (ex-bolsista IC/Faperj).

²⁴ As longas citações, desta parte do texto, têm o objetivo de buscar apresentar o pensamento de CERTEAU (1994) o mais próximo possível do que ele formulou e com as palavras que usou.

*prácticateoriaprática*²⁵ nas tessituras das *redes cotidianas de conhecimentos e significações* e que buscamos explicar nas *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*.

CERTEAU (1994) sabendo que *‘os objetos’ de nossas pesquisas não podem ser destacados do ‘comércio’ intelectual e social que organiza as suas distinções e seus deslocamentos* (p. 110), precisa desenvolver diálogos - com o necessário esclarecimento das aproximações e distanciamentos que tem, na proposta que desenvolve - com relação ao pensamento de Bourdieu, de Foucault²⁶ e de Detienne e Vernant, lembrando no caso do primeiro, a questão da *ideologia*, do segundo, o *habitus*, e nos dois últimos a *ocasião* (*kairós*).

Sobre o trabalho dos dois primeiros, com toda a admiração que tem por esses pesquisadores/pensadores e respeitosamente, CERTEAU (1994) diz:

esses dois monumentos situavam um campo de pesquisa quase em dois pólos opostos. No entanto, por mais afastadas que se encontrem, as duas obras parecem ter em comum o processo de sua fabricação. Nelas se pode observar um mesmo esquema operacional, apesar da diferença dos materiais utilizados, das problemáticas em jogo e das perspectivas abertas. Aqui se teria duas variantes de uma ‘maneira de fazer’ a teoria das práticas. (...) essa operação teorizante se resume em dois momentos: em primeiro lugar, destacar e, depois, por do avesso. Em primeiro lugar, um isolamento “etnológico”; depois, uma inversão lógica.

O primeiro gesto *destaca* certas práticas num tecido indefinido, de maneira a trata-las como uma população à parte, formando um todo coerente mas estranho no lugar de onde se produz a teoria. Assim os procedimentos “panópticos” de Foucault, isolados em uma multidão, ou as “estratégias” de Bourdieu, localizadas entre bearneses ou os kabilinos. Deste modo, recebem uma forma etnológica. Além do mais, tanto num como no outro, o gênero (Foucault) ou o lugar (Bourdieu) que foi isolado é considerado como metonímia do espaço integral: uma parte (observável por ter sido circunscrita) é considerada como representativa da totalidade (in-definível) das práticas. (...)

O segundo gesto *inverte* ou põe do avesso a unidade assim obtida por isolamento. De obscura, tácita e distante, ela se muda no elemento que esclarece a teoria e sustenta o discurso. Em Foucault, os procedimentos escondidos nos detalhes da vigilância escolar, militar ou hospitalar, micro-dispositivos sem legitimidade discursiva, técnicas estranhas às Luzes, tornam-se a razão por onde se esclarecem ao mesmo tempo o sistema de nossa sociedade e o das ciências humanas. Por elas e nelas, nada escapa a Foucault. Permitem a seu discurso ser ele mesmo e teoricamente panóptico, *ver tudo*. Em Bourdieu, o lugar distante e opaco organizado por “estratégias” cheias de astúcias, polimórficas e transgressoras quanto à ordem do discurso é igualmente invertido para fornecer sua evidência e sua articulação essencial à teoria que reconhece em toda a parte a reprodução da mesma ordem. Reduzidas ao *habitus* que ali se exterioriza, essas estratégias inconscientes de seu saber proporcionam a Bourdieu o meio de explicar tudo e tomar consciência de tudo (p. 132-133)

²⁵ A partir de um determinado momento, das *pesquisas nos/dos/com os cotidianos* começamos a perceber que as dicotomias necessárias ao desenvolvimento das ciências, na Modernidade, estavam significando limites às idéias que formávamos nos processos destas pesquisas. Começamos, então, a escrever os pares, que aprendemos a ver dicotomizados, desta maneira: *espaçostempos, apendizagemensino, particulargeral, prácticateoriaprática, dentrofora, localglobal...*e assim por diante.

²⁶ Bem como Diderot, Durkheim e Freud, mas que aparecem para indicar a historicidade das posições de Bourdieu e Foucault.

Para deixar claro que isto não ocorre só com esses dois cientistas, pois é questão de estarem na mesma órbita de necessidades que outros e portando as mesmas ‘marcas’ científicas, CERTEAU (1994) busca ainda dois outros ‘monumentos’, do início do século XX: Durkheim, em *As formas elementares da vida religiosa*, e Freud, em *Totem e Tabu*. Da mesma maneira, esses dois cientistas

quando constroem uma teoria das práticas, eles as situam primeiro num espaço “primitivo” e fechado, etnológico em cotejo com nossas sociedades “esclarecidas”, e reconhecem ali, neste lugar obscuro, a fórmula teórica de sua análise. É nas práticas sacrificais dos Arunta, da Austrália, etnia certamente primitiva entre as “primitivas”, que Durkheim descobre o princípio de uma ética e de uma teoria sociais contemporâneas: a restrição contraposta (pelo sacrifício) ao quer indefinido de cada indivíduo possibilita de um lado uma coexistência e, de outro, convenções entre membros de um grupo. Noutras palavras, a prática da renúncia e da abnegação permite uma pluralidade e contratos, isto é, uma sociedade: o limite aceito funda o contrato social.

Quanto a Freud, nas práticas da horda primitiva, ele decifra os conceitos essenciais da Psicanálise: o incesto, a castração, a articulação da lei a partir da morte do pai. Inversão tanto mais impressionante, por não ter nenhuma experiência direta a justifica-la. Nem um, nem outro observou as práticas que aborda. Não foram nunca observa-las diretamente, da mesma forma que Marx nunca foi a uma fábrica. Por que, portanto, a constituição dessas práticas em enigma fechado onde se vai ler pelo avesso a palavra-chave da teoria? (p.134/135)

Essa questão central vai ter sua resposta na História. Essa inversão/esse corte se dá porque é imposto pela história da busca científica, na Modernidade: é assim que o Leviatã foi ‘imaginado’ e que se acreditou trazer para o ‘laboratório’ a Natureza. Sobre todos esses autores, podemos dizer, assim, além de concordar com Certeau quando os reconhece “monumentos”, já que deixaram em nós as ‘marcas’ de suas teorias, que eram, todos, ‘homens de seu tempo’.

CERTEAU (1994) vai dar sua contribuição buscando mostrar que talvez não se deva mais ‘ler’ nos autores que nos precederam a distinção entre ‘teoria’ e ‘prática’ mas sim as *operações* que diferenciam as formas como estudam ‘a prática’, ao lhes dar um discurso, considerando que são *não discursivas*. Certeau vai entender que a prática deve ser estudada exatamente na sua ‘não discursividade’.

Esse autor mostra como foi este processo de separar o discursivo do não discursivo, historicamente, ao indicar o que foi feito na Enciclopédia (por Diderot e D’Alembert) e cento e cinquenta anos mais tarde (por Durkheim), dizendo:

Ela [a Enciclopédia] coloca lado a lado, numa proximidade que é promessa de assimilação ulterior, as “ciências” e as “artes”; umas são línguas operatórias cuja gramática e sintaxe formam sistemas construídos e controláveis, portanto, escrevíveis; as outras são técnicas à espera de um saber esclarecido e que lhes falta. No artigo *Arte*²⁷, Diderot tenta precisar a relação entre esses elementos heterogêneos. Estamos

²⁷ Todas as palavras em itálico ou com aspas são destaques de Certeau (1994).

diante de “arte”, escreve ele, “se o objeto é executado”; diante de uma “ciência”, “se o objeto é contemplado”. Distinção mais baconiana do que cartesiana, entre execução e especulação. (...). A arte é, portanto, um saber que opera fora do discurso esclarecido e que lhe falta. Mais ainda, esse *saber-fazer* precede, por sua complexidade, a ciência esclarecida. (...) estranhas para as ‘línguas’ científicas, elas constituem fora delas um *ab-soluto* do fazer (uma eficácia que, livre do discurso, testemunha no entanto seu ideal produtivista) e uma *reserva* de saberes que se deve inventariar nas ‘oficinas’ ou nos campos (há um Logos escondido no artesanato e ele já murmura o futuro da ciência). Uma problemática de retardamento se introduz na relação entre ciência e artes. Um *handicap temporal* separa dos saber-fazer a sua progressiva elucidação por ciências *epistemologicamente superiores*. (...)

Fato notável, desde o século XVIII ao XX, os etnólogos ou os historiadores consideram as técnicas respeitáveis em si mesmas. Destacam aquilo que *fazem*. Não sentem necessidade de interpretar. Basta descrever. Ao contrário, consideram como “lendas” que significam outra coisa diferente do que dizem as histórias pelas quais um grupo situa ou simboliza suas atividades. Estranha disparidade entre o tratamento dado às práticas e o dado aos discursos. Onde o primeiro registra uma “verdade” do fazer, o outro decodifica as “mentiras do dizer”. As breves descrições do primeiro tipo contrastam, aliás, com as interpretações prolixas que fizeram dos mitos ou das lendas um objeto privilegiado pelos profissionais da linguagem, “clérigos” com longa experiência, com procedimentos hermenêuticos transmitidos dos juristas aos professores e/ou etnólogos, para glosar ou “traduzir” em textos científicos os documentos referenciais.

As cartas estão lançadas. A instância muda das práticas está historicamente circunscrita. Cento e cinquenta anos depois, Durkheim praticamente não corrige essa definição “etnológica” – e ainda a reforça – abordando o problema da *arte* (de fazer), isto é, “aquilo que é prática pura sem teoria”. Aí está o absoluto da operatividade, em sua “pureza”. Escreve ele: “Uma arte é um sistema de maneiras de fazer que são ajustadas a fins especiais e que são o produto ou de uma experiência tradicional comunicada pela educação, ou da experiência pessoal do indivíduo” Enquistada na particularidade, desprovida das generalizações que fazem a competência exclusiva do discurso, a arte nem por isso deixa de formar um “sistema” e organizar-se por “fins” – dois postulados que permitem a uma ciência e a uma ética conservar *em seu lugar* o discurso “próprio” de que está privada, isto é, escrever-se no lugar e em nome dessas práticas.

Característico, também, o interesse pela produção ou pela aquisição da arte por este grande pioneiro que ligou a fundação da sociologia a uma teoria da educação: “Não se pode adquiri-la a não ser pondo-se em relação com as coisas sobre as quais se deve exercer a ação e exercendo-a pessoalmente”. À “imediatez” da operação, Durkheim não opõe mais, como o fazia Diderot, um atraso da teoria quanto ao saber manual das oficinas. Permanece apenas traçada a uma hierarquia estabelecida sobre o critério da educação: “sem dúvida – prossegue Durkheim – pode acontecer que a arte seja esclarecida [eis a palavra-chave das Luzes] pela reflexão, mas a reflexão não é o seu elemento essencial, pois a arte pode existir sem ela. Mas não existe uma só arte em que tudo seja fruto da reflexão”²⁸.

Existiria, então, uma ciência onde “tudo seja fruto da reflexão”? (p. 137-140)

Esta é uma pergunta-chave a que CERTEAU vai responder ao fazer sua proposta teórico-metodológica, que também é teórico-epistemológica, da “invenção do cotidiano – as artes de fazer”.

Nesse movimento este autor fala do surgimento do “terceiro homem” que reuniria em si a ciência e a arte – seria o engenheiro, em seus momentos iniciais, e, hoje, o tecnocrata que domina dados e se utiliza de máquinas, demonstrando a superioridade

destas para substituir as atividades manuais, dos primeiros ‘arteiros’, cujos saberes foram transformados em máquinas. Só restaria, como saberes deste tipo, aqueles que “não têm legitimidade aos olhos da racionalidade produtivista – as artes do dia-a dia na cozinha, artes de limpeza, da costura etc”. Como o são também as repetições necessárias realizadas pela professora para ensinar as primeiras letras, os primeiros números, as primeiras relações com a natureza...ou ainda, aos estudantes mais velhos, os períodos históricos, as massas atmosféricas etc

2. A prática em Certeau

Para chegar a sua proposta, CERTEAU (1994) percorre o que ele chama “o tempo das histórias”, fazendo uma apresentação do modo como Detienne²⁹ trabalha em suas obras, reconhecendo que este faz *uso* de narrativas e com elas trabalhando como uma *arte de dizer* (p.152) e através de uma *tática* que é a de *contar os lances* (p.155). Sobre isto escreve CERTEAU (1994):

ele [Detienne] não instala as histórias gregas diante de si para tratá-las em nome de outra coisa que não elas mesmas. Recusa o corte que delas faria objetos de saber, mas também objetos a saber, cavernas onde ‘mistérios’ postos de reserva aguardariam da pesquisa científica o seu significado. Ele não supõe, por trás de todas essas histórias, segredos cujo progressivo desvelamento lhe daria, em contrapartida, o seu próprio lugar, o da interpretação. Esses contos, histórias, poemas e tratados para ele já são práticas. Dizem exatamente o que fazem. São o gesto que significam. Não há necessidade alguma de lhes acrescentar alguma glosa que saiba o que exprimem sem saber, não perguntar de ‘que’ são a metáfora. Formam uma rede de operações da qual mil personagens esboçam as formalidades e os bons lances. Neste espaço de práticas textuais, como num jogo de xadrez cujas figuras, regras e partidas teriam sido multiplicadas na escola de uma literatura, Detienne conhece como artista mil lances já executados (a memória dos lances antigos é essencial a toda partida de xadrez), mas ele joga com esses lances; dele faz outros com esse repertório: ‘conta histórias’ por sua vez. Re-cita esses gestos táticos. Para dizer o que dizem, não há outro discurso senão eles. Alguém pergunta: mas o que ‘querem’ dizer? Então se responde: vou conta-los de novo. (...) O mesmo acontece com a recitação da tradição oral, assim como a analisa J. Goody³⁰: uma maneira de repetir séries e combinações de operações formais, com uma arte de ‘faze-las concordar’ com as circunstâncias e com o público. O relato não exprime uma prática. Não se contenta em dizer um movimento. Ele o ‘faz’. (p.155-156)

²⁸ Emile Durkheim, *Education et sociologie*, Paris, Alcan, 1922, p.87s. Ver Pierre Bourdieu, *Esquisse d’une théorie de la pratique*, Genebra, Droz, 1972, p.211, que reconhece aí uma “perfeita descrição” da “douta ignorância”. (Nota 12 de CERTEAU, 1994, p. 333).

²⁹ Marcel Detienne é um historiador francês que se formou na equipe de Vernant, trabalhando com História grega.

³⁰ Jack Goody, *Mémoires et apprentissage dans les sociétés avec ou sans écriture : la transmission du Bagra*, em *L’Homme*, t.17, 1977, p.29-52. E, do mesmo autor, *The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge, Cambridge University Press, 1977 (N. de CERTEAU, 1994, p.335).

CERTEAU estuda as diversas obras desse autor, mas se detém, particularmente, na que Detienne escreveu com Vernant sobre a ‘métis’ grega e que recebeu o título ‘As astúcias da inteligência’³¹. Com relação a análise que faz desse livro, CERTEAU (1994) diz:

Três elementos me prendem mais a atenção, por diferenciarem mais nitidamente a ‘métis’ em face de outros comportamentos, mas também por caracterizarem igualmente os relatos que falam dela. É a tríplice relação que a ‘métis’ mantém com ‘a ocasião’, com os disfarces e com uma paradoxal invisibilidade. De um lado, a ‘métis’ conta com o ‘momento oportuno’ (o *Kairós*) e o aproveita: é uma prática do tempo. De outro lado, multiplica as máscaras e as metáforas: é uma defecção do lugar próprio. Enfim, desaparece no seu próprio ato, como que perdida no que faz, sem espelho para representá-la; não tem imagem própria. Esses traços da ‘métis’ podem igualmente atribuir-se ao relato. Sugerem, então, um ‘suplemento’ a Detienne e Vernant: a forma de inteligência prática que analisam e a maneira como o fazem devem ter entre si um nexo teórico se a narratividade contadora é também algo semelhante a um ‘métis’ (p.157).

O grande *espaçotempo* que possibilita a realização da métis é, assim, a *memória* de lances vividos: *um saber que se faz de muitos momentos e de muitas coisas heterogêneas. Não tem enunciado geral e abstrato, nem lugar próprio* (p.157).

CERTEAU vai entender que esta memória é móvel, afirmando que

sua mobilização é indissociável de uma ‘alteração’. Mais ainda, a sua força de intervenção, a memória obtém de sua própria capacidade de ser alterada – deslocável, móvel, sem lugar fixo. (...) Longe de ser relicário ou lata de lixo do passado, a memória vive de ‘crer nos possíveis, de espera-los, vigilante, à espreita. (...) A arte da memória desenvolve a aptidão para estar sempre no lugar do outro mas sem apossar-se dele, e a tirar partido dessa alteração mas sem se perder aí. Essa força não é um poder (mesmo que seu relato o possa ser). Recebeu antes o nome de *autoridade*: aquilo que ‘tirado’ da memória coletiva ou individual, ‘autoriza’ (torna possíveis) uma inversão, uma mudança de ordem e de lugar, uma passagem a algo diferente, uma ‘metáfora’ da prática ou do discurso. (p.162-163).

3. Onde estamos – a ‘prácticateoriaprática’

Chego, assim, aos processos vividos nas *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*, tais como são *praticadosteorizadospraticados* em nosso Grupo de pesquisa. Nelas o que vale é a prática, a prática é o que conta, mas não a prática observada/olhada de longe, mas a prática que se narra e que se fixa em imagens, logo a prática que se pensa, a prática que se teoriza, ou seja, as *prácticateoriaspráticas* feitas e criadas de acordo com a ocasião vivida e articulada com dados que temos da memória de outras ocasiões. Toda a vez que os *praticantes* (CERTEAU, 1994), uma ou muitas vezes, fazem ‘usos’, em qualquer ‘ocasião’ que se apresente, de artefatos culturais múltiplos – de computadores

³¹ Marcel Detienne e Jean-Pierre Vernant, ‘Les ruses de l’ intelligence’ – La métis des Grecs’, Paris, Flammarion, 1974. (N. de CERTEAU, 1994, p.335).

a ideologias; de aparelhos de televisão a valores (conhecimentos especiais que nos levam à ação); de imagens e sons a textos escritos – colocados à disposição para ‘consumo’ pelo poder proprietário nos *espaçotempos* compartilhados e por este feito *lugar* (CERTEAU, 1994) - imediatamente, são inventadas narrativas e são criadas imagens, crescentemente materiais (fotografias, desenhos, vídeos etc), mas sempre, também, imateriais (pensamentos, crenças, histórias etc), que, ao mesmo tempo, dão saída às práticas necessárias ao momento vivido, explicando-as e sobre elas erigindo teorias, e vão significar *reservas* – e não “restos” – de conhecimentos e significações para outros momentos que devem vir/que vêm, sempre, em nossas redes cotidianas. É por isso que nos permitimos afirmar que esses conhecimentos e significações não poderiam ser criados que de nenhum outro modo, nem em nenhum outro *espaçotempo*, sendo necessários à vida humana.

Dessa maneira, em movimentos diversos, nas *redes de conhecimentos e significações* nas quais vivemos, em nossos tantos cotidianos, não há, não pode haver, a ‘construção’ de uma sólida teoria de apoio anterior às nossas ações. É a memória, conhecida e re-conhecida, em narrativas e imagens, presentes todo o tempo, no momento mesmo das ações que realizamos, como lembranças de fazeres passados e sempre presentes e alterados, que vai nos permitir organizar aquilo que faz a compreensão das *prácticasteoriaspráticas*, vividas/pensadas, articuladas em modos próprios pelos fazeres.

Na incorporação destas idéias, uma série de contribuições importantes foi dada, ao campo de currículo, pelos grupos que pesquisam *nos/dos/com os cotidianos*. São elas:

1. a idéia de *tessitura dos conhecimentos e significações em redes* como modo de criação nos cotidianos;
 2. a compreensão da necessidade desses conhecimentos criados para o existir humano, em contextos múltiplos e nos vários processos educativos;
 3. a compreensão dos processos teórico-metodológicos (chamados ‘movimentos’) que precisam ser criados e ampliados para que se pesquise as redes educativas cotidianas. Esses ‘movimentos’ receberam nomes especiais: A) ‘o sentimento do mundo’, que indica a ‘postura’ necessária ao pesquisador que precisa ‘mergulhar’ inteiramente nos cotidianos; B) ‘virar de ponta cabeça’, que mostra a necessidade de considerar como
-

limites aquilo que foi mostrado pela ciência moderna como ‘bases’; C) ‘beber em todas as fontes’, que indica a necessidade de se incorporar ‘as fontes’ múltiplas e diversas às pesquisas, em especial as ‘mais impuras’ como a memória, com suas narrativas, imagens e sons, considerando que essas ‘fontes’ devem ser vistas para além de fontes como ‘personagens conceitos’, sem os quais não se consegue ‘explicar’ a vida humana em sua complexidade; D) ‘narrar a vida e literaturizar a ciência’ que indica que conhecer os cotidianos exige que possamos/aprendamos a escrever não só para nossos ‘pares’ na Universidade, mas também, nos colocando em diálogo com os *praticantes* dos cotidianos – não só em momentos de ‘buscar dados’, mas em nos mantermos em contato permanente, submetendo a todos os interessados o que estamos organizando como conhecimentos e significações, a partir do que nos dão, tão generosamente, ao ‘conversarem’ conosco, e em linguagem correta mas acessível a todos e todas; são modos de escrever que indicam os limites das heranças dos processos formativos na ciência moderna construídos na negação do dia-a-dia humano, para a compreensão dos cotidianos. Essas ‘formas’ foram criadas buscando indicar a necessidade de superar processos hegemônicos na construção da ciência: a dicotomização, a generalização e a abstração. Assim, reunimos os pares da dicotomização em uma só palavra pluralizando os termos e algumas vezes invertendo-os: *espaçostempos*, *prácticasteoriaspráticas*, *dentrofora* (da escola), *localglobal*, *aprendizagemensino* etc (destacadas com itálico, sempre). Entendemos que essas ‘formas’ ajudam a indicar movimentos necessários às *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*; E) ‘ecce femina’, que indica a impossibilidade de pesquisar *nos/dos/com os cotidianos* sem a contribuição dos *praticantes* em todos os momentos (assumimos que esse é um campo onde o ‘feminino’, em todas as suas nuances e com toda a sua história, está presente com suas *marcas*, em nós encarnadas);

4. destaque dado à *memória* obtida através de *narrativas* (orais e escritas; imagéticas e musicais) e de imagens (materiais como a fotografia ou imateriais como as lendas familiares) dos *praticantes* (Certeau, 1994) dos cotidianos, sobre o *uso* que fazem, em diversas e complexas *táticas*, dos *artefatos culturais* existentes, colocados à disposição pelo poder produtor, em suas *estratégias* para ampliar o *consumo*; isto fez com que assumíssemos o termo ‘conversas’ (como indica o cineasta Eduardo Coutinho, 1997) nos processos de pesquisa, já que os processos de memória exige redes de memórias comuns, para que haja compreensão do que está sendo lembrado por cada um e que precisa ser entendido por todos, o pesquisador em particular.

Referências bibliográficas

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

COUTINHO, Eduardo. O cinema documentário e a escuta sensível da auteridade. In ANTONACCI, Maria Antonieta e PERELMUTTER, Daisy (orgs). *Projeto História – ética e história oral*. S. Paulo: PUC/SP, abr./97, (15): 165 – 191.

SENTIDOS DA PRÁTICA NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO³²

Alice Casimiro Lopes³³
www.curriculo-uerj.pro.br
alice@curriculo-uerj.pro.br
UERJ

A discussão sobre a forma de compreender a prática no currículo, a meu ver, demanda uma análise dos sentidos de prática curricular, ao longo da história do pensamento curricular, que não cabe nos limites deste texto. De forma muito breve, aponto apenas que a perspectiva crítica, a partir da Nova Sociologia da Educação na Inglaterra, do movimento de reconceptualização do campo do currículo nos EUA - duas influências marcantes no Brasil - ou mesmo a partir do pensamento de Paulo Freire, salienta a defesa do currículo como produção das escolas, mediando pedagogicamente o social e o político. Em todas essas tendências, sob diferentes enfoques, é questionado o caráter instrumental e prescritivo das teorias tradicionais e a busca de um referencial teórico-científico, supostamente neutro, elaborado para guiar a prática. Tais enfoques conferem uma dimensão política a enfoques reflexivos sobre a prática, também críticos das perspectivas instrumentais, que guardam associação com o pensamento de Dewey, como, por exemplo, o trabalho de Stenhouse.

Dessa forma, a prática se torna valorizada e as investigações de seu caráter produtivo ganham destaque. Em um processo que aqui apenas anuncio, sem desenvolver os diferentes matizes que o acompanham, muitas vezes tal valorização da prática gera a preponderância de uma visão de currículo que tende a trabalhar com a diferença entre currículo formal ou proposto e currículo em ação ou vivido. Ao enunciar

³² Parte da discussão deste texto foi extraída do último capítulo de Lopes (2007).

³³ Essas questões vêm sendo discutidas no âmbito do grupo de pesquisa que coordeno, atualmente integrado por: Aline Martinelli (IC/CNPq), Ana de Oliveira (Mestre em Educação pela UERJ e professora de História no Colégio Pedro II), Andréia Gomury (Bolsista Proatec Uerj/Faperj e Licenciada em Letras pela UERJ), Daiana Fernanda de Mendonça (Bolsista IC/UERJ e Licencianda em Matemática), Daniella Gonçalves (Graduada em Pedagogia, UERJ), Danielle Matheus (Mestranda em Educação UERJ e professora das séries iniciais do Colégio Pedro II), Flávia Giovaninni Busnardo (licenciada em Biologia pela UFRJ, Mestranda em Educação UERJ e bolsista CAPES), Hugo Heleno Camilo G. Costa (Bolsista IC/CNPq e Licenciando em Geografia na UERJ), 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) e Shelley de Souza (Mestranda em Educação UERJ e professora de Ciências Sociais da rede municipal do RJ). Nossas pesquisas são associadas aos projetos “Articulação nas políticas de currículo”, financiado pelo CNPq e pela Faperj, e “Propostas curriculares e escolas no Brasil e em Portugal”, financiado pela Capes, no âmbito do Programa Capes/Grices. Maiores informações em www.curriculo-uerj.pro.br

essa divisão não apenas o currículo é fragmentado, mas desenvolve-se a tendência que confere maior valor ao currículo vivido ou praticado. Essa tendência é, em grande parte, uma resposta teórica e política contrária aos projetos de controle da ação das escolas, que não só responsabilizam professores pelo fracasso escolar, mas contribuem para desvalorizar o potencial da escola na produção curricular. Associada a essa perspectiva, a prática curricular passa a ser situada como um espaço alternativo de poder capaz de engendrar ações emancipatórias³⁴. Dessa forma, busca-se, ainda, desenvolver o empoderamento dos sujeitos na prática curricular por intermédio da valorização de suas ações e de suas falas.

Assim, ao mesmo tempo em que as perspectivas críticas valorizam uma análise da estruturas sociais e dos processos político-econômicos intervenientes no currículo, abrem espaço para se construir pesquisas que valorizam o potencial contra-hegemônico das práticas curriculares nas escolas. Mesmo que muitas dessas pesquisas interpretem a escola como determinada pela estrutura social mais ampla, são abertas possibilidades de se entender os sentidos dessa estrutura na escola e, portanto, viabilizam simultaneamente o entendimento dos sentidos da escola na estrutura social mais ampla.

Com a maior influência do pensamento pós-estrutural e pós-moderno no Brasil, especialmente a partir dos anos 1990, o foco no contingente e a valorização de pesquisas sobre o local e o cotidiano, tende a favorecer ainda mais o caráter produtivo da prática curricular. Interessante que isso se desenvolve, mesmo sendo, por vezes, afirmado por alguns autores que os discursos pós-estruturalistas trazem em si uma abstração que os afasta da prática e dos professores, ou não se traduz em propostas para a ação. Esse argumento, que encontra sintonia, de certa forma, com a concepção de que a teoria deve ser um guia para o “fazer curricular”, faz parte do conjunto de críticas às

³⁴ A defesa de um projeto de emancipação é uma das características do projeto Iluminista mais cara à educação e ao campo do currículo e muito poderia ser dito sobre essas relações entre currículo e emancipação. Talvez esse seja um possível tema para o trabalho encomendado do ano que vem. Mas ao menos gostaria de salientar que, quando destaco o hibridismo entre perspectivas estruturalistas e pós-estruturalistas no campo do currículo (Lopes, 2005), identifico a associação entre centralidade da cultura e do discurso em defesa de um projeto emancipatório, tema que, talvez pela força do pensamento moderno em minha formação, também considero importante manter. Laclau (1996), por sua vez, fala na importância de ir além da emancipação, na medida em que o projeto emancipatório pressupõe a fixidez das identidades a serem emancipadas. Ao mesmo tempo em que salienta a importância desse projeto, ressignifica-o a partir das relações entre particular e universal: todo e qualquer projeto emancipatório suposto como universal é apenas um particular que se hegemonizou como tal em determinadas lutas contingenciais e provisórias.

teorias pós-críticas, mas é vinculado também a trabalhos marcados pelo hibridismo do campo do currículo.

Destaco essas brevíssimas considerações sobre o pensamento curricular, buscando salientar que em todos esses enfoques não deixa de ser mantida uma dicotomia teoria-prática – ou prática-teoria, se for o caso de salientar o predomínio da primeira sobre a segunda. Ao traçar os contornos desse movimento, no qual meu próprio trabalho se insere, por também ser marcado pelos traços dessas tradições, procuro desenvolver uma perspectiva de currículo visando a superar essa dicotomia, ainda que, para tal, não deixe de enunciá-la.

Buscando essa superação, entendo que não há sentido em afirmar um diálogo com a prática na pesquisa em currículo, como se fosse uma ação, que uma vez não desencadeada, nos apartasse de um lugar onde o mundo vivido acontece. Também busco me afastar de traços das perspectivas empírico-positivistas e seu enfoque realista que supõem um lugar onde o real está e do qual devemos nos aproximar, inclusive fisicamente, para construir os sentidos de verdade do conhecimento sobre currículo: a prática, a escola, ação dos professores e alunos.

Na perspectiva que busco elaborar, sentidos da prática curricular das escolas estão em propostas curriculares, em textos os mais diversos, inclusive os escritos, porque estão discursivamente imbricados em todos os contextos que se referem à produção cultural relacionada ao currículo. Não há o afastamento da prática, pela via teórica, porque toda produção assumida como teórica é um discurso no qual a prática está envolvida e toda produção prática é também uma produção discursiva em que a teoria se faz presente.

Entendo que tal interpretação é especialmente importante para uma investigação sobre políticas de currículo, pois é frequentemente esperado da política que seja o discurso que orienta a prática, que visa a regular seus sentidos em favor de um determinado projeto no qual se acredita. Em outras palavras, pela investigação ou pela proposição de políticas de currículo, é muito usual se reeditar a dicotomia teoria-prática e o caráter prescritivo da teoria sobre a prática.

Mais fortemente isso se traduz, na medida em que a concepção de política predominante no campo educacional está relacionada aos processos que concernem ao Estado e aos governos, por oposição às demais atividades da vida em sociedade. Com isso, o currículo tende a ser compreendido como *influenciado* pela política, mas não como *produtor* de política.

Com base nos estudos de Stephen Ball (1994; com Bowe, 1992), tenho buscado construir outra interpretação da política, particularmente da política de currículo, tendo em vista tanto a conexão entre Estado e sociedade civil quanto entre proposta e implementação na prática.

No modelo heurístico desenvolvido por Ball, as definições políticas são compreendidas como textos e como discursos, associando princípios estruturalistas e pós-estruturalistas³⁵, não cabendo separar política e prática, proposição e implementação. Ball entende os textos como as representações que são codificadas e decodificadas de formas complexas. Dentre as múltiplas influências exercidas sobre os textos produzidos, algumas são entendidas como mais legítimas do que outras. Mesmo dentre aquelas que são legitimadas, porém, há disputas, compromissos, interpretações e reinterpretções na negociação pelo controle dos sentidos e significados nas leituras a serem realizadas. Por isso, os textos podem ser mais ou menos legíveis em função da história, dos compromissos, dos recursos e do contexto em que os diferentes atores procedem suas leituras.

Ancorando-se na concepção de prática discursiva de Foucault, Ball analisa que os discursos são práticas que formam os objetos dos quais falam e que se associam ao que pode ser dito, a quem pode dizer, quando e com que autoridade. Nenhum discurso pode ser compreendido fora das relações materiais que o constituem, ainda que tais relações materiais transcendam à análise das circunstâncias externas ao discurso³⁶. Investigar os discursos implica investigar as regras que norteiam as práticas³⁷. Ao pensar as políticas como discursos, Ball está salientando que os conhecimentos subjugados não são completamente excluídos da arena política, mas certos discursos nos fazem pensar e agir de forma diferente, limitando nossas respostas a mudanças. Os efeitos das políticas como textos e como discursos são contextuais e estabelecem constrangimentos para as políticas. Na medida em que são múltiplos os contextos produtores de textos e discursos – incluindo Estado, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial –, com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa.

³⁵ Sobre as possibilidades e as dificuldades dessa articulação entre estruturalismo e pós-estruturalismo na investigação de políticas de currículo, ver Lopes (2005).

³⁶ Tendo a concordar com a concepção de discurso de Laclau que questiona essa separação que Foucault estabelece entre práticas discursivas e não-discursivas. Para maiores desenvolvimentos, ver Howarth (2000).

³⁷ Essa concepção de discurso é também, sob certos aspectos, desenvolvida por Bernstein, autor no qual Stephen Ball também se apóia.

Partindo do entendimento dessa relação entre textos e discursos, considero com Ball (1992) a formação de um ciclo contínuo de produção de políticas no qual são desenvolvidas recontextualizações por processos híbridos (Lopes, 2004, 2005). Tais recontextualizações expressam a negociação de sentidos e significados curriculares capaz de produzir uma política ambivalente. Não há uma única leitura ou um único efeito da política, mas uma disputa assimétrica pelas possíveis leituras. Essas não se tornam excludentes, mas o hibridismo entre as mesmas caracteriza as reinterpretações produzidas.

O ciclo contínuo de produção de políticas de Ball – enunciado primeiramente como contexto de influência, de produção de textos e da prática, mas posteriormente articulado aos contextos de resultados e de estratégias políticas e aos efeitos de primeira e segunda ordem – visa a dar conta da análise desse processo de reinterpretação. Nesse caso, a prática é referida à escola, espaço social em que se pratica o currículo e onde são recriadas as orientações curriculares, e assim produzida a política de currículo. Mas não implica considerar a escola como o único espaço onde sentidos da prática circulam, tampouco é o único espaço no qual as práticas, em seu sentido, genérico se estabeleçam.

Com base nessa interpretação, o foco de uma pesquisa, por exemplo, apenas nos documentos curriculares não implica desconsiderar os sentidos das práticas nas escolas. Tais sentidos estão hibridizados aos demais sentidos em disputa nos variados contextos de produção das políticas e, portanto, também estão expressos nas propostas curriculares. Os documentos investigados são, assim, expressão pedagógica de práticas sociais nas quais linguagem e ação se imbricam de forma indissociável.

Igualmente não cabe abordar as políticas como se houvesse de um lado o oficial e de outro o alternativo, de um lado o hegemônico e de outro o contra-hegemônico, de um lado o que visa a colonizar (a teoria?) e de outro, o que visa a resistir (a prática?). Todos nós, nos processos políticos, estamos em luta por constituir hegemonia, de maneira que o que se intitula como *alternativo* também guarda sintonias com o que tem registros de *oficial*, bem como os textos com assinatura oficial estão marcados por sentidos *alternativos* nos quais buscam legitimação e com os quais negociam em poderes oblíquos (García Canclini, 1998). Na relação de colonização cultural que marca a capilarização de discursos globais em contextos locais, não existe uma saturação capaz de fechar os possíveis sentidos de leitura. As tendências classificatórias e os processos de vigilância da autoridade não são capazes de impedir

que a proliferação da diferença gere zonas de escape pela produção de sentidos ambivalentes (Bhabha, 2001).

Na busca de superar essas dicotomias, outra problemática de pesquisa se desenvolve. Uma pesquisa que não é realizada para dizer às escolas o que fazer, para avaliar se os que fazem currículo na escola podem fazê-lo de outra forma suposta como melhor, para apresentar propostas curriculares ou mesmo para estabelecer projetos a serem seguidos. Mas que nem por isso está fora da luta por significação do mundo e, portanto, não está fora do jogo político que busca hegemonizar alguns sentidos curriculares em detrimento de outros.

Referências Bibliográficas

- BHABHA, Homi K (2001). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- BALL, Stephen J (1994). *Education reform – a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University.
- BALL, Stephen J., BOWE, Richard (1992). Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n. 2, p. 97-115.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1998). *Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp.
- HOWARTH, David. *Discourse* (2000). Buckingham/Philadelphia: Open University.
- LACLAU, Ernesto (1996). *Emancipation(s)*. London: Verso.
- LOPES, Alice Casimiro (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 1, n. 26, p. 109-118. Acessível em <http://www.scielo.br>
- 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 (2006). Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, p. 33-52. Acessível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>
- LOPES, Alice Casimiro (2007). *Currículo e epistemologia*. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí. v. 1. 232 p.

CURRÍCULO, TRABALHO DOCENTE E GESTÃO: O LUGAR DA PRÁTICA EM NOSSAS INVESTIGAÇÕES?

Jarbas Santos Vieira (UFPel)
jarbas.vieira@gmail.com
Álvaro Moreira Hypolito (UFPel)
Maria Manuela Alves Garcia (UFPel)
Maria Cecília Lorea Leite (UFPel)
Laura Cristina Vieira Pizzi (UFAL)

Para nosso grupo é um tanto curioso que este tema de debate esteja proposto em nosso Grupo de Trabalho – Currículo, da ANPED. Indagamo-nos sobre as razões e os motivos que conduzem à formulação desta pergunta. Nosso questionamento é se neste GT não deveríamos ter presente que a separação entre teoria e prática é um pseudo-problema. Afinal, como são construídos nossos problemas de pesquisa? De onde os tiramos?

Essa indagação, que busca um “lugar” para a prática (e talvez para a teoria) parece desconfiar que nossas pesquisas saiam de operações puramente mentais, por intermédio de complicados e solitários processos de abstração do “real”. Definitivamente, não! Não se pode desconfiar que nossas pesquisas sejam “irreais”, “fora da realidade” ou, talvez em outras palavras, “sem utilidade prática”. Todavia, o lugar da prática nas questões que levantamos é, sem dúvida, algo que pode dizer muito sobre o que entendemos por prática e como operamos as relações entre teoria e prática em nossas investigações.

Nosso grupo de pesquisadores³⁸ estranha os discursos que ainda persistem em encontrar contradições – talvez dialéticas – entre teoria e prática, pesquisa e realidade, conhecimento e utilidade. Acreditamos que teorias são práticas, e práticas são teorias em atos, mediados por um conjunto de questões que experimentamos em nossas vidas, inclusive acadêmicas.

É uma abstração pensar em práticas e relações sociais que não sejam mediadas por discursos, e tão pouco considerar discursos ou teorias que não remetam a práticas e

³⁸ Pesquisadores de grupos de pesquisa da UFPel e UFAL que participam no GT12 da Anped. Os referidos grupos são: Processo de Trabalho Docente/UFPel; Gestão, Currículo e Políticas Educativas/UFPel; Políticas curriculares e prática docente/UFAL.

relações sociais. Interessa-nos, sobretudo, o que as políticas educacionais e curriculares estão fazendo com este conceito e o que nós podemos fazer com ele.

Nesse sentido, algumas de nossas investigações vêm tentando problematizar a hipertrofia que a prática está tendo na formação docente, reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de Licenciatura, de 2002.

Uma linha de estudos desenvolvida pela professora Maria Manuela Alves Garcia, explora essa problemática do ponto de vista mais conceitual e faz uma crítica ao modo espontaneísta, voluntarista e, por vezes, também empiricista, do lugar da prática na formação docente (GARCIA, 2008_a, 2008_b). Talvez pudéssemos apontar razões históricas para justificar esse excesso de confiança no “aprender fazendo” como fundamento da competência docente – idéia que remonta às tradições do “ofício” no ensino, uma ocupação exercida por autodidatas que artesanalmente desenvolviam habilidades tanto no trato da matéria de ensino, como na organização da sala de aula e dos próprios aprendizes.

Joan Scott (1992), ao denunciar o modo acrítico como a pesquisa no campo da História tem muitas vezes tratado a experiência de grupos sociais excluídos, nos ajuda a desconfiar da ênfase que as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CP 1, de 18.02.2002 e Resolução do CNE/CP 2, 19.02.2002) atribuem à prática na matriz curricular dos cursos de Licenciatura. A autora defende que a experiência e a prática são ambíguas como evidência, e tomá-las por garantidas e transparentes é assumir um significado transcendente e não escrutinado.

Ao reinscrever nos currículos a divisão entre teoria e prática e ao hiperdimensionar esta última, ao mesmo tempo em que fragiliza uma sólida formação no campo das ciências da educação e das teorias pedagógicas e curriculares e o domínio dos conteúdos que são objeto do ensino, a proposta oficial parece reinscrever nos currículos de Licenciatura as mesmas racionalidades que dividem e capacitam desigualmente os saberes e os sujeitos, sejam para atuarem no campo acadêmico e científico, sejam para participarem da prática social e pedagógica (Garcia, 2008a; 2008b).

Essa preocupação não ignora que as pesquisas devem responder às demandas da sociedade. Entretanto, como destacam Álvaro Moreira Hypolito, Jarbas Santos Vieira e

Laura Vieira Pizzi³⁹, essas demandas têm sido reguladas pelo imediatismo do mercado. Por isso, as competências estão no centro do debate educacional conservador e em alguma medida servindo de parâmetro para o debate educacional crítico e pós-crítico. As competências estão no centro das políticas educativas e curriculares e constituem-se em um dos focos centrais das políticas de formação docente. Em termos de currículo, o foco está na eficiência prática e no acúmulo de capital humano, traduzido em destrezas e habilidades para a empregabilidade. Enfim, uma exacerbação do pragmatismo educativo ou de uma pedagogia das competências. Isso pode ser encontrado nas análises de trabalhos orientados nesse sentido, tais como o de Eslabão (2006) e Duarte (2008).

O trabalho de Eslabão (2006) analisa as políticas curriculares na área da educação profissional, orientadas pelas abordagens centradas nas competências, em uma investigação que privilegia a análise da construção dessas políticas em um contexto local. Duarte (2008) investiga o processo de construção das identidades de jovens trabalhadores voltadas para a empregabilidade, discutindo a proposta do programa Escola de Fábrica e as políticas curriculares dirigidas à formação profissional da classe trabalhadora.

No âmbito do trabalho docente as políticas conservadoras envolvem: a) formação voltada para as competências, com reformas que privilegiam o aumento das horas práticas e a redução da formação teórica “desinteressada”; b) domínio hegemônico dos saberes docentes originados e construídos nas práticas, nas ditas experiências práticas em salas de aula, como mote da formação docente, principalmente uma centralidade nas políticas de formação continuada; c) fragilização da formação inicial; d) subjetivação das identidades docentes caracterizadas pela culpabilização e responsabilização dos docentes pela sua formação, qualificação, e pelos resultados da escola; e) pós-profissionalismo⁴⁰ controlado e concebido alhures (processos de avaliação externa).

Com essas preocupações, o grupo também vem desenvolvendo estudos sobre os processos de vida das professoras, dentro e fora das escolas, criando diagnósticos mínimos sobre aspectos do trabalho docente que sirvam de base para a articulação de estudos mais específicos sobre as questões sociais, econômicas, políticas e culturais

³⁹ Os pesquisadores da UFPel – Jarbas Santos Vieira e Álvaro Moreira Hypolito – e da UFAL – Laura V. Pizzi – desenvolvem atividades de pesquisa, cooperação e intercâmbio, por meio de um Protocolo de Cooperação firmado entre os Programas de Pós-Graduação das duas instituições.

⁴⁰ Conforme denominação utilizada por Ball (2005).

experimentadas pela categoria. Como exemplo, reportamo-nos a algumas pesquisas realizadas nesse campo, como a do Perfil sócio-econômico e cultural do professorado da Educação Fundamental da rede de Ensino do Pelotas-RS, que traça um detalhado diagnóstico do magistério da rede de ensino desse município gaúcho. Também o estudo denominado Controle através da tradição (dispositivos de regulação conservadora das escolas sobre o processo de trabalho docente), que investigou o trabalho de docentes iniciantes na carreira e os dispositivos de acionados no interior das escolas para exercer mais controle sobre o trabalho de ensinar (VIEIRA; HYPOLITO; DUARTE, 2007). Nessa mesma linha de trabalho está em desenvolvimento outra pesquisa, denominada A constituição das doenças da docência (docença), que investiga o processo de trabalho docente e a produção de doenças na docência. Por fim, podemos mencionar o estudo de Grischke (2008), que discute o impacto das políticas educativas e curriculares presentes nas reformas do ensino profissional, tendo como foco a análise dos efeitos dessas políticas sobre o trabalho docente nos CEFETs.

Nessa perspectiva, essas investigações têm mergulhado no cotidiano de nossas escolas públicas de ensino fundamental para estudar as políticas da educação vividas em cada local de trabalho, tendo como preocupação as práticas curriculares ali vividas e suas implicações nos processos de controle sobre o professorado e na autonomia do trabalho docente (DEL PINO; VIEIRA; HYPOLITO, no prelo).

A partir dos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Gestão Currículo e Políticas Educativas, especialmente no que se refere à pesquisa Gestão da Escola Pública: um estudo em escolas municipais de Pelotas, e com base na teorização de Ball (1994, p. 26), problematiza-se a avaliação do impacto distributivo das políticas e propostas existentes na educação brasileira, bem como das racionalidades subjacentes a elas. Daí decorre o desafio de uma análise complexa, entrecruzada, na busca de compreender as políticas, as lutas e as respostas no interior de determinados contextos, por meio das várias arenas de disputas. Três diferentes contextos analíticos não hierarquizados – o de influência, o da produção da política como texto e o da prática – baseados em Ball (1994), são articulados de forma inter-relacionada com as forças que atuam nas definições das políticas e das práticas educativas.

Assim, sem dicotomizar teoria e prática, procuram-se captar relações entre micro e macro, local e global, entre os diferentes níveis das políticas em ação, nos diferentes

contextos e práticas, com a finalidade de melhor entender as negociações dos atores sociais presentes nas escolas. Para tanto, tem-se mostrado como produtiva a associação de conceitos que fundamentam essa abordagem teórico-metodológica, na perspectiva de perceber os movimentos dinâmicos das políticas educativas, curriculares e de gestão em seus respectivos contextos (Ball) e os processos e as inter-relações entre diferentes níveis recontextualizadores (BERNSTEIN), juntamente com articulação⁴¹ e re-articulação (HALL).

Considerando os dados coletados até o momento e o atual estágio da investigação acima, pode-se entender que esses diferentes níveis de processos recontextualizadores, sem limites definidos, são inter-relacionados, complementares e sem fluxo de determinação. Juntamente com articulação, re-articulação e a compreensão de contextos, associados com procedimentos investigativos coletivos e desenvolvidos nos contextos da prática, têm se mostrado proveitoso essa análise para um entendimento mais claro dos processos políticos, pedagógicos e administrativos que produzem nosso cotidiano escolar.

No conjunto de nossas pesquisas acreditamos defendemos que, como diz Thomas Popkewitz (1998) e Joan Scott (1992), a prática não é externa à teoria. A prática é um conceito teórico que institui uma série de distinções e indica a alguém como o mundo deve ser pensado e agregado. No campo da pedagogia e da formação de professores, a hipervalorização dos saberes da prática e o afã pelos conhecimentos de receita do ensino têm efeitos normalizadores das habilidades dos professores. Essa valorização confina os professores ao papel de especialistas nos modos de disciplinamento da classe e das “almas” dos seus alunos. As recentes reformas na educação de professores, com a pedagogia das competências e o aligeiramento da formação, reiteram essa identidade.

Pensar a prática como distante ou mesmo contraditória a teoria ou vice-versa, talvez possa estar contribuindo para impedir os importantes processos de reflexão que, no conjunto, nosso GT vem desenvolvendo nesses últimos anos.

Referências Bibliográficas

⁴¹ Este conceito formulado por Stuart Hall (SLACK, 1996, p. 16) vinculado a uma idéia de diferenças entre uma e outra estrutura, e da não-necessária correspondência, incentiva uma prática de pensar unidade e diferença, diferença em uma unidade complexa. Articulação apresenta-se como uma importante ferramenta conceitual para entender as estruturas funcionando e desempenhando seus papéis.

- BALL, S. J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BERNSTEIN, Basil. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Revised edition. Lanham: Rowman e Littlefield, 2000.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf . Acesso em: 3 mar. 2004
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 de mar de 2002, seção 1, p.9. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2004
- DEL PINO, Mauro A. B.; VIEIRA, Jarbas S.; HYPOLITO, Álvaro M. *Controle e intensificação do trabalho docente: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo*. Belo Horizonte : UFMG, no prelo.
- DUARTE, Bárbara Regina Gonçalves Vaz. *Reestruturação Produtiva, Formação e Identidade: o projeto Escola de Fábrica e a construção identitária de jovens trabalhadores*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas. 2008.
- ESLABÃO, Leomar da Costa. *A construção de um currículo por competências: o caso do Curso Técnico em Sistemas de Telecomunicações do CEFET-RS*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, 2006.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. Para onde vai a formação de professores?: reflexões iniciais sobre a incauta “experiência”na formação docente. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre, *Anais*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008a.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. *Texto e contexto: a Reforma em cursos de Licenciatura na UFPel*. Pelotas : UFPel, 2008b.

- GARCIA, Maria Manuela Alves; LOGUERCIO, Rochele; DUARTE, Bárbara R. Vaz. *Da sociedade de disciplina à sociedade de controle: formação de professores através da UAB*. Pelotas : UFPel, 2007. (Pesquisa em Andamento).
- GRISCHKE, Paulo Eduardo. *O impacto das reestruturações produtivas e educacionais sobre o trabalho e a identidade docente: um estudo de caso do CEFET-RS*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, 2008.
- HYPOLITO, A. M. et al. Democracia Participativa e Gestão Escolar em diferentes contextos: uma construção teórico-metodológica. In: HYPOLITO, A. M.; LEITE, M.C.L.; DALL'IGNA, M. A.; MARCOLLA, V. (Orgs.) *Gestão Educacional e Democracia Participativa*. Porto Alegre : Editora da UFRGS, prelo.
- HYPOLITO, Álvaro M.; PIZZI, Laura C. V.; VIEIRA, Jarbas. S. Profissão Docente e Intensificação do Trabalho. In: *XIV ENDIPE*, Porto Alegre : PUC, 2008. v. 1. p. 35-43.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Reestruturação Educativa e Intensificação do Trabalho Docente*. Pelotas : UFPel, 2007. (Pesquisa em Andamento).
- KLEIN, Madalena. *A educação dos surdos no Rio Grande do Sul: Regiões Sul e da Campanha*. Pelotas : UFPel, 2007. (Pesquisa em Andamento).
- LEITE, Maria Cecília Lorea. HYPOLITO, Álvaro Moreira; ZANCHET, Beatriz Maria Boessio Atrib; DALL IGNA, Maria Antonieta. *Gestão de Escola-Pública: uma investigação em escolas municipais de Pelotas*. Pelotas : UFPel, 2007. (Pesquisa em Andamento).
- PIZZI, Laura Cristina Vieira, SALES DE MELO, Adriana Almeida; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. *Trabalho Docente e Subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor*. Maceió : UFAL, 2008. (Pesquisa em Andamento)
- PIZZI, Laura Cristina Vieira; ARAÚJO, Ana Cláudia Albuquerque de; SANTANA, Andréa de Carvalho de; ROCHA, Renata Maria Wanderley da. *O Currículo atrás da grade: uma década de PCN no ensino fundamental de Maceió/AL*. Maceió : UFAL, 2006. (Pesquisa em Andamento)
- POPKEWITZ, Thomas. *Struggling for the soul; the politics of schooling and the construction of the teacher*. New York, Teachers College, 1998.
- SCOTT, Joan W. Experience. In: BUTLER, J. & SCOTT, J.W. (eds). *Feminists theorize the political*. Routledge, 1992. p.22-40.

SLACK, J. D.. The theory and method of articulation in cultural studies. In: MORLEY, D.; CHEN, K. *Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies*. London; New York: Routledge, 1996, p. 112-127.

VIEIRA, Jarbas S.; HYPOLITO, Álvaro M.; DUARTE, Bárbara R. G. V. Docência e dispositivos de controle: uma análise do trabalho de professoras em início de carreira. In: *7º Poder Escolar - 8º Seminário Interinstitucional de Educação - I Encontro Internacional sobre o Poder Escolar*. Pelotas : Editora Universitária da UFPel, 2007. v. 1. p. 65-74.

VIEIRA, Jarbas S.; HYPOLITO, Álvaro M.; DUARTE, Bárbara R. G. V. Controle através da tradição: dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. In: *29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambú : ANPED, 2006. v. 1. p. 1-12.

VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira; GARCIA, DUARTE, Bárbara R. *Controle através da tradição (dispositivos de regulação conservadora das escolas sobre o processo de trabalho docente)*. Pelotas : UFPel, 2007. (Pesquisa Concluída).

VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira; GARCIA, Maria Manuela Alves; FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; DEL PINO, Mauro B. *Perfil sócio-econômico e cultural do professorado da Educação Fundamental da rede de Ensino do Pelotas-RS*. Pelotas : UFPel, 2005. (Pesquisa em Andamento).

COMO NOSSAS PESQUISAS CONCEBEM A PRÁTICA E COM ELA DIALOGAM?

GP: Currículo, Formação e Práticas Escolares-PPGE/UFMT.

O texto informa o processo de organização e sistematização das abordagens de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa em Currículo, Formação e Práticas Escolares, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. O Grupo tem como foco investigativo os contextos, discursos/ textos das políticas de currículo, em particular do sistema público de Mato Grosso. Seus membros compreendem o currículo como política cultural, centrando o seu olhar nos atores educativos, construtores de políticas curriculares nos diversos níveis do sistema, em particular nas unidades escolares, numa postura de mediações/negociações significativas e intencionais para as definições e práticas curriculares em diferentes contextos educativos.

O Grupo de Pesquisa em Currículo, Formação e Práticas Escolares criado em 2002 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso busca no seu próprio processo de institucionalização, construir e sistematizar uma base de investigação que possibilite a produção e socialização de conhecimentos curriculares, no contexto das atuais políticas de mudança da educação em nossa sociedade, em particular na realidade mato-grossense.

Assim, tendo como foco o campo do currículo, o Grupo de Pesquisa têm investido na articulação de suas construções teóricas e práticas das problemáticas da educação básica e superior com os contextos de mudança da política de formação do professor e das políticas e práticas curriculares na escola e no sistema educacional.

Os membros do Grupo de Pesquisa, em sua maioria oriunda do sistema público, têm assumido a postura política de produzir pesquisas que efetivamente alcancem os interesses e possibilidades de contribuir com as análises e reflexões nas mudanças e transformações da educação pública do Mato Grosso, participando dessa forma também, na melhoria da educação em nosso país.

O Grupo entende que esse engajamento das pesquisas nas compreensões dos condicionantes da política curricular, possibilita levá-los em consideração quando se pensa nas mudanças e na qualidade da escola atual. Busca construir com maior clareza o entendimento de que o sistema educacional se configura e se transforma

dinamicamente, e não linearmente, através de gestões e posições políticas assumidas, que em seus processos constroem e condensam determinada cultura pedagógica, que passa a fazer parte da realidade social e das práticas de uma determinada sociedade.

Dessa forma, as mudanças de políticas curriculares criam uma dinâmica de jogo de poder e de construções culturais diversas, em diferentes tempos e espaços da própria política educacional. O Grupo considera que a produção de pesquisas se torna significativa, quando proporciona captar criticamente o aprimoramento e desenvolvimento de olhares e posições políticas diferentes e singulares, quer no tempo e espaço da escola, do professor e dos alunos, quer nas lógicas políticas e suas implicações na ordenação da política curricular da administração central do sistema educacional.

A perspectiva crítica assinala muito bem que, no currículo crítico se desenvolvem representações, construções políticas e culturais colocados de forma complexa nos contextos e discursos plurais, a partir do afloramento de interesses, disputas e alianças, e, interpretados, desenvolvidos pedagogicamente nas escolas, não de modo simplista, mas também, carregado de uma forma própria e complexa, pelos atores educativos. As práticas desses atores são sempre processos sócio-culturais e políticos de mediação/negociação com perspectivas diferentes, mas significativas para a definição de um projeto formativo num determinado contexto educacional.

Neste sentido, os membros do Grupo de Pesquisa assumem uma postura de acreditar nas transformações das realidades sociais e das posturas educacionais, porque históricas e humanas, são necessárias e possíveis. Como diz Moreira (1997:25), “se ainda se pretende a educação a favor de um mundo social mais justo, é preciso orientar o trabalho pedagógico em uma visão de futuro, em uma perspectiva utópica que define os limites do estabelecido, que afronte o real, que esboce um novo horizonte de possibilidades”.

A Construção de uma Abordagem de Pesquisa no Campo do Currículo: algumas aproximações.

O Grupo de Pesquisa tem desenvolvido seus estudos apoiado pela compreensão do currículo como uma construção político-cultural que se concretiza no processo formativo que a escola realiza, ou melhor, no processo formativo de escolarização. O currículo é visto como a seleção e organização do conhecimento cultural e socialmente

considerado válido para um tempo/espaço particular (Pacheco, 2005, p.76). Inserido numa lógica de poder sócio-cultural educativo, o currículo deve ser compreendido na dimensão de um contexto/texto mais amplo, que o define no tempo e no espaço e, também na dimensão de um contexto/texto mais específico da organização escolar que o concretiza.

A opção curricular encontra-se nas concepções de homem, sociedade e cultura que se assume na política educacional. Há um reconhecimento de que a educação é um terreno prático, socialmente construído e historicamente formado (Kemmis, 1998, p.14) e a política, mais do que um produto, envolve negociação, contestação ou mesmo luta entre diferentes grupos envolvidos direta ou indiretamente nas definições da educação (Ozga, Jenny, 2000, p.20).

Ao compreender a política curricular imbricada no contexto da política educacional, o Grupo entende com Ozga (2000,p.21) que “a política em educação, se pode encontrar a qualquer nível, não apenas ao nível do governo central e que encarar a política deste modo pode trazer benefícios porque contribui para o projeto de sociedade democrático de educação, que, por sua vez, contribui para a democracia, de um modo geral, ao criar cidadãos informados e ativos...”. Daí a importância de se colocar como eixos estruturantes das investigações as questões das lógicas contidas nos binômios presentes nos processos de políticas educacionais na atualidade: a centralização/descentralização; a continuidade/descontinuidade; o local/ global; a reforma/ inovação.

Nesta dimensão, o Grupo centra seu olhar investigativo nos professores e profissionais da educação, uma vez que, também são “construtores de políticas: influenciam fortemente a formulação e a interpretação que se faz das diretrizes governamentais e envolvem-se em questões políticas quer ao nível nacional das diretrizes formais, quer ao nível da arena das relações professor-aluno.” (Ozga, 2000 p.22).

Ao contrário da postura prescritiva linear, em que a política se processa em fases distintas, desde a formulação até a avaliação, há de se reconhecer a sua complexidade, racionalidade e dinamicidade, nos mais variados contextos do sistema educativo e no interior da própria política educacional.

O Grupo de Pesquisa entende que a política curricular “é um aspecto específico da política educacional, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que

diversos agentes têm sobre ele, intervindo dessa forma na distribuição do conhecimento, dentro do sistema escolar e incidindo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos.” (Gimeno Sacristán, 1998, p.109).

Portanto, procura debater, também, o significado da escola e do conhecimento que nela circula suas elaborações históricas e culturais diversas e diferentes, ou seja, os sentidos que os atores políticos (professores, diretores, coordenadores, alunos) constroem nas práticas curriculares que realizam num determinado tempo e contexto escolar.

Ao olhar investigativamente para a política curricular em alguns momentos o Grupo de Pesquisa afina o seu foco nas mudanças da política curricular operadas no sistema educacional brasileiro, em particular na realidade mato-grossense, em diferentes dimensões e por diversas estratégias.

Nesse sentido, tem-se trabalhado com a definição de mudança adotada por Estebanz (1994, p 55) que enfatiza o seu caráter generalizador e amplo, contendo variação de idéias, das pessoas e das instituições, apresentando diferentes graus e níveis de amplitude de acordo com as suas dimensões. Apresenta dois níveis de mudança explicitados nos termos reforma e inovação. Sabe-se que a mudança é um longo processo que requer pensar globalmente e atuar localmente, que se sustenta na negociação constante, aflorando conflitos, abrindo o diálogo e a colaboração no coletivo dos atores educativos.

O GP concebe que a reforma e a inovação são níveis importantes e diferentes de mudança, cujos sentidos específicos são definidos no âmbito das transformações de processos e práticas educativas contextualizadas. Assume também com Estebanz (1994), que a reforma e a inovação não são mudanças independentes, já que determinadas inovações podem exigir uma reforma e determinadas reformas podem exigir processos de inovação.

Compreende que a reforma pressupõe uma mudança emanada da administração central do sistema, atingindo o sistema educativo na sua estrutura, fins ou funcionamento. Nesta direção, segundo Smyli e Perry (1998) citado por Pacheco (2000, p.127) “a reforma baseia-se fundamentalmente na crença do poder da estrutura organizacional sobre o comportamento humano”. A reforma educacional pressupõe uma linha de regulação das práticas educativas através de normas e critérios que são amplificados de modo uniforme a todo o sistema escolar.

Para o GP as propostas de reforma podem dar maior ou menor ênfase nas mudanças das relações da educação com o sistema externo, ou podem se orientar mais em direção as modificações no sistema interno. Assim, “quando as alterações vão da direção das relações do sistema com o exterior tem um significado mais político; quando se pretende mudar a cultura interna do sistema educacional são de caráter mais teórico” (Sacristán, 1998, p.109).

A reforma, portanto, no entendimento do GP caracteriza-se como uma mudança planejada, em termos estruturais e organizacionais, ao nível do político-administrativo. São as instâncias superiores do sistema que definem o que interessa à sociedade, às escolas, aos alunos e aos professores. É uma forma de mudança que acredita que a cada proposta vinda do sistema a escola se inovará.

Apesar da polissemia do termo, os membros do Grupo de Pesquisa vêem a inovação conforme Pacheco (2000, p, 128): “significa a introdução de algo novo numa dada realidade, visto que a inovação traz a configuração do novo com o antigo. A inovação se constitui próxima dos atores que cotidianamente vivem e sentem a escola”.

Esteberanz (1994), afirma que a característica fundamental da inovação está no seu caráter qualitativo e processual, ligado de forma direta à prática concreta e, conseqüentemente, à melhoria de aspectos ou daquelas pessoas que estão diretamente implicadas no sistema educativo. Para a autora, é o âmbito de incidência da mudança dentro do sistema educacional, que irá determinar o tipo de inovação a ser realizada: curricular, organizativo, instrutivo, etc.

Ainda com Esteberanz (1994), o GP evidencia a aprendizagem intrínseca ao processo de inovação, sem a qual ela não se realizará, pois não basta idealizá-la para que se efetive. Ela cria no seu próprio processo de constituição espaços de novas aprendizagens para todos os atores educativos em contextos reais de trabalho. Os membros do Grupo entendem que, nesta perspectiva, abre-se a possibilidade de um foco investigativo na formação tanto inicial quanto continuada dos professores, tendo a organização do currículo como objeto de estudo, tanto na sua concepção como na ação curricular. Um espaço de novas aprendizagens e de um desenvolvimento profissional que lhe proporcione a construção de sua autonomia curricular e profissional

O currículo, assim, se constitui como uma das dimensões férteis de possibilidade de inovação, uma vez que, o seu caráter processual e prático permite tomadas de decisões que repercutem em análises e transformações significativas no interior da escola. Referindo-se a essa dimensão do currículo, Marcelo Garcia (1995, p51), destaca

que o currículo:” [...] possui uma intenção de intervenção, melhoria e transformação, seja a nível individual (alunos, professores, materiais), seja a nível coletivo (escola, comunidade). Nesse sentido é através do desenvolvimento e inovação curricular que se estruturam e veiculam as propostas de transformação e mudança do sistema educativo”.

O GP considera que a inovação está ligada a mudanças que operam melhorias nos processos de ensinar e aprender, conseqüentemente, visa à efetivação do sucesso educativo do aluno. No campo do currículo, a inovação, segundo Flores& Flores (1998, p.84), “implica os componentes do currículo desde os propósitos e objetivos, às estratégias, conteúdos, materiais, tempo e avaliação com incidência direta na aprendizagem do aluno e na condução do processo de instrução”.

A perspectiva aqui assumida é a de que a política de inovação curricular deve ser referenciada no papel principal de ator da mudança que o professor assume, no sentido de construir processo de adaptação/negociação, desenvolvimento e transformação do currículo na escola.

Para o GP a inovação traz um dos mais significativos problemas para o processo escolar que é o de saber até que ponto a escola, enquanto comunidade educativa organizada é livre para decidir sobre os processos de mudança que politicamente quer empreender. Portanto, a escola é considerada como o local mais significativo da inovação curricular. A autonomia e a inovação curricular desencadeiam um processo político no interior da escola, que desafia os atores educativos na sua capacidade de negociar a produção do currículo e exercer coletivamente a liberdade de experimentá-lo e reorientá-lo.

Esta concepção de inovação curricular baseada na escola é adotada para se referir a um currículo, cujo potencial formativo, encontra-se referenciado na diversidade de cada escola, nas diversidades culturais e de interesses dos alunos, dos professores e dos outros atores educativos. Esta perspectiva permite construir uma postura investigativa, em que, “o relevante é chegar a compreender que as conseqüências não-previstas não são só nem, acima de tudo, erros no plano ou no desenvolvimento de qualquer programa de intervenção humana, mas um componente inevitável dele pelo caráter reflexivo da razão, porque o conhecimento que vai se adquirindo condiciona substancialmente os passos seguintes do processo de intervenção” (Gómez, 2001, p.31), criado pelo próprio processo de mudança.

Neste momento, o Grupo considera importante ressaltar que os estudos e pesquisas realizados e em desenvolvimento têm possibilitado o seu reconhecimento em

diversos espaços da academia e do próprio sistema educacional, em particular, do sistema público estadual e municipal de Mato Grosso. Seus membros têm participado dos mais diversos eventos educacionais, inclusive das discussões do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso. Internamente os membros do Grupo têm desenvolvido pesquisas e publicações em parceria com o Grupo de Estudo e Pesquisa em Política de Formação de Professores do próprio Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT e da Universidade Federal do Ceará; da organização anual do Seminário Educação do PPGE/UFMT, e inclusive da ANPED da Região Centro Oeste. Seus pesquisadores têm também, investido na socialização do resultado de suas pesquisas em eventos Qualis Nacional e Internacional. Atualmente está se organizando para participar do PROCAD a ser desenvolvido em parceria com o Grupo de Pesquisa Políticas Contemporâneas de Currículo e Formação Docente PPGE/UFMT, a UERJ e UFPB.

Referências Bibliográficas

ESTEBARANZ, A. *Didáctica e inovaciónn curricular*. Sevilla: Publicações da Universidade de Sevilla, 1994.

FLORES, Maria A. E. FLORES, Manoel. O professor – agente de inovação curricular. In: PACHECO, J. A. et. Alii. Reflexão e inovação curricular. *Actas do III Colóquio sobre questões curriculares*. Porto: Porto Editora 1998, p.79 – 99.

GARCIA, Marcelo, C. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB, 1995.

GÓMEZ, A. I. Pérez. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre, Artmed, 2001.

KEMMIS, Stephen (1988). *El curriculum: más allá de lá teoria de la rereproduçion*. Madrid: Morata. (P.14)

MOREIRA, A. F.B. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, A, F.B. (Org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.

OZGA, Jenny. *Investigaçõesobre políticas educacionais*. Porto - Portugal: Porto Editora 2000. PÁG. 20, 21,22.

PACHECO, J. A. *Políticas de integração curricular*. Porto: Editora Porto, 2000.

Escritos curriculares. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DIALOGANDO COM A PRÁTICA: O ENSINO E A PESQUISA NA CÁTEDRA PAULO FREIRE DA PUC/SP

Ana Maria Saul
anasaul@uol.com.br⁴²

Antonio Fernando Gouvêa da Silva⁴³
gova@uol.com.br
PUC/SP

Palavras iniciais

Este texto tem o objetivo de registrar uma reflexão sobre a questão: como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam? Essa indagação/ provocação foi lançada pelo Grupo de Trabalho de Currículo da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação ANPEd, pautando esse debate na sessão de “trabalhos encomendados”, da 31ª reunião anual – outubro/2008..

A pesquisa que desenvolvemos: “a presença dos referenciais freireanos nos sistemas públicos de educação, a partir da década de 90”⁴⁴, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo⁴⁵, no âmbito da linha de pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares, tem o seu *locus* específico na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP.

⁴² Ana Maria Saul é doutora em Educação. Dedicou-se à docência e pesquisa na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo onde é Professora Titular. Coordena a Cátedra Paulo Freire da PUC/SP no Programa de Pós - Graduação em Educação: Currículo. Linhas de pesquisa: políticas públicas e curriculares e avaliação educacional. anasaul@uol.com.br

⁴³ Antonio Fernando Gouvêa da Silva é doutor em Educação. É docente e pesquisador da Universidade Federal de São Carlos – SP. Desenvolve pesquisa sobre o legado de Paulo Freire junto à Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. Atua na linha de pesquisa sobre políticas de currículo. gova@uol.com.br

⁴⁴ O Grupo de Pesquisa que investiga “A presença do pensamento de Paulo Freire nos sistemas públicos de educação no Brasil, a partir da década de 90” é coordenado pela professora Ana Maria Saul. Integram esse grupo o pesquisador colaborador, professor Antonio Gouvêa da Silva e nove mestrados e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação e Currículo da PUC/SP.

⁴⁵ O Programa de Pós-Graduação em Educação / Currículo da PUC/SP iniciou suas atividades de Mestrado em 1975 e de Doutorado, em 1990.

A cátedra Paulo Freire da PUC/SP

Paulo Freire⁴⁶ foi professor da PUC/SP, no Programa de Educação: Currículo, desde sua volta do exílio, pelo período de 17 anos (1980 -1997). Após o seu falecimento, em sua homenagem, a PUC/SP criou no 2º semestre de 1998, a Cátedra Paulo Freire, sob a direção do Programa de Educação: Currículo. A Cátedra vem sendo compreendida como um espaço especial para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre/e a partir da obra de Paulo Freire, focalizando suas repercussões teóricas e práticas na educação e sua potencialidade de fecundar novos pensamentos.

A atualidade do pensamento de Paulo Freire vem sendo atestada pela multiplicidade de experiências que se desenvolvem tomando o seu pensamento como referência, em diferentes áreas do conhecimento, ao redor do mundo. A crescente publicação das obras de Freire, em dezenas de idiomas, a ampliação de fóruns, cátedras e centros de pesquisa criados para pesquisar e debater o legado freireano indicam a grande vitalidade do seu pensamento.

A obra de Paulo Freire segue sendo, neste novo milênio, uma matriz importante que continua a inspirar a teoria e a prática de todos aqueles que assumem o compromisso com uma educação democrática e que proclamam o direito e o dever de mudar o mundo, na direção de um projeto social fundado na ética do ser humano e em princípios de justiça social e solidariedade.

A proposta da Cátedra, referenciada em pressupostos da dialogicidade freireana, assume o papel político - epistemológico de tomar a realidade concreta da educação, como objeto de ensino e investigação, na formação crítica do educador-pesquisador.

⁴⁶ Paulo Freire (1921-1997) nasceu em Recife, no nordeste brasileiro. É reconhecido como um dos pensadores mais importantes da história da Pedagogia, em todo o mundo, por ser autor de uma pedagogia crítica que tem compromissos com a libertação das classes oprimidas, mediante um trabalho de conscientização. Embora seja conhecido como sendo o criador de um 'método de alfabetização de adultos', a sua obra tem contribuições que se estendem para todo o campo da educação. Pelo seu trabalho de alfabetização de adultos, considerado subversivo, no período da ditadura militar no Brasil, foi perseguido e obrigado a viver no exílio durante 16 anos.

Como nos lembra Freire na *Pedagogia da Autonomia*⁴⁷, conceber a prática de ensino como um processo de permanente investigação significa assumir o posicionamento epistemológico em que o educando é o sujeito de seu conhecimento, estando sua aprendizagem associada a um processo constante de pesquisa sobre sua realidade. Em outras palavras, significa não distanciar a prática educativa do exercício da *curiosidade epistemológica* dos educandos.

De acordo com Freire (1978),

o conhecimento da realidade é indispensável ao desenvolvimento da consciência de si e este ao aumento daquele conhecimento. Mas o ato de conhecer que, se autêntico, demanda sempre o desvelamento de seu objeto, não se dá na dicotomia entre objetividade e subjetividade, ação e reflexão, prática e teoria.

Em linha com esse posicionamento epistemológico, a pesquisa visa a apreender a prática educacional a partir das vivências pedagógicas dos educandos como realidade concreta que se dá, de acordo com Freire (1990), na relação dialética entre objetividade e subjetividade.

E acrescenta,

se a atividade educacional é, por excelência, uma prática cultural, conceber o fazer pedagógico como prática concreta exige a assunção das dimensões políticas e materiais a ela associadas.

O trabalho que vem se construindo na Cátedra⁴⁸ tem, portanto, o compromisso de não dicotomizar ensino e pesquisa, teoria e prática. Nessa perspectiva, dialogamos com a prática em dois contextos: o do ensino e o da pesquisa, que interagem e se interpenetram.

Freire destaca por vezes, em sua obra, a importância de valorizar o conhecimento que o educando traz, partindo do mesmo, para superá-lo

⁴⁷ Consultar Paulo FREIRE (1997).

⁴⁸ A Cátedra Paulo Freire desenvolve suas atividades em 17 semanas presenciais, em cada semestre letivo, com a duração de três horas/ aula semanais. Confere aos participantes três créditos acadêmicos, de acordo com o regulamento do Programa de Pós –Graduação em Educação: Currículo.

Em *À sombra dessa mangueira* (1995), encontramos:

:

A priorização da “relação dialógica” no ensino que permite o respeito à cultura do aluno, a valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professoras e professores.

No contexto do ensino, a prática é trazida para a sala de aula por meio das intencionalidades de pesquisa, representações da realidade e *saber de experiência feito* dos educandos-pesquisadores. Nos momentos presenciais coletivos das aulas, o ponto de partida é o levantamento do discurso dos participantes. Esse trabalho inicial consiste em identificar os diferentes interesses de investigação de mestrandos e doutorandos, bem como suas práticas de pesquisa, para problematizar os limites de suas concepções e aqueles dos temas de investigação. São delineados, a seguir, múltiplos itinerários para a compreensão crítica da realidade que está sendo/será investigada, com a mediação feita, centralmente, pela obra de Paulo Freire.

Ao trilhar diferentes percursos de leitura, orientados em função dos problemas de pesquisa, o educando-pesquisador protagoniza o seu processo de aprendizagem e faz uma constante reflexão sobre seu objeto de pesquisa, o que lhe permite novos olhares sobre a realidade e um retorno crítico ao campo de investigação.

Assim,

o educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico (FREIRE, 1992).

Paulo Freire nos sistemas públicos de ensino do Brasil

Paulo Freire assumiu a Secretaria da Educação da cidade de São Paulo em 1989. Preocupou-se, em sua gestão, em implementar uma política curricular que invertesse a ordem de uma ‘educação bancária’, na educação, buscando a construção de uma escola pública, popular e democrática, de boa qualidade.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na gestão Paulo Freire⁴⁹ (1989-1992) trabalhou na perspectiva de construção e vivência de um novo paradigma curricular. Isso implicou em pensar currículo, ler, fazer e sentir currículo de forma diferente. Buscou-se uma reorientação curricular presidida pela racionalidade emancipatória que toma como centrais os princípios de crítica, ação, e a categoria ‘totalidade’. Trabalhar com a racionalidade emancipatória significa estabelecer uma relação dialética entre o contexto histórico-social-político e cultural e o currículo, como um todo. Construir / reformular / reorientar o currículo nessa perspectiva requer, antes de tudo, uma nova compreensão do próprio currículo que explicita uma dimensão freqüentemente oculta da questão curricular que diz respeito à ideologia. Conceber currículo na racionalidade emancipatória implica compreendê-lo como um processo no qual a participação dos sujeitos envolvidos na ação educativa é condição de sua construção.

A partir de 1992, vários Estados e municípios do Brasil, comprometidos com a administração popular, optaram por construir políticas curriculares com os pressupostos freireanos do Movimento de Reorientação Curricular ocorrido em São Paulo, no período 1989-1992.

Silva (2004), em pesquisa apresentada em sua tese de doutoramento⁵⁰, registra e analisa o acompanhamento de 14 sistemas públicos municipais e estaduais no Brasil, que se inspiraram na gestão Paulo Freire para reorientar as suas políticas e práticas de currículo.

Pesquisando políticas de currículo na Cátedra Paulo Freire

Na Cátedra se desenvolve uma pesquisa que articula diferentes focos de investigação para analisar a influência do pensamento de Paulo Freire nos sistemas públicos de ensino no Brasil, em especial, a criação/ recriação de políticas e práticas de

⁴⁹ Paulo Freire esteve à frente da pasta da Educação a convite da Prefeita Luisa Erundina de Souza, do Partido dos Trabalhadores. Deixou o cargo em maio de 1991, para escrever e responder aos inúmeros convites internacionais. O período 1989-1992, no entanto, é conhecido como gestão Paulo Freire, pois que se deu prosseguimento às propostas de política educacional, coordenadas pelo secretário Mário Sérgio Cortella.

⁵⁰ Tese de doutoramento defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP, orientada pela professora Ana Maria Saul.

currículo numa perspectiva crítico-emancipadora. Um dos objetivos da pesquisa é subsidiar o fazer "político-pedagógico" das redes públicas de ensino comprometidas com a democratização da educação⁵¹.

Essa pesquisa vem se fazendo coletivamente, por pesquisadores em nível de mestrado e doutorado do curso de Pós-Graduação Educação: Currículo da PUC/SP, e a cada ano é possível observar ganhos no sentido da sistematização e organicidade dos processos e resultados. Trabalha-se, nessa pesquisa, com uma abordagem qualitativa, assumindo-se como princípios metodológicos: a dialogicidade problematizadora, a autenticidade e o antidogmatismo. Nos diferentes sistemas de ensino, campos da pesquisa, são realizados estudos de caso que incluem os seguintes procedimentos metodológicos : pesquisa bibliográfica sobre os temas investigado, análise documental de produções das Secretarias de Educação, análise de dissertações e teses sobre as políticas curriculares estudadas, registros fotográficos e videográficos, entrevistas e observações que adentram as salas de aula.

Atualmente, estão sendo desenvolvidas oito pesquisas⁵², com focos de investigação que se articulam e se complementam, no Município de Diadema⁵³, São Paulo. Os temas que estão sendo pesquisados são: organização e participação no currículo, formação de educadores, formação para a participação e metodologias de ensino de disciplinas.

Os resultados dessas pesquisas estão sendo sistematizados de modo a demonstrar como os referenciais freireanos vêm sendo utilizados e recriados, na área do currículo, seus efeitos e condições necessárias para o trabalho com os mesmos.

Já se encontra disponível um instrumento virtual⁵⁴ para o registro dessas pesquisas integradas, alocado no site da Cátedra Paulo Freire www.pucsp.br/paulofreire, para a divulgação desse trabalho que tem a intenção de oferecer subsídios para gestores de políticas públicas e demais pesquisadores compromissados com o currículo, na perspectiva crítico-emancipatória.

⁵¹ A produção da Cátedra, no decorrer dos seus 10 anos, inclui livros e textos preparados para apresentação em congressos nacionais e internacionais.

⁵² As dissertações e teses estão sendo orientadas pela professora Ana Maria Saul.

⁵³ O município de Diadema foi selecionado para essa pesquisa por fazer opção por referenciais freireanos como orientadores da política pública de educação, nessa gestão municipal (2004-2008).

A produção atual do grupo de pesquisa vem sendo registrada de modo a gerar dissertações e teses, e trabalhos que possam ser apresentados em encontros nacionais e internacionais, divulgados também por meio de publicações e outras mídias.⁵⁵

O conjunto de Dissertações e Teses que estão sendo finalizadas, nesse projeto coletivo que investiga *a presença de Paulo Freire em sistemas de ensino da realidade brasileira*, a partir dos anos 90, serão apresentadas a seguir:

-Perspectivas freireanas para a formação de educadores: a experiência de formação em Diadema/SP. Pesquisadora: Sonia Regina Vieira.

-Em busca da escola democrática: meios e modos de participação na escola São Vicente –Diadema/SP Pesquisadora : Simone Fabrini Paulino

-A educação de jovens e adultos na perspectiva freireana: um olhar sobre a experiência Municipal de Diadema/SP. Pesquisadora: Fátima Maria Fonseca

Referenciais freireanos para o ensino da leitura: um estudo de caso no Município de Diadema/SP. Pesquisadora: Elenir Aparecida Fantini

- Referenciais freireanos para o ensino da matemática: um estudo de caso em Diadema/SP. Pesquisador: João Cavallaro Júnior

- Formação para a participação: perspectivas freireanas para a educação infantil no Município de Diadema/SP. Pesquisadora: Solange Aparecida de Lima Oliveira

- A força do coletivo na construção curricular: um estudo de caso na Diadema/SP, na perspectiva freireana. Pesquisadora: Patrícia Lima Dubeux.

- A contribuição da pedagogia freireana na implantação dos ciclos da infância numa escola do município de Diadema/SP. Pesquisadora: Denise Regina da Costa Aguiar.

Referências Bibliográficas

⁵⁴ Esse instrumento foi elaborado no contexto da Dissertação de Mestrado de Maurício Carrara, defendida no Programa de Educação: Currículo da PUC/SP, sob orientação da professora Ana Maria Saul.

⁵⁵ A Cátedra Paulo Freire e a TV PUC estão desenvolvendo um projeto de entrevistas com pesquisadores que trabalharam, em suas dissertações e teses, sobre/e a partir dos referenciais freireanos. Os programas gravados e os DVDs poderão subsidiar situações de ensino-pesquisa- formação de educadores, servindo, também, ao propósito de divulgar as produções acadêmicas..

CARRARA, Mauricio. *A criação de um ambiente virtual : o registro da pesquisa na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP*. Dissertação de Mestrado. PPGEd/Currículo/PUC. São Paulo: 2007.

FREIRE, Paulo.(1968). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 3ªed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

_____. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo, Cortez, 1995.

_____. (1981). Criando métodos de pesquisa participante. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa Participante* (8ª ed.). São Paulo, Brasiliense, 1990.

_____ & NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer?; teoria e prática em educação popular* Petrópolis, Vozes. 1989.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo, Ed. Olho D'Água, 1995.

_____. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

SAUL, Ana Maria. A cátedra Paulo Freire da PUC/SP. *Revista E-curriculum*. São Paulo, v.1, n.2, junho de 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum> . Acessado em 29/04/2006.

SAUL, Ana Maria (org.). A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: Apple, Michel e Nóvoa, António (org.). *Paulo Freire política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. Tese de doutorado em Educação. PPGEd/Currículo/PUC. São Paulo: 2004.

CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE PARA UM POSSÍVEL REDESENHO DE CURRÍCULO

FAZENDA, Ivani.
Coordenadora do GEPI-PUC-SP,
Pós-Graduação em Educação: Currículo
GASPARIAN, Maria Cecília,
GIANOLLA, Raquel M.,
SILVA, Maurina Passos G. O. da
SOARES, Maria Cecília
TAINO, Ana Maria dos Reis
TAVARES, Dirce Encarnacion
TRINDADE, Diamantino
Pesquisadores do GEPI.

Introdução

Os estudos sobre interdisciplinaridade no Brasil têm história, teoria e pesquisa ao longo de mais de 30 anos e, o GEPI, Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade da PUC/SP, no Programa Educação: Currículo conta com mais de cem pesquisas realizadas em mestrado e doutorado, sob a orientação da PROF^a. DR^a. Ivani Fazenda. As pesquisas realizadas pelo GEPI estão articuladas a um projeto⁵⁶ maior vinculado ao CNPq e UNESCO que tem por objetivo reconstruir conceitos significativos para a compreensão de um procedimento interdisciplinar em educação e ampliar a teoria da interdisciplinaridade. Além disso, o grupo tem realizado parcerias a convite de secretarias municipais (Resende - RJ, Porto Velho - RO, Santa Cruz do Sul – RS, Cachoeira do Sul – RS) e instituições de ensino superior.

As produções do GEPI expressam os caminhos que a Interdisciplinaridade enquanto teoria da ação tem percorrido ao longo destes anos. Nestas pesquisas, a partir da revisita às práticas e saberes dos educadores, analisando ações e refletindo sobre elas, constata-se a necessidade de se pensar a *formação de professores na perspectiva da*

⁵⁶ FAZENDA, Ivani. “A Questão da Re-Construção Conceitual nos Estudos e Pesquisa sobre Interdisciplinaridade na década de 90”, Projeto CNPq.

interdisciplinaridade. Neste sentido podemos afirmar que a interdisciplinaridade dialoga com o currículo em ação (SACRISTÁN, 1998, 139).

Os estudos sobre interdisciplinaridade, num primeiro momento preocuparam-se em explicar a palavra, o conceito, recorrendo a distinções entre disciplina, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade (FAZENDA, 1979, JAPIASSU, 1976). Foi em 1970, como registra Fazenda (1979, 42) que representantes de diferentes universidades como dos Estados Unidos, França, Reino Unido, Turquia, Alemanha e Áustria reuniram-se sob o patrocínio da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico) para tentar estabelecer o papel, utilidade e aplicabilidade da interdisciplinaridade. Considerando-se as principais discussões feitas por este grupo, destaca-se o valor e a aplicabilidade da interdisciplinaridade como meio de melhorar a formação profissional, incentivar a formação de pesquisadores e de pesquisas, superar a dicotomia entre ensino-pesquisa, como forma de compreender e modificar o mundo.

No Brasil, como apontam os estudos em Fazenda (1979, 59), apesar de a palavra aparecer nos documentos legais, com a publicação da lei 5692/71, a prática interdisciplinar nesta época não se efetiva, seja na formação de professores, seja na prática educativa dos docentes; pois a interação necessária encontra obstáculos para romper as barreiras entre disciplinas e pessoas. Dentre os diversos obstáculos, os referidos estudos apontaram para a necessidade de uma nova organização de espaço e tempo para encontro, partilha de saberes e trocas intersubjetivas nas instituições de ensino. Observa-se, ainda hoje, nas formações realizadas pelo GEPI, em diferentes estados que, o que temos são ações pulverizadas, ou seja, a interdisciplinaridade não se concretizou.

Fazenda (1994, 17) sintetiza didaticamente as questões estudadas nas três décadas: em 1970 a preocupação era uma construção epistemológica da interdisciplinaridade, em 1980 a explicitação das contradições epistemológicas decorrentes dessa construção e em 1990 caracterizou-se pela tentativa de *construir uma nova epistemologia, a própria da interdisciplinaridade*.

Entramos no novo milênio e novas parcerias se estabeleceram com distintos e importantes centros de pesquisa, aqui destacados por seus renomados teóricos como Pineau, Lenoir, Nóvoa, Nicolescu. As pesquisas avançam nestes diferentes centros e segundo Fazenda (2008), “na medida em que se amplia a análise do campo conceitual da Interdisciplinaridade surge a possibilidade de explicitação do seu espectro

epistemológico e praxeológico”. Somente desta explicitação, segundo a autora, é possível falar sobre o professor e sua formação, e dessa forma no que se refere a disciplinas e currículos.

Dessas parcerias podemos ressaltar as contribuições de Lenoir ao relacionar o currículo de formação de professores numa perspectiva interdisciplinar considerando a cultura onde ela acontece. Neste sentido, observa-se uma cultura francófona e uma cultura de língua inglesa. Na primeira o saber se legitima pela beleza da capacidade de abstração – um *saber/saber*. Já na segunda o sentido da prática, do *para que serve*, impõe-se como forma de inserção cultural essencial e básica – *saber fazer*. Lenoir ainda aponta o surgimento de uma terceira cultura legitimada como a do *saber ser*. Para ele, trata-se de um modo brasileiro de formar professores. Busca-se um saber ser Interdisciplinar e essa busca explicita-se na inclusão da experiência docente em seu *sentido, intencionalidade e funcionalidade* diferenciando o contexto científico do profissional e do prático (LENOIR; FAZENDA, 2001).

Para Fazenda (2008), considerar a experiência docente nessa tríplice dimensão vai requerer cuidados nas pré-suposições teóricas investigando os saberes que referenciaram a formação de determinado professor, bem como ao relacionar esses saberes ao espaço e tempo vivido por ele. Vai requerer ainda cuidados no investigar os conceitos empreendidos por este professor no sentido do direcionamento de suas ações e finalmente cuidado em se verificar se existe uma coerência entre o que diz e o que faz.

A prática docente interdisciplinar fundamenta-se em cinco princípios: humildade, coerência, espera, respeito e desapego. É preciso humildade para reconhecer as próprias limitações e coragem para superá-las, é preciso coerência entre o que digo e o que eu realmente faço em sala de aula. Ser coerente eis um grande desafio em qualquer área do conhecimento, o que exige um profundo respeito por si mesmo e pelas pessoas. É preciso desapegar-se de nossas certezas para buscar na partilha com o outro, novas possibilidades do agir e do pensar. Portanto, a prática interdisciplinar exige do docente mais que um saber, um saber-saber, um saber-fazer, um saber *ser* pessoa e profissional (FAZENDA, 2005).

Pesquisa Interdisciplinar

Uma pesquisa na perspectiva da interdisciplinaridade investiga questões existenciais e não somente intelectuais. Parte-se de uma dúvida, que emerge da prática vivida, e geralmente acaba-se por respondê-la com outras perguntas, alimentando um

círculo *virtuoso e vicioso* (PINEAU, 2000), que leva a um maior aprofundamento da questão investigada, mas não a acomoda em verdades pré-estabelecidas. Pesquisar nessa perspectiva exige a re-visita ao tema sob diferentes olhares e contextos: o epistemológico, o ontológico e o axiológico.

Diante de todo o exposto pode-se perguntar: **em que medida as pesquisas contribuem para um redesenho de currículo?**

As pesquisas orientadas partem da prática do professor, sua história de vida profissional, sua sala de aula, para identificar elementos teóricos capazes de fundamentar o trabalho. Neste sentido podemos dizer que ocorre um verdadeiro diálogo com a prática do professor e um diálogo consigo mesmo.

Mais do que romper as fronteiras do conhecimento trabalha-se com a superação das fronteiras do próprio pesquisador na pesquisa. O buscar-se a si mesmo constitui-se num movimento que leva a ampliação do conhecimento de si e do outro, sendo o outro, os teóricos com os quais dialoga e os pesquisadores com os quais partilha no grupo as descobertas. Fazenda vive a teoria Interdisciplinar na orientação das pesquisas, dando voz às práticas vividas por seus orientandos e dessa maneira desvela possibilidades de redesenho de currículo a cada tese concluída.

Gianolla (2008) desenvolveu pesquisa a partir de sua experiência no próprio GEPI como organizadora do ambiente virtual. Re-visitando sua formação e sua experiência na área, investigou o movimento que este grupo percorreu para comunicação, socialização de materiais e registros permitindo aos colegas distantes (pesquisadores transeuntes ou visitantes) um ambiente de reflexão à distância sobre o tema interdisciplinaridade. Seu estudo envolveu análise do processo de apropriação do uso de ambientes virtuais baseados na Internet, fundamentando-se nos princípios de uma educação interdisciplinar.

Taino (2008) parte de sua própria trajetória profissional como gestora-formadora de processos educativos para discutir a importância das atividades desenvolvidas em grupos de estudos, pesquisa e formação ao que chamou de Círculos de Reconhecimento. Fundamentando-se em Ricoeur (2004, 2006) destaca o movimento de sentido a partir da construção de sua própria identidade, movimento constituído de etapas de identificação, de reconhecimento de si próprio e de reconhecimento mútuo. Nesse sentido, reconhecer é desvelar as marcas que se revelam como referências e conectores entre a experiência vivida e o tempo a ser construído. Marcas que emergem nos relatos e são transformados

pela conscientização em documentos científicos para compreender e interpretar as possibilidades de uma formação interdisciplinar.

Trindade (2007) a partir de sua experiência profissional no CEFET-SP (Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo), atuando na disciplina História da Ciência no Ensino Médio, defende em sua pesquisa as contribuições da História da Ciência como componente curricular interdisciplinar. Componente curricular competente na produção e alteração do conhecimento, abrindo caminhos para o aluno, conduzindo-o à autonomia nos estudos e na sociedade. Vislumbra-se, portanto um novo olhar sobre a Ciência, rompendo com antigos paradigmas que conduziam à fragmentação do conhecimento e incorporando os novos paradigmas da ciência pós-moderna com a visão holística do ser humano.

Gasparian (2008) defende a possibilidade de implantação de um projeto político-pedagógico por intermédio da interdisciplinaridade nas escolas e voltado para a Cultura da Paz. Seria amalgamado pelo Projeto Millenium da UNESCO, Os Quatro Pilares para a Educação contido no Relatório da Unesco - Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI e a educação da espiritualidade com a Cultura da Paz. A introdução de um novo modelo científico-filosófico-pedagógico poderá produzir uma mudança de visão de mundo e conseqüentemente um redesenho do currículo escolar onde cada escola percorrerá seu próprio caminho.

Silva (2008) apresenta a análise de distintas experiências realizadas pelo GEPI em Porto Velho (Norte) e Cachoeira do Sul (RS), além de relatos de sala de aula no curso de Pedagogia e também no próprio grupo de pesquisa. Em sua pesquisa-ação, a partir de uma escuta sensível exercida nos diferentes itinerários percorridos na trajetória profissional, procura investigar o sentido da palavra e do silêncio na formação dos professores. Considera a sala de aula como um lugar sagrado, revelador do mundo interior, um espaço místico. As análises indicaram a veemente necessidade de uma formação interdisciplinar que desenvolva a sensibilidade e a espiritualidade como fundamento de uma educação mais humana.

Soares (2008) apresenta uma pesquisa que nasce de uma narrativa interior, poética, investigativa do ato de observar. Fundamenta-se em Joel Martins (1994), pois busca na descrição, a essência dos fenômenos observados. Concentra-se no olhar sobre si mesmo, sobre a própria prática, sobre a vivência cotidiana em sala de aula e faz um resgate do velho que se torna novo, numa atitude de um desvelar de si mesmo na busca teórica, pessoal. A auto-observação exige uma atitude interdisciplinar de um olhar que

se distancia olhando novamente a si mesmo. Ela nos leva a um estudo sobre o caráter das notas onde a Interdisciplinaridade revela-se musicalmente como Harmonia Musical.

Tavares (2008) investigou, a partir de histórias de vida, sobre o que tem levado o idoso a ingressar numa universidade após longo tempo afastado dos bancos escolares, como é o enfrentamento do novo numa idade avançada, como os idosos vivem, se relacionam e atuam num mundo tecnológico e globalizado.

As teses apresentadas defendem para além das questões político-ideológicas, a premência do resgate dos valores humanos, o que nos faz humanos, uma vez que a partir da disciplinarização com o nascimento da ciência, fragmentamos não apenas o conhecimento, o saber, mas principalmente o ser. Pensar num redesenho de currículo implica, portanto repensar os valores esquecidos na atualidade, nossa essência humana. Nesse sentido, o movimento interdisciplinar nas pesquisas e nas práticas de formação aponta para um caminho da transcendência.

Referências Bibliográficas

FAZENDA, Ivani. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

_____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. *Fundamentos teóricos para o desenvolvimento profissional do professor II*. Anotações em sala de aula a respeito dos estudos em Lenoir. São Paulo, PUC-SP, 2005.

_____. “A questão da reconstrução conceitual nos estudos e pesquisa sobre interdisciplinaridade na década de 90”. Projeto CNPq, 2002-2007.

_____. *Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção num processo de mundialização*. São Paulo, 2008. Mimeografado.

GASPARIAN, Maria Cecília. *A interdisciplinaridade como metodologia para educação para a paz*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2008.

GIANOLLA, Raquel Miranda. *Tecnologias, educação e seus sentidos: o movimento de um grupo de pesquisa sobre interdisciplinaridade – GEPI*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2008.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

LENOIR, Y.; FAZENDA, I. L'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: dès lectures distenctes em fonction de cultures distinctes. In: LENOIR, Y.; REY, B.; FAZENDA, Ivani. (Org.). *Les fonfements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2000. pp.17-36. Traduzido do francês por Anderson Araújo Oliveira.

LENOIR, Y.; REY, B.; FAZENDA, I. *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*. Canadá, Éditions du CRP/UNESCO, 2001.

PINEAU, Gaston. O sentido do sentido. In NICOLESCU, Basarab. *Educação e Transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, Maurina Passos Goulart O. da. *Palavra, silêncio, escritura: a mística de um currículo a caminho da contemplação*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2008.

SOARES, Maria Cecília. *A Prática da música como matriz curricular numa concepção interdisciplinar*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2008.

TAINO, Ana Maria dos Reis. *Reconhecimento: movimentos e sentidos de uma trajetória de investigação interdisciplinar*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2008.

TAVARES, Dirce Encarnacion. *A presença do aluno idoso no currículo da universidade contemporânea – Uma leitura interdisciplinar*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2008.

TRINDADE, Diamantino. *O olhar de Hórus: uma perspectiva interdisciplinar do ensino na disciplina História da Ciência*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2007.

A FORMAÇÃO INICIAL DOS EDUCADORES:

Os formadores e suas práticas

Elisabete Cardieri⁵⁷

Universidade Municipal de São Caetano do Sul e Universidade São Marcos

1. Introdução

Inúmeros desafios têm sido apresentados à atuação dos profissionais da educação básica: dos impasses em sala de aula como indisciplina e fracasso escolar aos índices expressos através das avaliações (Prova Brasil, Saesp, etc); da ampla circulação de informações pela mídia eletrônica aos efeitos da globalização na cultura e atuações cotidianas. Entre eles, os avanços científicos e tecnológicos que caracterizam a sociedade da informação e do conhecimento solicitam atuação diferenciada dos sujeitos e, conseqüentemente, a formação também deve realizar-se a partir de parâmetros e critérios distintos dos anteriormente aceitos. Os quatro pilares da educação (DELORS, 2000) indicam a urgência de um sujeito reconhecida e assumidamente protagonista de sua formação e participação na sociedade.

Vários aspectos também sido destacados quando se discute a formação das novas gerações. O acesso e domínio das novas tecnologias, articulação entre disciplinas e campos de saber para compreensão dos fenômenos contemporâneos (como meio ambiente, ética, etc.), o trabalho pedagógico direcionado a uma atuação efetiva do educando. Somam também as exigências sempre delineadas de formação de um cidadão crítico, participativo e consciente de seu papel na construção de uma sociedade democrática. Para além da importância inegável de tais aspectos, a indagação dirige-se para duas perspectivas: 1) a preparação e a formação dos educadores da educação básica para promover tal processo junto aos educandos; 2) e, mais especificamente, para as condições fundantes da formação inicial desses educadores, realizada no âmbito do ensino superior, nos cursos de graduação.

Parece óbvio que as duas perspectivas comportam em si inúmeros aspectos que se impõem e delineiam contextos específicos (concernentes às instituições escolares

⁵⁷ Doutora em Psicologia da Educação (PUCSP), Mestre em Filosofia da Educação (FEUSP). Pesquisadora vinculada aos grupos de pesquisa: Formação dos profissionais de educação e práticas educativas (USCS/CNPq) e Investigações Temáticas em Educação (USMarcos/CNPq).

e/ou universitárias, públicas ou privadas, à composição dos currículos e às características regionais e locais). Não obstante a exigência de um cuidado fundamental, nossa reflexão destaca dois aspectos que discutidos nas últimas décadas quando se fala em formação de educadores: a importância de um profissional reflexivo, pesquisador e atento aos desafios imprevisíveis que a sociedade contemporânea apresenta. Como extensão, aponta-se a exigência de uma formação consistente para atuação em sua especificidade profissional, mas fundada e aberta ao diálogo interdisciplinar que favoreça a explicitação das questões e fenômenos em sua complexidade, como enfatiza Morin (1996; 2000).

Frente a essas duas dimensões, da pesquisa e da interdisciplinaridade, as indagações que se apresentam são: em que medida tais aspectos tem sido promovidos e desenvolvidos nos cursos de formação de educadores, em particular, nos cursos de Pedagogia? Quais condições apresentam os formadores (e a eles se apresentam) para o desenvolvimento de práticas diferenciadas que ultrapassem a mera lógica de reprodução e/ou transmissão do que foi vivenciado em seu processo de formação? E, talvez a questão seja: qual o papel da Universidade e do ensino superior, na promoção de práticas pedagógicas efetivamente distintas que gerem também atuações mais conectadas com as exigências culturais de uma sociedade globalizada, midiática, tecnológica? Tais questões emergem de reflexões suscitadas junto a docentes de três universidades (privadas) nas quais atuamos como docente e integrante de grupos de pesquisa.

Sendo assim, nosso objetivo é apresentar algumas questões que contribuam para a reflexão sobre as práticas dos formadores de educadores nos cursos de Pedagogia, de modo particular, a pesquisa e o diálogo interdisciplinar. Sem dúvida é um processo efetivamente de *re-flexão*, ou seja, auto-implicativo enquanto buscamos questionar práticas nas quais também estamos presentes.

2. Práticas Na Formação De Educadores: algumas questões

Como já enunciado, as questões apresentadas emergiram da atuação universitária prevalentemente como docente, desde 1997. Em parte deste período, a atuação como gestora possibilitou a percepção de aspectos nem sempre visíveis e acessíveis quando somos “apenas” docentes. Faz-se necessário, também, explicitar que as três instituições

estão localizadas da região da Grande São Paulo, e com vasto tempo de existência e atuação junto ao ensino superior⁵⁸. Como universidades, oferecem vários cursos nas áreas de humanas, exatas, biológicas e tecnologia, mas nosso foco dirige-se para o curso de Pedagogia.

É interessante, inicialmente, indicar que os cursos de Pedagogia, nas três instituições⁵⁹, apresentam o corpo docente formado majoritariamente por docentes titulados, a saber:

Instituição	doutores	mestres	especialistas
A	30%	60%	10%
B	25%	75%	-
C	80%	20%	-

Esse quadro, brevemente apresentado, revela que a ampla maioria exerceu de maneira efetiva atividades de pesquisa em seu percurso de formação profissional. Um outro dado merece ser destacado: nas três instituições, a atribuição de aulas se faz prioritariamente respeitando-se a formação básica da graduação do educador.

Dentre vários aspectos que contribuem com nossa reflexão, optamos por destacar dois pontos:

1) **Da disciplina ao olhar interdisciplinar:** Apesar de nos reunirmos em torno de um objeto comum, ou seja, o fenômeno educativo, o corpo docente dos cursos de Pedagogia é constituído por profissionais com formações básicas distintas (Filosofia, Sociologia, Psicologia, História, Educação Física e, claro, Pedagogia etc.). Não obstante integrarmos um mesmo grupo com propósito de formação de educadores, constata-se que as práticas mantêm a fragmentação e a segmentação focadas nos conteúdos disciplinares, nem sempre possibilitando a promoção de atividades e ações que revelem a interdependência e complementaridade dos saberes necessários para compreender o processo educativo.

Surge, então, a primeira questão: como as exigências de um olhar interdisciplinar ou transdisciplinar solicitado pelos fenômenos e questões contemporâneas (já provocados pelas questões sócio-ambientais, novas tecnologias, projeto genoma) serão contempladas e oferecidas no processo de formação dos

⁵⁸ Interessante que, possivelmente, esse primeiro dado já delinea um aspecto que tem caracterizado a atuação dos docentes (ou dos formadores de professores) que lecionam em instituições privadas: a exigência de manter vínculo com mais de uma instituição.

⁵⁹ Tendo em vista o objetivo desse texto, optamos por não caracterizar em detalhes a constituição das instituições e dos cursos por elas oferecidos.

professores? Se a articulação diante um mesmo objeto (educação, formação de educadores, desafios atuais para a formação) nem sempre mobiliza a integração entre docentes e disciplinas, qual a contribuição que a formação superior tem oferecido para conectar os educadores às questões e exigências de nosso tempo? Ou essa não é uma tarefa da universidade e do ensino superior?

Alguns “argumentos” são apresentados: “tais questões fogem ao que nos compete discutir e formar”; “a minha área de formação e contribuição é outra”; “não sei nada sobre isso”, entre outros. Sem negar a importância capital da formação competente em uma área de estudo, uma primeira hipótese que pode ser apresentada é paralisação num campo específico de pesquisa sem a abertura a outras questões interdependentes e complementares (falando em termos de educação), e a outras realmente distintas, mas contemporâneas.

Como segunda hipótese, decorrente da primeira, pode-se apontar a insegurança (ou “pseudo-segurança” perdida) diante de questões para as quais não temos respostas e revelam o não-saber. Essa constatação (tão “socraticamente” saudável) nem sempre é percebida como condição preliminar para ampliação de olhar e promoção do diálogo, e possivelmente, não seja vivenciada nas práticas cotidianas em sala de aula e nas relações com os pares. O que nos remete ao segundo ponto.

2) A pesquisa como prática/procedimento: Para além da discussão sobre o estatuto da pesquisa (de modo particular, em educação), a questão que trazemos aqui quer discutir e indagar sobre os procedimentos de formação que poderiam provocar práticas de pesquisa estimuladas pelos professores e/ou pelos alunos. A primeira indagação dirige-se possivelmente para a concepção de pesquisa que o docente universitário traz, assim como qual a concepção de ensino se revela em seu discurso e em suas práticas. Ludke e Cruz (2005) trazem alguns dados relativos a docentes de duas instituições públicas de ensino superior que expressam certa dissociação nas possibilidades de articular ensino e pesquisa. Um dado chama atenção tanto na pesquisa citada quanto em nosso contexto: a maioria dos docentes em questão já experienciou o processo de pesquisa em mestrado e doutorado. Qual o efeito dessa experiência para promover e suscitar procedimentos de investigação com e pelos alunos? Será essa uma questão de organização curricular ou opção metodológica do docente (ou mesmo corpo docente)?

Considerando o contexto a partir do qual trazemos essa reflexão, cada qual a seu modo, as três instituições estabelecem componentes curriculares que indicam a

preocupação com a prática da pesquisa: Metodologia Científica, Metodologia de Estudo e de Pesquisa, Iniciação à Pesquisa em Educação, Seminários de Pesquisa, Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso. Vale ressaltar que, em todas, a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é uma exigência e conta com os conteúdos desenvolvidos nessas disciplinas para sua concretização.

O que se constata em conversa com os alunos e alunas e em pesquisa realizada em uma das instituições é que a percepção do processo de investigação e pesquisa só é reconhecido no período de elaboração do TCC. Algumas indagações são inevitáveis: Quais práticas têm sido privilegiadas no ensino superior e no curso de Pedagogia? Por que os procedimentos preliminares de leitura e diálogo com autores, solicitados nas disciplinas, não encontram vinculação com a explicitação de questões e o espírito de problematização tão elementares à investigação científica? Forma-se um educador pesquisador, reflexivo, apenas com o trabalho de duas ou três disciplinas? Qual o papel do estágio no processo de problematização e investigação das questões contemporâneas do cotidiano escolar? Qual a contribuição dos demais conteúdos (Fundamentos, Metodologias etc.) para o questionamento, investigação e sistematização de novas contribuições?

3. Considerações Inconclusivas

Essas e outras questões têm provocado a reflexão e discussões entre alguns docentes das três instituições em questão. Sem minimizar a complexidade do quadro atual da educação básica, também não é possível negar, frente aos questionamentos e dados que se apresentam, a parte que nos compete na formação dos educadores.

E outras questões se impõem: Onde se situa o impasse(?): na organização do currículo ou nas opções metodológicas assumidas pelos docentes? E o que dizer do espaço de construção coletiva, de gestão participativa, de elaboração de projetos tão enfatizados nas pesquisas e nos discursos acadêmicos sobre atuação e formação do educador? Qual o espaço de criação, de integração e interdisciplinaridade é promovido (ou inventado) nas instituições superiores? Qual o espaço é destinado ao diálogo investigativo entre os docentes em seus ambientes de trabalho? Se considerarmos que muitos professores da educação básica encerram sua formação sistemática na graduação, qual o investimento na promoção de uma formação diferenciada tem sido

assumido efetivamente? É questão de “formação dos formadores” ou de revisão e abertura à invenção de novas práticas a partir das riquezas já construídas? Questões que se abrem ao diálogo... respostas a serem inventadas.

Referências Bibliográficas

DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 4ª ed. São Paulo: Cortez e Brasília: MEC: UNESCO, 2000.

HERNANDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004

LÜDKE, Menga e CRUZ, Giseli Barreto. Aproximando a Universidade da Escola Básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005

MORIN, Edgar. *O Método3: O conhecimento do conhecimento*. 2.a ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1996.

_____. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

GEPEC – como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam⁶⁰

Maria Inês Petrucci dos Santos Rosa

inesrosa@unicamp.br

Guilherme do Val Toledo Prado

Corinta Maria Grisolia Geraldi

Faculdade de Educação – UNICAMP

O GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada iniciou suas atividades informalmente no ano de 1984, sob a coordenação da Profa. Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi, reunindo professores da Faculdade de Educação da UNICAMP, estudantes e profissionais da educação da escola básica, com o intuito de, nesses encontros, problematizarem-se questões relativas à formação de professores. Com sua formalização como grupo de pesquisa em 1996, a temática da formação de professores, associada aos estudos de currículo numa perspectiva cotidiana, afirmou a dimensão do trabalho coletivo enquanto constituinte de uma formação pessoal e profissional numa perspectiva mais ampliada. Neste ínterim, a formação de professores numa perspectiva de educação/formação no GEPEC consolidou-se no diálogo com uma perspectiva de trabalho pautado em uma ‘Cartografia do Trabalho Docente’ (GERALDI, FIORENTINI e PEREIRA, 1998) em que o professor-pesquisador era o foco de compreensão dos processos de educação profissional inicial e continuado.

Atualmente, o GEPEC integra o Programa de Pós-Graduação da UNICAMP e tem como perspectiva de formação docente a busca da compreensão dos saberes e práticas cotidianas dentro da complexidade da organização do trabalho pedagógico escolar. Nesse sentido, a pesquisa é tomada como eixo da formação do/a professor/a e na (re)constituição do seu fazer docente. Acreditamos que é possível pesquisar o cotidiano, bem como (e necessário) o professor constituir-se como pesquisador; pesquisa também é uma aprendizagem que se vai aprimorando com a prática; não há só um modo de pesquisar; a academia e a escola produzem conhecimentos (PRADO e CUNHA, 2007).

⁶⁰ Esse texto está sendo apresentado tendo como referência o trabalho “**GEPEC – DA EDUCAÇÃO CONTINUADA AO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL NUMA PERSPECTIVA NARRATIVA**” a ser publicado no III CIPA (2008) – III Congresso Internacional de Pesquisas Auto-biográficas.

O desenvolvimento de uma perspectiva singular de pesquisar a própria prática, nomeadamente a do professor e da professora que investigam a própria prática pedagógica, mas também a de outros profissionais vem ganhando novas dimensões. E são com estas compreensões de formação e pesquisa que se inscrevem as investigações em currículo na formação dos profissionais da educação.

Os estudos de currículo investigam questões relacionadas com formação docente no cotidiano das instituições formadoras, sejam elas espaços da escola básica, sejam espaços universitários. 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, 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, na relação escola e universidade (ROSA, 2006, 2007a, 2007b).

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, SILVA, 2008). Conforme já relatado em outro texto (ROSA, PAVAN, OLIVEIRA, CARRERI, BONAMIGO, CORRADI, SILVA e RAMOS, 2007), 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. Ao fazer a opção pelas narrativas, 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 lugar. 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.

Na perspectiva de Benjamin (1994), 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. 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. Já para Michel de Certeau (1996), 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: “*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.

Um pouco da dinâmica de trabalho do GEPEC

Neste período, de mais de uma década de institucionalização, o GEPEC consolidou-se por meio de duas frentes de trabalho cotidianas: o chamado ‘Seminário de Pesquisa’ – espaço de formação dos seus pesquisadores – e o ‘Grupo de Terça do GEPEC’ ou ‘GEPEC de Terça’, aberto à participação de quaisquer educadores interessados.

No Seminário de Pesquisa, o propósito principal das reuniões semanais é analisar coletivamente os projetos e as pesquisas em desenvolvimento, socializar encaminhamentos que podem contribuir para o trabalho de outros pesquisadores do grupo, compartilhar e sistematizar os saberes produzidos e aprofundar os conhecimentos teóricos considerados necessários.

A rotina desses encontros prevê a apresentação dos projetos e pesquisas, destacando os passos percorridos até aquele momento, bem como as principais dificuldades, dúvidas, inquietações, problemas, incertezas, etc. Um ou dois leitores são responsáveis pelo estudo mais detalhado do material e discussão da pesquisa e do texto, mas todo o grupo é convidado a contribuir com hipóteses sobre a solução dos problemas detectados e discussão teórica e metodológica, de modo que todos possam aprender com

as experiências dos colegas. Relevante nesta discussão não só é a explicitação no texto da pesquisa da trajetória reflexiva decorrente da pesquisa, mas também a explicitação por escrito dos problemas e soluções encontradas no fazer pesquisa em seu cotidiano. Uma outra dinâmica importante instituída no grupo de pesquisa relativa à formação dos mestrandos e doutorandos é a participação dos mesmos – como convidados - em bancas de exames de qualificação e defesa de dissertações de mestrado, junto a pesquisadores externos ao grupo. Ao serem chamados a colaborar na produção de novas compreensões do trabalho a ser produzido, outras dimensões da prática e da formação profissional são também acionadas. Ao longo do tempo, muitos têm sido os temas abordados no Seminário de Pesquisa, porém, todos articulados de algum modo à questão central que movimenta o grupo desde a sua criação: a valorização dos conhecimentos e saberes produzidos pelos educadores no contexto da prática profissional.

O GEPEC de Terça é um espaço aberto, com encontros quinzenais às terças-feiras, em que os profissionais da educação podem permanecer pelo tempo que desejarem: não pressupõe certificado de participação ou quaisquer benefícios adicionais desse tipo. Os temas que se convertem em conteúdo de discussão não são estabelecidos a priori, mas definidos pelos próprios integrantes, tendo em conta suas inquietações e necessidades advindas da prática pedagógica em diferentes instâncias educativas. Trata-se de uma experiência de formação marcada pela diversidade e pela multiplicidade de olhares de sujeitos que exercem diferentes papéis na educação. Diversas (e até divergentes) questões motivam as buscas pelo GEPEC de Terça. Muitas associadas às indagações constituídas na formação ou no decorrer da prática docente. Do professor recém-formado que sai da Universidade cheio de idéias, querendo fazer muitas coisas, e ao se deparar com a prática não consegue saber como agir para fazer acontecer aquilo que acha que deveria ser feito; ao professor que se encontra às portas da aposentadoria, e por muito tempo sentiu necessidade de voltar a estudar seriamente, mas se acomodou por não encontrar um espaço oportuno. Alguns professores - porque sozinhos na emergência dos problemas que os cercam - se sentem desamparados, solitários, enquanto que no grupo se sentem fortalecidos em seus ideais e objetivos e se permitem pensar outras possibilidades para o trabalho em sala de aula.

Palavras finais

Recuperando a questão inicial - nossas pesquisas e a prática – pensamos que no

contexto das tessituras das investigações que vem sendo desenvolvidas pelo GEPEC, investimos nas possibilidades de um sentido mais social a esse importante processo de construção pedagógica, obra dos profissionais da educação, mostrando o quanto na busca de respostas pertinentes para as questões do cotidiano da escola tem igual valor os saberes e conhecimentos que resultam da pesquisa na/da/com a escola e na/da/com a universidade.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, W. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 4ª edição, 1994. (Obras Escolhidas II)

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*. Campinas, SP. Faculdade de Educação/UNICAMP. Dissertação de Mestrado - 2007.

CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Editora Vozes, 2ª edição, 1996.

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*. Campinas, SP. Faculdade de Educação/UNICAMP. Dissertação de Mestrado - 2005.

GERALDI, C. M.G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. (org). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

OLIVEIRA, A.C.G. *Formação profissional, narrativas e identidades no cotidiano de um instituto de pesquisa*. Campinas, SP. Faculdade de Educação/UNICAMP. Dissertação de Mestrado - 2008.

PRADO, G.V.T; CUNHA, R.B. (orgs). *Percursos de Autoria: exercícios de pesquisa*. Campinas, SP. Editora Átomo e Alínea, 2007.

- QUINTINO, T. C. e R., 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*. Campinas, SP. Faculdade de Educação/UNICAMP. Dissertação de Mestrado - 2005.
- 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, 2007a.
- ROSA, M. I. P. 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, 2007b.
- ROSA, M. I. P., PAVAN, A.C., OLIVEIRA, A.C.G., CARRERI, A. V., BONAMIGO, C.C., CORRADI, D. P., SILVA, M. P. e RAMOS, T. A. Narrar Currículos: Inventando Tessituras Metodológicas. In: *Passagens entre Moderno e Pós-Moderno: ênfases e aspectos metodológicos das pesquisas de currículo*. AMORIM, Antonio Carlos (ORG.), e-book, FE/UNICAMP, 2007
- ROSA, M.I.P. *Professor(a) de... – fragmentos de identidades nos campos disciplinares*. Trabalho apresentado como pôster no GT 12, Currículo, 29ª. RA ANPED, 2006.
- 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. 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.
- SILVA, Miriam P. *As memórias de professores sobre sexualidade e o currículo como narrativa*. Campinas, SP. Faculdade de Educação/UNICAMP. Tese de Doutorado, 2007.

A “PRÁTICA” NAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS PELO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE CURRÍCULOS E CULTURAS DA FAE/UFMG

Marlucy Alves Paraíso
marlucy.paraíso@terra.com.br
Lucíola Licínio de C. P. Santos
UFMG

“... tirar o ponto de apoio não implica deixar de pensar ou de agir. (...) A ação, o ‘espaço de atuação’, começa justamente naquele ponto em que cessam os pressupostos de estabilidade e de certeza (...). O fim dos fundamentos não é o fim da política, mas o seu começo” (Silva, 2002, p. 10)⁶¹.

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos e Culturas (GECC), sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais⁶², mesmo com toda a sua multiplicidade de interesses e com toda a sua variedade de temáticas estudadas, ao investigar os currículos escolares e não-escolares⁶³, tem como pressuposto comum em seus trabalhos a necessidade de uma *ação* ou uma *prática* politizada na educação e nos currículos. Ao tomar como objeto de estudo os currículos escolares de diferentes níveis de ensino, destinados aos mais diferentes grupos culturais, diferentes textos e políticas curriculares e os currículos de diferentes artefatos culturais, é sempre numa “prática” curricular que nos conduza ao movimento, à mudança e à invenção de outros espaços de atuação e de outras formas de ação que @s pesquisador@s do GECC estão pensando. A falta de um fundamento único, de um centro de ação – que é pressuposto teórico de muitas pesquisas desenvolvidas no GECC que trabalham, por exemplo, com as teorias pós-críticas –, não significa de modo algum – como fica evidente no trecho de Silva (2002) destacado na epígrafe deste texto – que não estejamos buscando engendrar espaços de ações nesses novos mapas políticos e culturais que caracterizam o tempo em

⁶¹ “Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva”. *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.1, pp.5-14, Jan/Jun 2002. www.curriculosemfronteiras.org

⁶² O GECC tem como coordenadora a prof. Marlucy Paraíso e como vice-coordenadora a prof. Lucíola L. de C. P. Santos. O Grupo aglutina um grande número de pesquisadores/as de Belo Horizonte e conta com pesquisadores/as de outros estados da região sudeste. Ver lista de participantes no final deste texto.

⁶³ 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; Políticas Curriculares diversas; 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, rural); Currículo e o discurso construtivista; Currículo e artefatos tecnológicos e culturais (televisão, literatura juvenil, revistas em quadrinhos, orkut, filmes infantis, músicas); Currículo e produção de identidades/subjetividades; Currículo e diferença.

que vivemos. Isso é feito nas investigações desenvolvidas pelo Grupo, no entanto, por meio de uma grande variedade teórico-conceitual e metodológica⁶⁴.

Exatamente por toda a variedade que caracteriza o GECC, escrever sobre *como nossas investigações concebem a prática e com ela dialogam* é um desafio. Não é fácil juntar, sistematizar, identificar e sintetizar tanta variedade. Até mesmo porque *operar com a diferença e fazê-la proliferar* é uma marca do Grupo que queremos multiplicar. Além disso, é um desafio também porque muito já se disse sobre “a prática”, sobre sua complexidade, sobre suas inúmeras faces, suas infinitas relações, suas abertas possibilidades e seus inúmeros significados. É verdade que mesmo com toda a multiplicidade de ditos já existentes sobre a prática, ela está sempre aí desafiando a educador@s, de um modo geral, e às/aos curriculistas, de modo particular. Nas investigações do GECC isso não é diferente. As pesquisas já realizadas e em andamento⁶⁵ no Grupo lidam constantemente com “as práticas”; incorporam diferentes concepções de prática ao mesmo tempo em que dialogam com “a prática” de diferentes modos⁶⁶.

Contudo, argumentamos neste texto que, apesar de vislumbrarmos *diferentes linhas* traçadas pelas investigações do GECC, diferentes enfoques ao tratar do tema e diferentes nuances colocadas em destaque, ao lidar com a prática curricular e pedagógica, há nesses estudos *composições e encontros* ao conceber a prática como, de um lado, impregnada por relações de poder-saber que estabilizam e divulgam o já produzido e, por outro, espaço de rupturas, transgressões, criações e possibilidades. Para isso, apresentamos, primeiro, uma síntese de como prática é definida em algumas investigações do Grupo. Em seguida comentamos sobre as variedades existentes nas concepções de prática das investigações do GECC e sobre seus pontos de encontros e conexões.

⁶⁴Essa pluralidade teórica, conceitual e metodológica que caracteriza as pesquisas desenvolvidas pelos membros do GECC está explicitada em PARAÍSO, M. A. e SANTOS, L. L. de C. P. Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Culturas (GECC) FAE/UFMG. In: OLIVEIRA, I. B. e AMORIM, A. C. (Orgs.) Sentidos de Currículo: entre linhas teóricas, metodológicas e experiências investigativas. Campinas: FE/Unicamp, ANPEd, 2006, p. 44-48.

⁶⁵A lista das pesquisas em desenvolvimento no GECC em 2008 encontra-se no final deste texto.

⁶⁶Vou abordar neste texto as noções de prática d@s pesquisador@s que enviaram contribuições, para a escrita deste texto demandado pelo GT Currículo da ANPED, e apresentaram informações sobre a noção de prática usada em suas pesquisas. Ess@s pesquisador@s são: Clara Tatiana Amaral, Daniela Amaral S. Freitas, Danielle Lameirinhas Carvalhar, Débora M. S. C. de Carvalho, Lucíola Licínio de C. P. Santos, Mariana R. de F. Vasconcelos, Maria Carolina da Silva, Marildes Marinho, Marlécio Maknamaia da S. Cunha, Marlucy A. Paraíso, Nilza Helena de Oliveira, Shirlei R. S. do Espírito Santo e Vândiner Ribeiro.

Síntese de como a prática é concebida nas investigações do GECC

Prática é compreendida e trabalhada em pesquisas do GECC como:

- “O conjunto de ações e processos formativos desenvolvidos no cotidiano das Instituições escolares no qual os/as alunos/as estão envolvidos/as, e que é mediatizado pelo trabalho docente”.
- “Discursos efetivados no currículo que trazem as marcas das culturas nas quais estão inseridas ao mesmo tempo em que transgridem e modificam essa mesma cultura”.
- “Relações de poder que, operando em combinação com determinados saberes, estabelecem formas de condutas desejáveis no currículo e na pedagogia”.
- “O fim obrigatório e necessário para (re)elaboração da profissionalidade”.
- “Ação complexa que envolve discursos e práticas não-discursivas daqueles que fazem parte da comunidade escolar”.
- “Agenciamento de procedimentos teórico-metodológicos que propiciam aos sujeitos a possibilidade de refletir, compreender e atuar sobre suas próprias ações, buscando a transformação”.
- “Aquilo que se concretiza em palavras, gestos e atividades que têm, por um lado, um significado explícito e partilhado para a maioria dos sujeitos nela envolvidos e, por outro lado, um significado implícito que influencia e configura valores e formas de conduta, sem que os sujeitos percebam claramente seu significado”.
- “Conjunto de possibilidades abertas de falar sobre o outro e sobre si e de exercer sobre si mesmo e sobre o outro discursos de diferentes tipos que terão efeitos na produção de sujeitos de determinados tipos na educação”.
- “Relações de poder-saber que criam um pensar e um agir docentes e discentes, concorrendo para a subjetivação dos/as mesmos/as”.
- “Engendramento de múltiplas possibilidades no que já foi *atualizado* no currículo, isto é: no já dito, feito, realizado, pensado”.
- “Ações submetidas a um regime de verdades que estabelecem a maneira correta de agir, o que pode e o que não pode ser feito e quem tem autoridade para dizer quais as ações são lícitas e ilícitas”.
- “Exercícios e procedimentos, presentes na escolarização de meninos e meninas, que normalizam, disciplinam, regulam e controlam comportamentos, posturas e condutas deixando marcas generificadas inscritas em seus corpos”.
- Ações educativas “legitimadas nos diferentes campos sociais: na família, na escola, na igreja”, levando em consideração que “cada um desses universos legitima determinadas práticas sem, contudo, poder ferir o código social mais amplo que define que práticas são aceitáveis socialmente”.
- “Atividade social resultado e resultante da realidade que vai ajudando a configurar”.
- Ação que “corporifica valores, formas de pensamento, atitudes e sensibilidades que fazem parte das ações intencionais e não-intencionais dos sujeitos”.
- “Texto, *produzido (por) e produtor* de relações de poder-saber que tem efeitos sobre os sujeitos que vivenciam um currículo”.
- “Ação sobre os sujeitos pedagógicos de histórias e narrativas que, em seu poder de representação do mundo e dos diferentes grupos sociais,

- divulgam e produzem significados que concorrem para a produção de determinados tipos de subjetividade”.
- “Agenciamentos locais e regionais, não totalizadores, que fixam e fazem fugir, mantêm e criam, divulgam e produzem modos de ser, de estar, de fazer e de viver”.
 - “Atividade organizada e estruturada por meio de saberes e relações de poder que nos fazem ver o mundo e as coisas do mundo de determinados modos”.
 - “Ações nas instituições escolares (verbais/não-verbais e corporais/gestuais) dos sujeitos que, ao longo do tempo, vão configurando a cultura da escola”.
 - “Técnicas, táticas e procedimentos exercidos por outros sobre os sujeitos da educação e pelo sujeito sobre si mesmo no território curricular e que produzem diferentes modos de vida”.
 - “Ações que trazem a marca do ‘*habitus*’ (que segundo Bourdieu é a gramática geradora da prática), já que no processo de socialização as pessoas internalizam um conjunto de valores, de formas de pensamento, de atitudes etc que estão presentes nas formas como agem”.
 - “Ações que fazem circular determinados significados no currículo ao mesmo tempo em que produzem outros significados que, por sua vez, são centrais nos processos de produção de identidades/subjetividades”.
 - “Ações que disponibilizam e usam narrativas que ensinam ao público para o qual se destinam determinados modos de exercer sua subjetividade e que concorrem para a condução de suas condutas”.
 - “Existência objetiva e material de certas regras a que o sujeito está submetido desde o momento em que pratica o ‘discurso’”.
 - “Conjunto de ‘revezamentos de uma teoria a outra’ e que torna possível a produção tanto de linhas de fuga como de seguimento no currículo e na educação”.
 - “Agenciamentos que põem em jogo, no currículo, em nós e fora de nós, populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos e acontecimentos”.

Linhas estendidas, encontros e composições para lidar com as práticas no território do GECC

Em uma rápida olhada nessa variedade de concepções de prática, sistematizadas com base no que algumas investigações desenvolvidas no GECC escrevem, fica evidente a diferença de tratamento do tema. Ficam evidentes, também, as diferentes abordagens teóricas usadas e os muitos conceitos trabalhados para tratar das práticas pedagógicas e curriculares. Em uma rápida listagem poderíamos dizer que ao conceituar e dialogar com a prática são usados conceitos como: relações de poder, profissionalidade; *habitus*, prática discursiva, prática não-discursiva, gênero, normalização, relações de poder-saber, subjetividade, identidade, narrativas, representação, produção de sujeitos, significados, práticas de si, regimes de verdade,

subjetivação, agenciamento, multiplicidades... Trata-se como se vê de um conjunto de conceitos retirados das chamadas teorias críticas e pós-críticas para pensar e dialogar com as práticas curriculares.

Contudo é possível observar, claramente também, que há muitos encontros nesses modos de conceber a prática nas investigações do GECC. Talvez seja importante registrar que mesmo usando diferentes conceitos e abordagens oriundas das teorias críticas e pós-críticas da educação e do currículo, as pesquisas do GECC compreendem que as práticas não são “as atividades de um sujeito”. Talvez possa dizer que as práticas são os espaços de conexão de saberes, poderes, discursos, exercícios, técnicas, procedimentos que fazem ou não passar intensidades, e em que multiplicidades e possibilidades são introduzidas, metamorfoseadas ou dificultadas.

Pelos conceitos de prática destacados acima é possível compreender que em algumas pesquisas são as linhas do poder-saber que são priorizadas, perseguidas e problematizadas ao se tratar das práticas curriculares. Em outras pesquisas são as linhas de agenciamentos que produzem criações, transgressões e transformações que são estendidas no território do GECC. E é claro que muito também se produz sobre a prática curricular e pedagógica *no meio* dessas linhas, *no espaço-entre* essas duas linhas anunciadas, que não seguem apenas uma dessas linhas mas estabelecem conexões e composições entre elementos de uma e de outra linha.

Em termos de pressupostos para lidar com a prática fica evidente que no GECC há encontros também quando diferentes investigações compreendem que aquela oposição binária tão presente na educação, *teoria X prática*, não procede, não nos serve para pensar as práticas e nem para construir teorias curriculares. A prática não é nunca aplicação da teoria. A teoria, por sua vez, não é pensamento inspirado pela prática. As “relações teoria e prática são muito mais parciais e fragmentárias”, como sugere Deleuze⁶⁷. Desse modo não há que se falar em práticas ou teorias auto-suficientes. Ambas estão sempre relacionadas, vinculadas e entrelaçadas. Fora da prática curricular ou pedagógica a teoria curricular ou pedagógica não faz nenhuma diferença. Do mesmo modo a prática tomada como auto-suficiente é mera técnica, conduz ao mesmo, ao já feito, ao já praticado, ao já conhecido.

Cabe destacar ainda que a prática é uma prioridade das investigações do Grupo porque, se não fazemos oposição entre teoria e prática, é sempre com a prática que

⁶⁷ Ver: FOUCAULT, M. e DELEUZE, G. Os intelectuais e o poder – Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. IN: Roberto MACHADO (Org.). *Microfísica do poder*. Rio: Graal, 1979, pp. 69-70.

estamos lidando. Para alguns autores com os quais trabalhamos no Grupo, como Michel Foucault e Gilles Deleuze, por exemplo, a própria teoria é prática; o pensamento é prático. Aliás, em Foucault “tudo é prática”! O filósofo considera que o próprio “discurso é uma prática”. Sem falar que operou com diferentes conceitos práticos que têm sido usados em nossas investigações sobre currículo, a saber: prática discursiva, prática não-discursiva, práticas de subjetivação, práticas de si, práticas de governo. Deleuze, por sua vez, é o filósofo da *prática filosófica*. Para falar da relação teoria e prática ele escreve: “a prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria é o revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar um muro e é preciso a prática para atravessar o muro⁶⁸”.

É assim que é possível concluir que, se o Grupo possui uma grande variedade de temáticas de estudo e de perspectivas teóricas e metodológicas, certamente encontram-se entre essas pesquisas quando sempre se está considerando e focalizando “as práticas” nas investigações realizadas. Há encontros também quando diferentes investigações vêm nas práticas estudadas relações de poder que fixam, mantêm e normalizam ao mesmo tempo em que nelas também são vistas possibilidades de engendramentos que levam à criação e à transgressão. Para finalizar, registrando o quanto e o como a prática é priorizada nas pesquisas do GECC, lembramos Nietzsche que, ao mostrar como o pensamento é prático, sugere: “é preciso aprender a pensar. (...) A arte de pensar deve ser aprendida como uma dança. É preciso saber dançar com os pés, com as idéias [conceitos], com as palavras, com a caneta⁶⁹”. Perguntamos então: há algo mais prático do que o próprio pensamento em currículo e do que os discursos curriculares que produzimos e divulgamos?

PESQUISAS EM DESENVOLVIMENTO NO GECC EM 2008:

“Currículo e a produção de sujeitos: relações de gênero nos reagrupamentos escolares” (Marlucy Paraíso - em equipe); **“Declínio e proposta de recuperação de uma escola de referência - o Colégio Estadual de Minas Gerais”** (Lucíola Licínio de C. P. Santos - em equipe); **“Práticas de leitura e escrita em currículos formais e não-formais”** (Marildes Marinho - em equipe); **“Proposta de Recuperação do Colégio Estadual Central: impacto das Políticas Públicas na qualidade de ensino para as camadas populares”** (Lucíola Licínio de C. P. Santos – em equipe); **“A produção acadêmica sobre currículo no Brasil e na Espanha com o uso dos conceitos**

⁶⁸ FOUCAULT, M. e DELEUZE, G. Os intelectuais e o poder – Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. IN: Roberto MACHADO (org.). *Microfísica do poder*. Rio: Graal, 1979, pp. 69-70.

⁶⁹ NIETZSCHE, F. Crepúsculos dos ídolos: ou como filosofar com o martelo. São Paulo: Escala, s/d, p. 62.

identidades/diferença, subjetividade/sujeito” (Marlucy Paraíso); **“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); **“Currículo e Subjetivação: a infância narrada em filmes de animação”** (Maria Carolina Silva); **“O discurso escolar no currículo das HQs do *Chico Bento*”** (Daniela Freitas); **“Instituições Federais de Educação Tecnológica: estabelecimentos escolares de referência no ensino médio brasileiro - o caso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais”** (Nilza Helena de Oliveira), **“Professoras da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental e o reencontro com a formação escolar no Curso Normal Superior: limites e possibilidades”** (Regina L. Cerqueira Dias); **“Currículos construtivistas e subjetivação de professores/as de ciências”** (Marlécio M. da Silva Cunha); **“Currículo e educação de surdos/as: processos de subjetivação em duas práticas inclusivas”** (Clara Tatiana Amaral); **“Currículo e identidades: relações de gênero na educação infantil”** (Danielle L. Carvalhar); **“Abordagens no Ensino de Física em Minas Gerais”** (Ely Roberto da C. Maués). **“A produção de conhecimento profissional dos professores em contextos de trabalho”** (Ednaceli A. Damasceno), **“Entre conhecimentos acadêmicos e práticas docentes pré-profissionais: o exercício da docência durante o processo de formação inicial do professor de educação física”** (Janaina G. Sanches); **“A introdução da informática nos currículos dos cursos de Arquitetura”** (Anderson C. Ribeiro de Castro); **“Os saberes que constituem a profissionalidade docente adquiridos no curso de Pedagogia”** (Débora M. R. C. de Carvalho); **“A tessitura do conhecimento nas salas multisseriadas do meio rural”** (Caroline Leite Rodrigues); **“Avaliações de coleções didáticas de História de 5^a. a 8^a. séries do ensino fundamental: um contraste entre os critérios avaliativos do PNLD e dos professores”** (Nayara Silva de Carie).

PESQUISADORES/AS PARTICIPANTES DO GECC:

Professor@s: Doutora Marlucy A. Paraíso (FAE/UFMG) (Coordenadora); Doutora Lucíola Licínio de C. P. Santos (FAE/UFMG); (Vice-coordenadora); Doutora Marildes Marinho (FAE/UFMG); Prof. Ana Maria C. S. Câmara (Escola de Fisioterapia UFMG); Doutora Alda Junqueira Marinho (PUC – SP); Doutor Antônio Flávio Moreira (UCP – RJ); Doutora Maria da Mercez F. Sampaio (PUC – SP); Prof. Marlécio Muknamara da S. Cunha (prof da UFS e doutorando FAE/UFMG) Vândiner Ribeiro (PUC/MG e FAE/UFMG);

Doutorand@s: Ednaceli Abreu Damasceno (Doutorando FAE/UFMG); Ely Roberto da Costa Maués (Doutorando FAE/UFMG); Ellen de Cássia Souza Parrela (Doutoranda FAE/UFMG); Janaina Garcia Sanches (Doutoranda FAE/UFMG); Maria Celeste de Souza (Doutoranda FAE/UFMG); (Nilza Helena de Oliveira (Doutoranda FAE/UFMG); Regina L. Cerqueira Dias (Doutoranda FAE/UFMG); Shirlei Sales do Espírito Santo (Doutoranda FAE/UFMG); Vanessa E. Miranda Oliveira (Doutoranda FAE/UFMG);

Mestrand@s: Anderson Carlos Ribeiro de Castro (Mestrando FAE/UFMG); Caroline Leite Rodrigues (Mestranda FAE/UFMG); Clara Tatiana Dias Amaral (Mestranda FAE/UFMG); Débora M. R. C. de Carvalho (Mestranda FAE/UFMG); Danielle Lameirinhas Carvalhar

(Mestranda FAE/UFMG); Daniela Amaral Silva Freitas (Mestranda FAE/UFMG); Karla Vignoli Viégas Barreira (Mestranda FAE/UFMG); Maria Carolina Silva (Mestranda FAE/UFMG); Márcia Fontoura Trad (Mestranda FAE/UFMG); Nayara Silva de Carie (Mestranda FAE/UFMG);

Estudantes de pedagogia e Bolsistas de Iniciação Científica: Cristina Madeira de Faria (CNPq.); Esfefa Pereira Gonçalves (CNPq.); Cássio T. Oliveira Junior (FAPEMIG); Ana Carolina R. Macedo (FAPEMIG); Fabiana Santos Guimarães (CNPq); Marcelle Ferreira Souza (CNPq); Thais Cristine de Souza (CNPq).

COMO NOSSAS PESQUISAS CONCEBEM A PRÁTICA E COM ELA DIALOGAM?

Denise Rezende Barbosa
*Inês Barbosa de Oliveira*⁷⁰
inesbo@terra.com.br
UERJ

A prática na perspectiva da pesquisa nos/dos/com os cotidianos é invenção, inserida na complexidade do viver diário e desenvolvida de acordo com as possibilidades concretas dos *fazeressaberes* daqueles que as desenvolvem. Nesse sentido, ela é central para a compreensão dos processos sociais e suas possibilidades emancipatórias reais – preocupação fundadora das nossas pesquisas.

Ela é, assim, invenção dos sujeitos e/ou grupos de sujeitos de uma determinada coletividade, que tecem seus *fazeressaberes* em função de suas possibilidades, em diálogo com aquelas dos espaços em que esses mesmos sujeitos se encontram inseridos. É, também, invenção das relações que estabelecem nesses espaços, de acordo com as redes de saberes e de valores privilegiadamente atuantes em determinado momento, invenção que faz, portanto, uso das diferentes cores e tonalidades apropriadas às diferentes ocasiões e situações da vida cotidiana.

Temos, portanto, nessa inspiração primeira de nossas pesquisas, duas influências teórico-epistemológicas fortes, Michel de Certeau (1994, 1996) e Boaventura de Sousa Santos (1995, 2000, 2004). Do primeiro, incorporamos a idéia de “invenção do cotidiano”, dos “praticantes” como usuários de normas. Não apenas consumidores passivos, produtores de lances que aproveitam as ocasiões oferecidas pela circunstância em cada momento. Com isso, esses praticantes tecem trajetórias que precisam ser percebidas enquanto tais, para além de seus produtos, que não se capitalizam. São essas operações sobre o real e as trajetórias por elas desenhadas que nos permitem captar, mesmo que de modo indiciário (Ginzburg, 1989), a vida real e as potencialidades que ela inclui, para além das normas estruturais que regem o sistema social.

São essas potencialidades das ações concretas dos sujeitos sociais nos diferentes *espaçostempos* de prática social que vão interessar ao pensamento emancipatório de Boaventura de Sousa Santos. Diz esse autor que é preciso, para pensar a emancipação

social, inserir “*a novidade utópica naquilo que nos está mais próximo*” (1995, p. 106). Podemos depreender dessa afirmação que o potencial emancipatório das práticas sociais reais se inscreve naquilo que os praticantes podem desenvolver cotidianamente na perspectiva da emancipação, nos elementos das utopias que inscrevem em suas práticas cotidianas.

A importância que essas idéias assumem nas nossas pesquisas se relaciona com uma terceira idéia, também de Boaventura de Sousa Santos. Se entendemos que a vida cotidiana é habitada por práticas que vão além das normas, que inserem novidade utópica na realidade vivida e produzida pelos praticantes, precisamos buscar meios de aprender com essas práticas e sobre essas práticas, em busca de potencializar as utopias emancipatórias praticadas cotidianamente e viabilizar a invenção/produção de outras. Aqui encontramos as idéias das sociologias das ausências e das emergências, também de Boaventura de Sousa Santos (2004). A primeira seria um método sociológico que permite des-cobrir existências invisibilizadas pelo cientificismo moderno, que se permitiu considerar inexistente ou negligenciável tudo aquilo que não se encaixava no seu modelo de racionalidade. A sociologia das emergências *consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através de actividades de cuidado* (p. 794). Essa idéia é, para nós, uma grande contribuição para se pensar a ação político-educativa e seu papel social. Se, ao contrário da perspectiva determinista, assumimos que é das ações dos sujeitos sociais que depende o futuro deles mesmos e da sociedade, temos que conceber a educação como uma ação voltada para a formação de sujeitos sociais capazes e interessados em “cuidar” para que o futuro seja melhor do que o presente. Mais do que isso, e daí a necessidade de aprendermos sobre e com as práticas, é preciso a consciência de que, ao deixar de ser um prosseguimento automático do presente e passar a ser produto das ações sociais reais, o futuro encolhe na exata medida em que só poderá ser aquilo que pode ser pensado como produto das ações que o constroem.

Caberia, assim à sociologia das ausências proceder a essa dilatação do presente assentada em dois procedimentos que questionam a razão moderna. *O primeiro consiste na proliferação das totalidades (...) [e] o segundo consiste em mostrar que qualquer*

⁷⁰ Grupo de pesquisa “Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar”, do Proped/UERJ, coordenado por Inês Barbosa de Oliveira. Denise Rezende Barbosa é mestre em educação pelo Proped/UERJ e membro do grupo de pesquisa desde 2001.

totalidade é feita de heterogeneidade e que as partes que a compõem têm uma vida própria fora dela (p. 786). A idéia fundadora dos dois procedimentos é a de que as partes de uma totalidade podem ser pensadas como totalidades em potencial e, mais do que isso, como partes de outras totalidades para além das dicotomias hegemônicas nas quais a razão moderna as aprisionou, reconhecendo que, embora de modo tornado invisível, estes fragmentos *têm vagueado fora dessa totalidade como meteoritos perdidos no espaço da ordem e insusceptíveis de serem percebidos e controlados por ela* (idem). A sociologia das ausências é, portanto,

uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como alternativa não-credível ao que existe. O seu objecto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças (idem).

A pesquisa nos/dos/com os cotidianos considera o universo das práticas sociais reais, desenvolvidas dentro e fora das escolas, como *espaçotempo* privilegiado de acesso a essa riqueza social dos objetos supostamente inexistentes, baseada na convicção de que:

Em primeiro lugar, a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Em segundo lugar, esta riqueza social está a ser desperdiçada. (...) Em terceiro lugar, (...) para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade (p. 778).

E considera, ainda, que compreender essas práticas e suas potencialidades emancipatórias é fundamental para pensar, conceber e agir sobre a produção dos futuros melhores do que o presente. Investigar as práticas reais e refletir sobre suas possibilidades emancipatórias é, assim, inscrever no futuro real, próximo, as novidades utópicas já praticadas e suas possíveis ampliações no sentido da emancipação social. A prática é, portanto, central em nossas pesquisas, como fonte privilegiada de acesso à riqueza do mundo, permitindo o acesso a dimensões do real impossíveis de se captar por outros modos de pesquisar. É, ainda, ponto de partida para conceber e construir um futuro social melhor, no que tange à emancipação social. Sua observação e o diálogo que com ela tecemos, por meio das reflexões e discussões coletivas – elementos também fundamentais de nossas pesquisas – que desenvolvemos, é a base da qual partimos para efetivá-las.

No que diz respeito às escolas e aos currículos nelas praticados, pelos diferentes praticantes da vida cotidiana, nas diferentes circunstâncias e realidades nas quais se inscrevem sujeitos e práticas, algumas específicas ao *espaçotempo* escolar, ou seja, com necessidade de abordagem diferente daquelas voltadas às práticas cotidianas desenvolvidas fora da escola, a relação de nossas pesquisas com as práticas ganha, também, especificidades.

Voltando-nos, assim, para as escolas e mais especificamente para as salas de aula, pensar na prática é realmente pensar em invenção cotidiana. As professoras, a partir de seus “planos de curso” ou “matrizes curriculares”, tecem, no dia-a-dia das escolas suas práticas inventadas pouco a pouco e em função das ocasiões, de acordo com as trocas nos corredores da escola com colegas de trabalho, com as experiências e os desejos que os alunos de determinada turma trazem para a sala de aula, com seus saberes sempre provisórios e nem sempre suficientes para responder às especificidades da escola, dos alunos, das condições concretas em que se inscrevem os seus fazeres, e, ainda, das possibilidades de ação cabíveis no sistema em que estão inseridas.

No fim de cada dia nas escolas, percebemos que não fizemos exatamente o que planejamos e que reinventamos os conteúdos, as formas de abordá-los, a dinâmica prevista, e até os conceitos que tínhamos previsto ensinar, conforme imaginamos nos relacionar com o descrito na matriz curricular e com nossos saberes anteriores, advindos de nossa formação. Tecemos nossas práticas do modo como somos capazes em cada circunstância. Somos capazes de pensar no que fizemos e de planejar outras aulas sobre o mesmo conteúdo, mas somos incapazes de controlar os resultados dos planos, do pensado a partir das reflexões e, sobretudo, dos nossos fazeres nesse enredamento de normas, praticantes, *fazeressaberesvalores* que são as salas de aula. Invenção cotidiana, portanto, na qual há criação, há o inusitado, o novo, o incontrolável, ou seja, onde se manifesta a rebeldia do cotidiano.

Pensar a prática como uso de regras e normas conforme as ocasiões e as professoras como praticantes da vida cotidiana, a partir do pensamento cereteuniano, faz com que elas (as práticas) se convertam em espaço fértil para práticas de pesquisa que, para além de um reconhecimento apenas “cartorial” dos processos de criação cotidiana de conhecimento e de luta emancipatória, (OLIVEIRA, 2008) optam por compreender os processos de gestação e de consolidação que as constituem. Ou seja, *as práticas cotidianas, para além de seus aspectos organizáveis, quantificáveis e classificáveis, em função daquilo que nelas é repetição, é esquema, é estrutura, são desenvolvidas em*

circunstâncias e ocasiões (p. 56) que definem modos de usar as regras e produtos oferecidos para consumo. Os utensílios, as formas discursivas bem como as regras gerais do estar na sociedade são, no cotidiano, marcados pelas operações de que são objeto por meio da ação, da prática concreta desenvolvida pelos sujeitos em interação nas diferentes situações de vida.

Para além da fragmentação que picota o fluxo dos acontecimentos para, em seguida, conceder-lhes um ordenamento “lógico” sustentado, em boa medida, por esquemas de ordem estritamente lógico-estruturais, nos quais as práticas são desencarnadas de seus processos cotidianos de existir e de se transformar permanentemente, entendemos que é necessário considerar a pluralidade e as diferentes possibilidades de “fazer a vida”. Entendemos, ainda, que

as estatísticas e generalizações foram produzidas e são repetidas a partir de múltiplas realidades observadas por alguém das quais se extraiu, escolheu, selecionou o que as tornava similares, com o objetivo de viabilizar a construção de uma compreensão mais global do mundo e da estrutura da sociedade em que vivemos. Porém, ao fazer isso, esses estudos abdicaram da pluralidade e da diversidade, dentre outras especificidades das realidades concretas e de seus processos reais de construção (idem, p. 54).

Por outro lado, pensar o cotidiano e erguê-lo à condição de *espaçotempo* privilegiado de produção da existência e de conhecimentos, crenças e valores que a ela dão sentido e direção, considerando-o de modo complexo e composto de elementos sempre e necessariamente articulados, implica em não poder dissociar a metodologia em si das situações estudadas por seu intermédio. Acreditamos que essa é um elemento de força desta metodologia, que não coloca como partes distintas as diversas dimensões que envolvem a pesquisa, ou seja: a teoria e a prática; os saberes formais e os saberes cotidianos; o modelo social e a realidade social; os dados relevantes e os irrelevantes cientificamente; os observadores e os observados; o conteúdo e a forma; etc. Ao trabalharmos nessa perspectiva, assumimos a realidade estudada em sua totalidade complexa (MORIN, 1995), relevando seu caráter multifacetado, abdicando de procedimentos dicotomizadores e redutores de sua riqueza, com seus ônus e bônus. Por meio desses diálogos, podemos assumir, coletivamente, todos os sujeitos das pesquisas, os riscos, prazeres e compromissos de tecer outros mapas cognitivos, interacionais e sociais diversos daqueles com os quais o pensamento hegemônico familiarizou-nos, em variados graus de crença e intensidade. (SANTOS, 2000, p.41).

Assim, com a subversão do modo convencional de se compreender a prática, podendo encará-la como criação cotidiana e permanente de alternativas, conformes ou

não ao previsto, podemos compreender a produção curricular como diálogo entre sujeitos, normas, sistemas sociais e educativos e elementos circunstanciais, potencializando novas pesquisas e modos de compreender a educação escolar e seu possível papel emancipatório. Acreditamos que pesquisas orientadas pela importância sociológica da vida cotidiana permitem perceber o mundo como ele está sendo e como pode vir a ser, para além daquilo que teorias idealistas e idealizadas permitem dizer sobre o que e como ele deveria ser. Abdicamos dessa infundável busca por explicações e definições acerca de uma improvável “essência” da sociedade, da escola, da vida cotidiana ideais em benefício do mundo dos vivos, em sua pluralidade, imprevisibilidade e finitude tão incontornáveis quanto encantadores.

Referências Bibliográficas

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano 2: cozinhar, habitar*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

OLIVEIRA, Inês B. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês B. e ALVES, Nilda (orgs.) *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Sobre redes de saberes. Petrópolis: RJ: DPetalii, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice*. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente*. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004.

COMO NOSSAS PESQUISAS CONCEBEM A PRÁTICA E COM ELA DIALOGAM?

Maria Zuleide da Costa Pereira

www.aepppc.org.br

UEPB⁷¹

Arlete Pereira Moura

UEPB

Rita de Cassia Cavalcanti Porto

UEPB

O texto aglutina e sistematiza abordagens desenvolvidas por integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC) da Universidade Federal da Paraíba. Como o grupo investiga os “fundacionismos” das políticas curriculares para a educação básica, aborda o cultural como ‘choque de significados nas fronteiras’ (CACLINI, 2005) e as políticas como “conjuntos de tecnologias e práticas que se desenrolam em meio a lutas em cenários locais” (BALL, apud MOREIRA, 2005). Identifica perspectivas diferenciadas do cultural no currículo e faz a mediação com a prática, através da análise do discurso, conforme formulação de Fairclough (2001). O grupo entende que a prática discursiva é constituída e constitutiva da realidade e investe na produção de eventos discursivos, na perspectiva de transformação da prática política convencional.

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Curriculares (GEPPC - UFPB)⁷², pela sua recente inserção institucional, tenta aglutinar abordagens desenvolvidas por suas integrantes e sistematizar uma base de investigação compatível ao campo de estudos do currículo, no atual contexto de mudanças decorrentes da inserção de novas tecnologias na produção.

Como o GEPPC investiga os “fundacionismos” das políticas curriculares para a educação básica e o impacto dessas políticas nas escolas e nos processos de formação de

⁷¹ O GT de Currículo da UFPB é composto por 4 professoras e 4 estudantes de pós-graduação e 2 de graduação. Maria Zuleide da Costa Pereira – líder (UEPB) e Arlete Pereira Moura – vice-líder (Universidade Estadual da Paraíba-UEPB)

⁷² Para informações mais detalhadas sobre o GEPPC acessar o site: www.aepppc.org.br e clicar GEPPC .

docentes, a composição do Grupo definiu-se pela cumplicidade com essa base de estudos.

O Grupo entende que as mudanças atuais, à medida que alteram a produção, incidem na configuração do Estado e contribuem para a desconstrução do consenso universal que legitimava a ciência moderna e a homogeneização cultural. Nessa conjuntura, a informação acumulada é medida de cálculo de riqueza das nações e “a mensagem científica passa, assim, a ser controlada por um jogo de linguagem onde o que está em questão não é a verdade, mas o desempenho, ou seja, a melhor relação entre input /output”. (LYOTARD, 1998, 83).

A desconstrução do consenso acerca do conhecimento científico vem ganhando força, também, nas evidências de contradição entre o discurso relativo à autonomia e à racionalidade do sujeito e a ênfase atribuída à eficácia e à quantificação do desempenho individual. Sem falar que, a atual revolução tecnológica, ao mesmo tempo em que concorre para a quebra de fronteiras do Estado-nação, torna obsoletos os sistemas de educação e mina as bases dos tradicionais processos de formação profissional.

Neste particular, as pesquisadoras integrantes do Grupo distanciam-se de abordagens centradas nos discursos metafísico da ciência moderna, do estruturalismo e da teoria de sistemas e adentram-se na política cultural. Iniciam a exposição pela contextualização de discursos universalistas na história das sociedades ocidentais. Em seguida, caracterizam o currículo como campo de estudos e de investigação. Por fim, abordam a mediação com a prática.

A modernidade e a produção de discursos universalistas

O discurso de verdade da ciência moderna contextualiza-se na revolução mecânica operada na produção (século XIX). A ciência tinha a pretensão de substituir o dogmatismo da igreja e a especulação do método filosófico, influenciados pela “mecânica celeste”. A cosmologia matemática de Copernicus (1473-1543) e Galileu (1564-1642), conforme Doll (1993, p. 50-52), foi “deificada” por Isaac Newton (1643-1727). “Newton uniu a ordem do céu e a ordem da terra, através de abstração metafísica realizada pela observação empírica”. O “ordenamento linear” possibilitava, aos matemáticos dos séculos XVI e XVII, a quantificação de experiências, atividades e eventos. “A lógica formal foi a grande escola de universalização. Ela ofereceu aos iluministas a calculabilidade do mundo” (HORKHEIMER-ADORNO, 1980, p. 92).

Conhecer significava quantificar e o rigor científico era aferido pelo rigor das medições (SANTOS, 2003, p. 27).

A ciência moderna volatilizou a subjetividade, para enquadrar todo o conhecimento numa norma social universal. O conhecimento verdadeiro, de formulação positivista, tornou-se instrumento técnico de aprisionamento do sujeito “reificado” e de sua forma de pensar, de modo que o “aparato matemático” reduziu o mundo à quantificação de “si-mesmo”. (HORKHEIMER-ADORNO, 1980, p. 105). Neste particular, sujeito e objeto foram anulados, a inserção na realidade objetiva correspondia à “subordinação dócil da razão aos achados imediatos”. O sujeito reduziu-se à capacidade de “fazer relatórios” e sistematizar, nos dados, relações espaço-temporais abstratas.

Conforme Doll (idem, p. 52), o fato de Newton conceber a existência de “uma ordem matemática simples e simétrica”, subjacente a todos os movimentos, e esta “ordem ser uma abstração metafísica”, influenciou a dicotomia entre o ideal – teórico-racional – e o real-empírico – observacional. No entendimento do autor, esta divisão manteve-se conosco, atribuindo à Matemática e ao teórico uma posição privilegiada em relação ao observacional e ao prático e influenciando o currículo e a formação profissional; tanto em termos de área de formação quanto de organização das disciplinas.

Ainda, no entendimento de Doll (idem, p. 51-52), foram as visões metafísica e cosmológica de Newton e não as suas visões científicas que dominaram o pensamento moderno, por muito tempo, e estabeleceram “a predizibilidade causativa, o ordenamento linear e uma metodologia fechada (ou de descoberta), como fundamentos das Ciências Sociais” (séc. XIX). Estes fundamentos constituíram “as bases conceituais da criação do currículo científico (na verdade, cientístico)”.

A partir da Segunda Guerra Mundial, os discursos estruturalista e da teoria de sistemas e a própria racionalidade fabril influenciaram os processos de investigação científica e o currículo.

O discurso estruturalista inicia-se na França no século XX (1907-1911), a partir de um curso de lingüística geral ministrado por Saussure (Michael Peters, 2000, p. 20). Conforme o autor, Saussure concebia a linguagem como “sistema de significação”, tratava seus elementos de forma relacional e interessava-se mais pela função dos elementos lingüísticos - palavra e língua – do que pela causa. Definia a palavra como ‘signo’, constituído “por conceito e som - significado e significante”, mas não via

relação entre estes; cada um independe do outro, embora se mantenham “funcionalmente relacionados”.

O estruturalismo centra-se na linguagem e na cultura e ‘o método estrutural’ desenvolvido pela lingüística teve penetração, decisiva, nas ciências sociais. Embora a abordagem estruturalista negue a ‘afirmação teórica do primado do sujeito’ (PETERS, *idem*, p. 26) e os pressupostos universalistas da racionalidade, mantém “estruturas universais comuns a todas as culturas e à mente humana em geral”.

Conforme Peters (*idem*, p. 22), na abordagem “estruturo-funcional de investigação científica formulada por Jakobson”, os conjuntos de fenômenos são tratados não ‘como um aglomerado mecânico, mas como um todo estrutural e sua tarefa básica consiste em revelar as leis internas – sejam elas estáticas, sejam elas dinâmicas’.

Ainda, conforme Peters (*idem* p. 24-25), a abordagem psicológica de Piaget concebe a “estrutura como um sistema de transformações. Na medida em que é um sistema e não uma simples coleção de elementos e de suas propriedades, essas transformações envolvem leis: a estrutura é preservada ou enriquecida pelo próprio jogo de suas leis de transformação que nunca leva a resultados externos ao sistema nem emprega elementos que lhe sejam externos”. Piaget resume o conceito de estrutura em “três idéias-chave: a idéia de totalidade, a idéia de transformação e a idéia de auto-regulação”.

Peters (*idem*, p. 39) comenta que, segundo a argumentação formalizada por Gutting, ‘a estrutura lógica de um sistema exige que seus conceitos sejam definidos sem ambigüidade’, ou seja, “definidos em termos de dicotomias ou oposições binárias fundamentais (por exemplo, a distinção, em Saussure, entre significante e significado)”.

A abordagem de Ralph Tyler incorporou os princípios da gerência científica e caracterizou-se como uma “aplicação clássica do estruturalismo à educação”. (CHERRYHOLMES, 1993, p. 156). Tyler, conforme Cherryholmes, procurava “mostrar aos educadores como pensar sistematicamente, como decidir entre diferentes objetivos, como listar experiências de aprendizagem, como organizá-las e como avaliar resultados”.

A abordagem de Tyler foi reforçada pela racionalidade fabril. A divisão do trabalho, a seqüência do tempo, o controle e a eficácia da produção, entre outros, foram transpostos para a escola. O currículo, orientado para a “eficiência social”, relacionava os conteúdos do ensino para o domínio dos “fatos” da ciência positiva, listados sob a forma de comportamentos observáveis. (DOLL, p. 65). Essa abordagem

sintetizava o estruturalismo de Bloom, formulado em termos de Taxionomia de Objetivos Educacionais, e a racionalidade explicitada em termos de resultados.

Nesta perspectiva, imbricam-se o discurso estruturalista e a teoria de sistemas. Se tomarmos o estruturalismo como abordagem-referência, como avaliar a relação teoria e prática se ambas se relacionam de forma independente? Por sua vez, enquanto à abordagem científica interessava a confirmação do conhecimento legítimo na prática, na teoria de sistemas, a prática é avaliada do ponto de vista do desempenho. Nos currículos ressignificados em competências, os outputs devem confirmar ou não desempenhos compatíveis à dinâmica do sistema.

Para além dos discursos que justificam a dominação capitalista, o marxismo não separa teoria e prática, na sociedade socialista, e sugere a identificação de práticas diferenciadas na sociedade capitalista: utilitária e revolucionária (KOSIK, 1976, p. 15-16). A práxis utilitária subsiste, de forma imediata, fundamentada no senso comum a ela correspondente e, embora, possibilite ao homem “orientar-se no mundo, familiarizar-se com as coisas e manejá-las, não proporciona a compreensão das coisas e da realidade”. Por sua vez, os sujeitos sociais envolvem-se em ações fragmentárias suscitadas pela divisão do trabalho e restritos ao “mundo da pseudoconcreticidade”. A práxis revolucionária, por sua vez, pressupõe a “realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura”.

Mesmo entendendo que a dinâmica institucional limita a capacidade de reflexão dos/das docentes, as pesquisadoras do GEPPC não esperam a existência de um consenso universal que possibilite a reprodução de teorias ou de discursos na prática cotidiana. Entendem que o ensino é uma prática social e se realiza numa instituição com sua história e sua cultura constituída por cada professor/professora, que aprende a conviver nela.

Os/as docentes, mesmo com as limitações comentadas, realizam uma prática, através de um processo de interação/negociação que envolve o institucional e o social. Por sua vez, a não existência de consenso no institucional nem no social suscita o descumprimento de normas não compatíveis à cultura e aos valores docentes.

A partir das discussões supra-realizadas, as referidas pesquisadoras justificam a opção pelos estudos culturais. Entendem a cultura como “processo constante e complexo pelo qual significados são construídos e partilhados” (APPLE, 1999, p. 72) no âmbito das sociedades. Como essa partilha não se faz de forma consensual, nela estão implícitas divisões e disputas de poder.

Entendem o poder, a partir de Apple (idem, p. 82), como “capacidade para agir de maneira efetiva”, considerada nos aspectos “positivo e negativo”, ou seja, pressupondo, respectivamente, a ação democrática desenvolvida por pessoas que agem às claras e a ação arrogante e ameaçadora desenvolvida nos bastidores.

Partem do princípio que o currículo não é neutro (Apple, 1997, p. 74); nele estão implícitas relações de poder, que se desenvolvem em meio a disputas políticas, econômicas e culturais.

Essas abordagens, por sua vez, têm implicações no currículo e nas mediações com a prática.

O currículo como política cultural

O GEPPC concebe o currículo como “política cultural” e aborda o “cultural” fundamentado em Canclini (2005, p. 48). O autor, ancorado em Appadurai, compreende que o “cultural adjetiva a cultura”, facilita falar-se dela “como uma dimensão que se refere a ‘diferenças, contrastes e comparações’, permite pensá-la ‘menos como uma propriedade dos indivíduos e dos grupos, mais como um recurso heurístico que podemos usar para falar da diferença’. Ao invés de considerar a cultura “como sistema de significados”, define, a partir de Ortner, o “*cultural* como ‘choque de significados nas fronteiras, como a cultura pública que tem uma coerência textual, mas é localmente interpretada como redes frágeis de relatos e significados tramados por atores vulneráveis em situações inquietantes; como as bases da agência e da intencionalidade nas práticas sociais correntes’”.

Canclini recorre, ainda, a Alejandro Grijón, que interpreta o “*cultural*” como “processo político” que acontece em “zonas de conflito” e refere-se aos ‘modos específicos pelos quais os atores se enfrentam, se aliam ou negociam’ e, portanto, como imaginam o que compartilham’.

O GEPPC identifica perspectivas diferenciadas do cultural no currículo: uma universalista, homogeneizadora, articulada pelo discurso da globalização neoliberal hegemônica; outra, também, homogeneizadora, calcada nos valores da tradição e uma híbrida, de vertente diferenciadora, fundamentada nos discursos de respeito à alteridade, à diferença, articulados pelos “*movimentos antiglobalização*”.

Importa, na investigação, identificar o choque entre os processos culturais reificados pelo iluminismo, interpretados sob a forma de grandes narrativas (progresso

razão, filosofias essencialistas), que naturalizavam a modernidade (GIROUX, 1993), e aqueles processos ressignificados pelos “pós-modernistas” nas reformas e inovações educacionais. Estes utilizam as novas tecnologias da informação e da comunicação, para dissimular os problemas gerados pelo desemprego e pela instabilidade social ou os impactos da reestruturação produtiva do capital na “globalização da pobreza” (CHOSSUDOVSKY, 1999).

A recomposição da hegemonia capitalista requer a formação de novos atores sociais. Por outro lado, discursos oriundos de segmentos sociais, tradicionalmente excluídos, abrem fronteiras nas tradições homogeneizantes que orientavam a organização do espaço escolar. Esse novo bloco poderá organizar grupos de oposição numa contra-hegemonia de coalizão progressista que a política cultural não pode ignorar. (APPLE, 2000, p.47)

O GEPPC reitera o entendimento que, há um embate de hegemonias e contra-hegemonias, nas atuais políticas da educação. De um lado, a política cultural do grande capital que se concentra em organizações fora dos limites do Estado-nação e a própria política do Estado que pretende preservar a “lealdade à nação” (MATHEWS, idem, p.29-33). De outro lado, a política cultural articulada pelos movimentos sociais, através do Fórum Social Mundial.

Assume a concepção de políticas, conforme formulação de Ball (apud MOREIRA, 2005, p. 13), como “conjuntos de tecnologias e práticas que se desenrolam, em meio a lutas em cenários locais”. Nesse entendimento, “a política é texto e ação, palavras e feitos e tanto o que é intencionado quanto o que é realizado”. As políticas, se não forem relacionadas às práticas, serão, sempre, carentes de completude. “As práticas são sofisticadas, contingentes, complexas e instáveis”. As políticas desenvolvem-se em meio a situações de dominação, resistência, caos/liberdade, porém extrapolam o binarismo dominação/resistência e “ocupam um terceiro espaço, conformado por preocupações, demandas, pressões, propósitos e desejos nem sempre convergentes”.

Mesmo considerando que as políticas de decisão curricular contextualizam-se em diferentes âmbitos da hierarquia educacional, a escola é o espaço, por excelência, das práticas. Na escola, os diferentes textos políticos, apesar do poder discursivo que carregam em si, são significados, conforme as narrativas dos atores envolvidos no processo pedagógico. Será possível, então, perceber-se “a ordem dos discursos”, quando estes são postos em confronto no espaço das práticas. Na escola, confrontam-se discursos curriculares orientados para a “qualidade total” e reforçadores da tradição

cultural e discursos curriculares orientados para a “qualidade social” e para o respeito à “diferença pura”.

A mediação com a prática

A incursão nas políticas curriculares, numa conjuntura marcada por mudanças econômicas, políticas e culturais, justifica a utilização da análise do discurso conforme formulação de Fairclough (2001). Para o autor (p. 90), o uso do termo discurso pressupõe “o uso de linguagem como prática social e não como atividade individual ou reflexo de variáveis situacionais”. Em primeiro lugar, o discurso implica uma “forma de ação”, uma forma em que as pessoas agem sobre o mundo e sobre outras pessoas, e como um “modo de representação”. Em segundo lugar, implica uma relação dialética entre discurso e prática social ou, mais precisamente, entre prática social e estrutura social. O autor entende que “o discurso é moldado e restringido pela estrutura social” [...] ao mesmo tempo em que é socialmente constitutivo.

Reconhece a importância de Foucault para os estudos sobre a “formação discursiva de objetos, sujeitos e conceitos. Reconhece, ainda, que o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social” que o moldam e o restringem, ou seja, normas, relações, convenções, identidades e instituições que lhe são subjacentes, e o identifica “como prática social”. Como prática social, o discurso, mais do que uma representação do mundo, é uma significação do mundo, “constituindo e construindo o mundo em significado”.

O autor, a partir de Henriques e Weedon (idem, p. 91) distingue três efeitos construtivos do discurso. Em primeiro lugar, o discurso contribui para a construção de ‘identidades sociais’ e posições para os sujeitos sociais e os tipos de ‘eu’. Em segundo, contribui para construção das relações sociais entre as pessoas. E em terceiro, para a construção de sistemas de reconhecimento e crença. Estabelece uma correspondência entre estes efeitos do discurso e funções da linguagem: ‘identitária’, ‘relacional’ e ‘ideacional’.

Considera a sua justificativa para a relação dialética entre discurso e estrutura social, como um meio de evitar a determinação social do discurso e a construção social no discurso. No primeiro caso, o discurso é apenas reflexo da realidade social e, no segundo, é representado idealizadamente como fonte do social. “Assim, a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de cabeça das pessoas, mas de

uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se por elas”.

Fairclough desenvolve uma abordagem tridimensional do discurso: discurso como texto, como prática discursiva e como prática social. Ao definir-se por essa abordagem, quando trata do discurso como prática social (idem, p. 116-117) recorre a Althusser e a Gramsci e relaciona discurso à ideologia e ao poder como hegemonia.

Embora faça restrições à visão unilateral de ideologia formulada por Althusser enquanto forma de dominação, reconhece que este autor forneceu as bases teóricas para o debate desta temática. Das formulações althusseriana, destaca três assertivas sobre ideologia: a) a ideologia como força material, impregnada nas instituições e nas práticas; b) a ideologia como interpelação ou constituição dos sujeitos; c) “os ‘aparelhos ideológicos de estado’ (instituições tais como a educação ou a mídia)” como “locais e marcos delimitadores na luta de classe, que apontam para a luta no discurso e subjacente a ele como foco para uma análise do discurso orientada ideologicamente”.

Quando entende que não existe uma ideologia em geral e que todos os discursos são abertos, Fairclough (idem, p. 122) ancora-se em formulações gramsciana de hegemonia. Hegemonia como forma de poder de uma das classes fundamentais sobre a sociedade e hegemonia como construção de alianças dos segmentos dominados. A hegemonia revela-se como “foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter, ou romper alianças e relações de dominação/subordinação” e assume “formas econômicas, políticas e ideológicas”.

Como a luta ideológica acontece, sobretudo, em instituições da sociedade civil, que são “interpeladas” por diferentes concepções de mundo e diferentes ideologias, Fairclough (idem, p. 127) acredita na possibilidade de “mudança discursiva”. No seu entendimento, as “origens e motivações da mudança” encontram-se na “problematização das diferentes práticas discursivas”.

Fairclough (idem, p. 94), ao assumir a posição dialética, reconhece que a prática e o evento discursivos são contraditórios e encontram-se em luta. Embora a prática tenha várias orientações – econômica, política, cultural e ideológica – e em todas elas haja implicações discursivas, o seu interesse particular recai sobre “o discurso como modo de prática política e ideológica”. O autor (idem, p. 92-93) entende que a prática discursiva é constitutiva de maneira convencional, quando contribuiu para a reprodução da sociedade, quanto criativa, quando contribuiu para transformá-la.

As pesquisadoras do GEPPC entendem que, através de eventos discursivos suscitados pelos estudos realizados e pesquisas orientadas e desenvolvidas, vêm contribuindo para a compreensão e transformação da prática política convencional. Vale evidenciar a presença do grupo em diversos espaços científico-investigativos já consagrados na UFPB e UEPB, tais como Programas Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa de Iniciação à Docência (PROLICEN), Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX), atividades de ensino (Graduação e Pós-Graduação), participação efetiva em bancas de defesas de TCC, Dissertações e Teses⁷³ em Universidades Públicas do Estado, da Região Nordeste e de outras Regiões do Brasil.

Com a ressonância de seu trabalho, o GEPPC tem criado novos espaços de diálogos externo à UFPB e UEPB, ao firmar parcerias com Redes Estadual e Municipal de Ensino do Estado da Paraíba, para a realização de estudos, pesquisas, troca de experiências e realização de atividades acadêmicas. Ainda, evidenciam-se a organização de coletâneas de livros, participação em Associações Técnico-Científicas reconhecidas nacionalmente, a criação da Revista Espaço do Currículo⁷⁴, organização de eventos (Colóquio Internacional de Currículo, na sua III versão)⁷⁵.

Ressalte-se, ainda, o envolvimento das pesquisadoras na orientação de projetos político-pedagógicos nas referidas instituições, sobretudo, aprofundando experiências anteriores à criação do GT, a exemplo a organização de Seminários-Oficina de Currículo e o diálogo, permanente, acerca das políticas curriculares⁷⁶.

Pesquisar e dialogar com práticas discursivas diferenciadas requer sensibilidade no trato das diferenças, sobretudo, quando se investe na construção de um projeto-político de sociedade que considere, ao mesmo tempo, o caráter múltiplo e democrático das diferenças (GIROUX, 1999, p. 49). O trato das diferenças como política cultural requer dos educadores a articulação de preocupações pedagógicas e políticas.

⁷³ No site da AEPPPC (www.aepppc.org.br) você encontra na aba sobre o GEPPC informações sobre nossas pesquisas recentes.

⁷⁴ Revista Espaço do Currículo. Quer saber mais acesse o endereço www.aepppc.org.br/revista/

⁷⁵ Para saber como tem se desenvolvido estes eventos acesse o site: www.aepppc.org.br

⁷⁶ Os seminários-oficina de currículo foram iniciados em 1993 (UFPB) e prosseguiram até a elaboração de Projetos-Pedagógicos dos Cursos de Graduação na UEPB (1998) e na UFPB (1999). Vale ressaltar que resultados desses estudos e práticas foram oficializados em Resoluções dos Conselhos das referidas Instituições e tornaram-se objeto de pesquisa de monografias, dissertações e teses.

Outras atividades que foram espaços para o diálogo, produção e objeto de pesquisa do próprio GT foram as atividades decorrentes do Programa de Licenciaturas da UFPB (PROLICEN/ UFPB).

Referências Bibliográficas

ADORNO-HORKHEIMER. O conceito de iluminismo. In: BENJAMIN, Walter, HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor, W., HABERMAS, Jürgen. *Textos escolhidos*; trad. José Lino Grünnewald...[et al.] São Paulo: Abril Cultural, 1980.

APPLE, Michael W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*; trad. Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *Política cultural e educação*, trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Diferentes, desiguais e desconectados*; trad. Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

DOLL JR., William E., *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médias, 1997.

CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Teoria Educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CHOSSUDOVSKEY, Michel. *A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial*; trad. Marylene Pinto Michael. São Paulo: Moderna, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*; Coord. trad. Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

GIROUX, Henry A. O pós-moderno e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Teoria Educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*; trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*; trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*; trad. Ricardo Correa Barbosa. 5ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MATHEWS, Gordon, *Cultura global e identidade individual: à procura de um lar no supermercado global*; trad. Mário Mascherpe. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Por que ter medo dos conteúdos? In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa & MOURA, Arlete Pereira (Orgs). *Políticas e práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas*. João Pessoa: Idéias, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.