

ISBN digital: 978-85-7713-112-9

Elizabeth Macedo
Roberto Sidnei Macedo
Antonio Carlos Amorim
(Organizadores)

Discurso, texto, narrativa
nas pesquisas em Currículo



UNICAMP

FE

2009

Elaboração da ficha catalográfica

Gildenir Carolino Santos
(Bibliotecário)

Disponível em:

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

Tiragem digital

Conselho Editorial – 2009

Antonio Carlos Amorim, Carmen Teresa Gabriel, Carlos Eduardo Ferrazo

Impressão e acabamento

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

Apoio

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)
Gildenir Carolino Santos (capa, formatação)

Coleção:

E-book GT Currículo

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

D631 Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo / Elizabeth Macedo, Roberto Sidnei Macedo, Antonio Carlos Amorim (organizadores). -- Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2009. (E-book GT Currículo)

ISBN: 978-85-7713-112-9

1. Currículos. 2. Pesquisa educacional. 3. Metodologia.
4. Prática docente. I. Macedo, Elizabeth. II. Macedo, Roberto Sidnei. III. Rodrigues, Antonio Carlo Amorim. IV. Série.

09-0453-BFE

20º CDD - 375

Índice para catálogo sistemático:

1. Currículos	375
2. Pesquisa educacional	370.78
3. Metodologia	001.42
4. Prática docente	371.102

Produzido digitalmente no Brasil

Dezembro - 2009

ISBN: 978-85-7713-112-9

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

ISBN digital: 978-85-7713-112-9 (E-book)

SUMÁRIO

Discurso, texto e narrativa nas pesquisas em Currículo	01
<i>Carlos Eduardo Ferrazo e Carmen Teresa Gabriel</i>	
Análise sobre currículo como discurso, texto e narrativa	16
<i>Laura Cristina Vieira Pizzi, Jarbas Santos Vieira, Maria Manuela Alves Garcia, Álvaro Moreira Hypolito, Maria Cecília Lorea Leite e Madalena Klein</i>	
Discursos como conversações, narrativas e imagens nas pesquisas em currículo	30
<i>Janete Magalhães Carvalho</i>	
Discursos e textos nas políticas de currículo	40
<i>Alice Casimiro Lopes e Rosanne Evangelista Dias</i>	
Currículo (des)figura, diagrama da linguagem	51
<i>AC Amorim</i>	
A significação da prática através do discurso	60
<i>Arlete Pereira Moura</i>	
Currículo como enunciação: discurso e produção curricular	66
<i>Débora Raquel Alves Barreiros e Rita de Cássia Prazeres Frangella</i>	
OBSERVATÓRIO DE CULTURA ESCOLAR: investigações sobre as condições de produção de discursos pedagógicos diante da inclusão escolar	77
<i>Fabiany de Cássia Tavares Silva</i>	
As noções de textos, discursos e narrativas nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos: polissemia, relações de poder e interdiscursividade	84
<i>Inês Barbosa de Oliveira e Alexandra Garcia</i>	
Currículo e narrativa: potencialidades das mônadas para uma outra compreensão dos acontecimentos educativos	90
<i>Maria Inês Petrucci Rosa</i>	
Sobre conversas	97
<i>Aristóteles de Paula Berino, Carlos Roberto de Carvalho, Mailsa Passos, Nilda Alves e Paulo Sgarbi</i>	
Estudos e pesquisas em currículo e formação nos âmbitos do FORMACCE FAGED/UFBA: a centralidade da narrativa implicada	107
<i>Roberto Sidnei Macedo</i>	
Currículo, discurso e discursos.....	114
<i>Maria Zuleide da Costa Pereira</i>	

Apresentação

Dando continuidade à criação inaugurada no ano de 2005, o Trabalho Encomendado do GT Currículo, também neste ano de 2009, 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 temática *‘Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em Currículo’*.

O debate do Trabalho Encomendado foi proporcionado pelo Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço (UFES) e pela Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel, a partir da leitura prévia dos textos, e da apresentação dos mesmos na forma de pôsteres durante a 32ª Reunião Anual da ANPEd, com a produção de uma apreciação escrita, todos constantes na publicação desta coletânea.

Elizabeth Macedo e Roberto Sidnei Macedo
Coordenação do GT Currículo (Biênio nov.2007- out.2009)

Discurso, texto e narrativa nas pesquisas em Currículo¹

Carlos Eduardo Ferrago (PPGE/UFES)
Carmen Teresa Gabriel (PPGE/UFRJ)

(...) ler textos como pretendêram muitos, ler indícios como pretendeu Ginzburg (1989), ler, ler... O mundo é um imenso texto, escrito em muitas línguas, passível de muitas leituras. (texto 8)

*Chego, agora, ao inefável centro do meu relato; começa aqui meu desespero de escritor. Toda linguagem é um alfabeto de símbolos cujo exercício pressupõe um passado que os interlocutores compartilhem; como transmitir aos outros o infinito *Aléphi*, que minha temerosa memória mal e mal abarca? [...] O que viram meus olhos foi simultâneo; o que transcreverei, sucessivo. Pois a linguagem o é. Algo, entretanto, registrarei. (Borges 2001, p. 169, apud texto2).*

Não falaremos do ponto de vista “da lua”. Não queremos. Não podemos. Lemos os textos. Os doze textos que nos foram enviados. Apostamos que com as nossas leituras pudéssemos potencializar conversas entre os pesquisadores que se fizeram representar com os textos, e entre os outros tantos grupos de pesquisa no Brasil sobre currículo que não participaram do presente trabalho encomendado, mas que, de algum modo, estão virtualmente envolvidos nas discussões do GT.

¹ Os 12 textos recebidos foram: 1. ANÁLISE SOBRE CURRÍCULO COMO DISCURSO, TEXTO E NARRATIVA (UFAL; UFPel) ; 2. DISCURSOS COMO CONVERSÇÕES, NARRATIVAS E IMAGENS NAS PESQUISAS EM CURRÍCULO (PPGE/UFES); 3. DISCURSOS E TEXTOS NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO –(PROPED- UERJ) 4. CURRÍCULO (DES)FIGURA, DIAGRAMA DA LINGUAGEM (UNICAMP); 5. A SIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA ATRAVÉS DO DISCURSO – (GEPPC/UFPB) 6. CURRÍCULO COMO ENUNCIÇÃO: DISCURSO E PRODUÇÃO CURRICULAR- (PROPED-UERJ); 7. OBSERVATÓRIO DE CULTURA ESCOLAR: investigações sobre as condições de produção de discursos pedagógicos diante da inclusão escolar (UFMS/OCE/PPGEdu) 8. AS NOÇÕES DE TEXTOS, DISCURSOS E NARRATIVAS NAS PESQUISAS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS: POLISSEMIA, RELAÇÕES DE PODER E INTERDISCURSIVIDADE (PROPED-UERJ); 9. CURRÍCULO E NARRATIVA: POTENCIALIDADES DAS MÔNADAS PARA UMA OUTRA COMPREENSÃO DOS ACONTECIMENTOS EDUCATIVOS (UNICAMP); 10. SOBRE CONVERSAS (PROPED-UERJ); 11. ESTUDOS E PESQUISAS EM CURRÍCULO E FORMAÇÃO NOS ÂMBITOS DO FORMACC FACED/UFBA: A CENTRALIDADE DA NARRATIVA IMPLICADA UFBA e 12. CURRÍCULO, DISCURSO E DISCURSOS (UFPB)

Certeau (1994) nos ajuda a sustentar essa idéia quando vê as *artes de ler* e as *artes de conversar* como processos que se inter-relacionam e que não são *passividades*, mas invenções anônimas. Como defende o autor,

As retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras ‘de situações de palavra’, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular ‘lugares comuns’ e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los habitáveis. (CERTEAU, 1994, p. 50).

Lemos assim como se estivéssemos entrando em uma “rede de conversações”, tentando entrelaçar alguns fios de diferentes posições locutoras como tentativa de instaurar outros tecidos *orais escritos*, isto é chegando a

[...] um ponto de encontro para onde convergem e divergem ‘diversos idiomas’ [...] se encontram diferentes universos de discurso, reconhecem-se um ao outro e gozam de uma relação indireta que nenhum dos dois pede ou prevê ao ser assimilado ao outro. (Michael Oakesh 1950, p.10, apud Pinar, 2007, p.293-294, apud texto 2)

Conversas que envolvem discursos, textos, narrativas, imagens, sons, encontros, silêncios e silenciamentos (texto 2) e que já vêm acontecendo muito antes de todas essas escritas serem produzidas. Escritas que lemos assim, como pausa, como um recurso disponível para estancar provisoriamente os fluxos densos e intensos de sentidos que essa conversação mobiliza. Uma “pausa” para pensar sobre o que dizemos, e ao dizer como significamos as palavras que utilizamos, sobre o porquê de utilizarmos/fixarmos esses sentidos nessas palavras para dizê-las e sobre os efeitos do que dizemos nas nossas pesquisas. Uma pausa para entendermos como essas palavras foram se tornando personagens conceituais para as reflexões do campo, isto é

(...) aquelas figuras, argumentos ou artefatos que entram como o outro - aquele com que se dialoga e que permanece presente muito tempo para se acumular idéias, fazê-las mudar. Aí têm que estar, para que o pensamento se desenvolva e para que conhecimentos sejam criados. (texto 10)

Com esse texto, aproveitando-nos da pausa, entramos na conversa. Uma entrada diferenciada na medida em que tivemos previamente acesso às demais escritas. Mas

uma entrada que nos coloca em uma posição não, necessariamente, cômoda. Tentamos lutar contra algumas tentações óbvias que emergem com força nessas situações: apresentar uma “síntese” das idéias apresentadas, dos temas mais recorrentes, Ou ainda, aproveitar da fluidez provisoriamente estancada e produzir um texto fechado, pretensamente conclusivo. Transformar a pausa em final, se possível, feliz.

Pensamos então, para fugir desse tipo de tentação, na idéia da “transcrição” de uma rede de conversação possível, isto é, na instauração de um tecido escrito sem proprietários individuais (CERTEAU, 1994), alinhavado com fios de fragmentos de idéias que nos chamaram atenção nas leituras. Um *textotecido* que se preocupasse mais em *transcreveralinhavar*, tentando fazer conversar, o que os diferentes textos diziam. Mas uma *transcriçãoalinhavo* com autoria partilhada. Texto-transcrição-alinhavo-autoria-partilhada no sentido de tentar trazer - para essa segunda rodada de conversação, “pós-pausa”- questões, tensões presentes nos diferentes textos, sendo, cada um deles, muitos textos. Afinal,

Os resultados desse esforço são apropriações distintas, composições com filiações mais delimitadas a um campo teórico ou mais híbridas (...) Experimentamos a produtividade desses novos olhares na pesquisa e na constituição de nossos objetos de investigação e potencializamos novos discursos e olhares sobre os fenômenos que estudamos, buscando a superação de certo reducionismo e economicismo que nossas análises talvez tenham tido em outros tempos. (texto1).

Texto-transcrição-alinhavo-autoria-partilhada sem pretensão de cópia fiel ou de sermos exaustivos no sentido de esgotar as discussões da roda. Uma conversa tecida, com seleções, recortes, reatualizações de sentidos. Um texto-leitura-conversa a partir daquilo que queríamos trazer para a roda. E o que trazer para a roda? Com as leituras, fomos destacando fragmentos de idéias que nos pareciam promissoras para o debate. Idéias que explicitavam modos de abordagem e/ou tratamento teórico-metodológico-epistemológico dos temas envolvidos no trabalho encomendado. Idéias nos pareceram potentes à medida que iam sendo tecidas (in)voluntariamente com as leituras dos textos, ou seja, idéias que se colocavam a partir das conversas que fomos estabelecendo virtualmente entre os textos dos Grupos de Pesquisa.

Assim, em um primeiro momento, interessou-nos entender a forma de incorporação dos termos “texto” e “narrativa”, “discurso” pelos grupos. O que o uso

dessas palavras nos falava sobre as discussões presentes no campo do currículo.

Concordando que

[...] uma palavra se situa antes de tudo. A palavra é essencialmente um meio de ser reconhecido. Ela está aí antes de qualquer coisa que haja atrás. E, por isso, é ambivalente e absolutamente insondável. O que ela diz, será verdade? Será que não é verdade? É uma miragem. É essa primeira miragem que lhes assegura que está no domínio da palavra. [...] A palavra institui-se como tal na estrutura do mundo semântico que é o da linguagem. A palavra não tem um único sentido, o termo, um único emprego. Toda palavra tem sempre um mais-além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer, e, atrás do que quer dizer, há ainda um outro querer-dizer, e nada será nunca esgotado (Lacan, 1986 p. 273-275, apud texto 6).

Seremos também autores, enunciadores. Entramos, pois na rede de conversações com mais um texto, e

Como em Babel, essa multiplicidade de textos e de leituras possíveis (...) faz com que muitos dos debates em que nos engajamos girem mais em torno da possibilidade de constituição de um campo de inteligibilidade entre os interlocutores do que, propriamente, em torno das idéias dos textos (in)compreendidos de uns e outros. (Texto 8).

Para alguns grupos essa possibilidade investe na idéia de que as palavras *texto*, *narrativa* e *discurso*, ao evocarem multiplicidades, pluralidades, fluidez, mobilidades, entre outras idéias expressas nas noções de “polifonia”, “polissemia”, “complexidade”, “multiplicidade de significados”, “redes de sentidos”, “processos de significação”, “différance”, “multirreferencialidade”, “heterogeneidades discursivas”, “implicação”, “multiplicidade partilhada”, “fluxos de movimentos”, “redes de conversações e ações complexas”, “abertura e inacabamento”, “intertextualidade”, “partilha de significados”, “bricolagens”, “zonas de escape”, entre outras noções trazidas para sustentar os argumentos, pressupõe na impossibilidade de se tomar essas palavras como sinônimas de determinação, fechamento e/ou fixação de sentidos.

Para outros essa possibilidade assume outros *encaminhamentos* quanto aos usos (CERTEAU) de textos, narrativas e discursos em suas pesquisas quando ,por exemplo, operam com a idéia que,

(...) mesmo para poder diferenciar, subverter significados, tem de haver um significado. [...] Todo discurso é constituído como uma tentativa de dominar o campo da discursividade, de prender o fluxo das diferenças, de construir um centro. s (Laclau e Mouffe, 2001, p. 112, apud texto 1).

Outros movimentos, partilhando das noções de *hermenêutica diatópica* e *teoria da tradução* em Boaventura de Souza Santos (2004), advogam também que

(...) os diferentes falantes e produtores de discursos [ao atribuírem sentidos] aos conceitos e noções de que lançam mão na produção dos seus conhecimentos e discursos, [o fazem] por meio da transformação de topoi em argumentos, enfrentando dificuldades que lhe são inerentes (...) para pensar a possibilidade efetiva da tradução, considerando a indelével e inevitável polissemia das palavras. (Texto 8).

Há, ainda, movimentos que apostam em um permanente processo de tessitura das redes como potência de uso dos textos, discursos e narrativas.

Assim, na conversação, a participação dá lugar à pluralidade e à polifonia, assumindo um estado descentrado, de tal modo que é a pluralidade e não o Eu ou o Outro que será o foco do encontro. (Texto 2).

Textos-fragmentos-transcrições-propostas, entre tantas outras possíveis, de constituição de um campo de inteligibilidade entre muitos interlocutores. Inteligível e híbrido. Híbrido de matrizes teóricas, híbrido de apropriações políticas, híbrido de sentidos de currículo que sustentam o debate. E como texto – transcrição – proposta – híbrido não está sujeito a

(...)uma única leitura. Desenvolvemos, assim, o que consideramos uma possível leitura desses textos, tendo em vista as tradições (Mouffe, 1996) curriculares que norteiam nossos modos de ler. (texto 3)

Uma inteligibilidade que não pressuponha uma tradução anuladora da heterogeneidade e da ambivalência dos sentidos, uma tradução que (...) não pode ser total nem absoluta pois

(...) ela sempre se confronta com o seu duplo, com o intraduzível, tensão que dá margem a incerteza perturbadora. Traduzir, nos dizeres de Derrida (2001a), é negociar, compartilhar, transitar e ocupar espaços de ambivalência. (texto 6)

Uma inteligibilidade que se constitua, como tal, na contingência do debates travados. Uma inteligibilidade produzida na conversação. Pluralidade manifesta na presença de muitos convidados tanto de fora como de dentro do Campo do Currículo. Mais até “de fora” do campo (caso ainda alguma fronteira possa ou interesse ser delineada) como, por exemplo, Foucault; Elias; Certeau; Laclau; Mouffe; Bauman; Bakhtin; Derrida; Maturana; Ginzburg; Canevaci; Habermas; Leibniz; Ardoino; Castoriadis; Wittgenstein; Lacan; Freire; Benjamim; Santos; Marx; Bernstein; Bourdieu; Atlan; Bhabha; Appadurai; Hall; Fairclough; Deleuze; Canclini; Howarth; Guattari; Négri.

Muitos desses interlocutores foram trazidos para essas redes de conversações por mais de um grupo sem necessariamente que as suas respectivas contribuições teóricas tenham sido apropriadas, recontextualizadas, significadas da mesma forma. Nem tampouco utilizadas para sustentar o mesmo tipo de argumentação.

São muitos os quadros teóricos dessas redes de conversações. Falamos de muitos lugares diferentes: dos Estudos Culturais, dos Estudos Pós-Coloniais, do Pós-Estruturalismo, do Estruturalismo, da Filosofia da Linguagem, da Filosofia da Diferença, da Teoria do Discurso, da Análise do Discurso, dos Estudos Enunciativos, do Marxismo, do Pós-Marxismo, dos Estudos do Cinema, dos Estudos da Fotografia e de tantos outros. Desses lugares fecham-se sentidos de currículo. Criam-se metáforas curriculares. Nomeia-se o currículo. Inventam-se noções de currículo. Mesmo sabendo provisórios esses sentidos, metáforas, noções, nomes nos são necessários, assim como um “personagem conceitual”. Mais um. E fomos encontrando... Currículos-palavras-conceitos...

“Atos do currículo”;
 “Currículo como artefato”;
 “Currículo (des)figura”;
 “Currículo como discurso, texto e narrativa”;
 “Currículo como entre-lugar”;
 “Currículo como enunciação”;
 “Currículo como invenção”;
 “Currículo como processo”;
 “Currículo como produção cultural”;
 “Currículo como redes de conversações”;
 “Currículo como redes de significações”;
 “Currículo como significante vazio”;
 “Currículo cultural”;
 “Currículo especializado”;
 “Currículo flexível”;
 “Currículo híbrido”;
 “Currículo interpretado”;
 “Currículo narrativo”;
 “Currículo praticado”;
 “Currículo prescrito”;
 “Currículo programa”;
 “Currículo vivido”;
 “Mônadas que narram currículos”;
 E mais e mais e mais...
 (Extraído dos diferentes textos).

A identificação desses termos, expressões, idéias, noções, conceitos... nos colocou, em um primeiro momento, o desafio de imaginar/pensar sobre as aproximações e/ou distanciamentos que existem entre as produções dos integrantes dos grupos de pesquisa, isto é, sobre as presenças e/ou ausências de referências que nos permitissem ver como esses grupos estabelecem ou não diálogos entre si.

O poder negociado pode ampliar os espaços discursivos de todos (Texto 12).

Em um segundo momento, essa identificação de múltiplas noções de currículo nos colocou a necessidade de problematizar sobre os diferentes usos que são feitos de um mesmo autor e/ou teoria resultando noções de currículo que não necessariamente partilham dos mesmos princípios e/ou interesses. Qual a potência dessas aproximações e/ou distanciamentos para o campo do currículo e, por efeito, para a educação? Que desdobramentos essa discussão traz para os grupos de pesquisa?

Nesta mesma linha de argumentação, ou seja, na articulação entre a centralidade da cultura nos estudos de currículo no Brasil dos últimos anos e o que em minhas pesquisas quero dialogar com este campo, a escolha por rasurar as idéias de identidade, diferença, corpo e representação mostra-se sensível e significativamente interessante para propor o plano de sensação e de composição para o currículo. A proposta de constituição de um plano, em uma geografia das sensações e composição, é desafio de pensar sem representar: novamente aqui enfrentar o poder das palavras, imagens e objetos parece-me um compromisso político a ser assumido (...)\(Texto 4).

Mas, ao propormos uma noção para o currículo, é possível escaparmos da lógica representacional?

Com toda essa produção discursiva e suas tentativa de nomear currículo , nos fomos nos dando conta de

(...) como a fluidez é estancada quando a estrutura descentrada é momentaneamente fixada em torno de um centro provisório e um texto específico é construído (texto 6)

Do mesmo jeito, essa escrita também constitui certos modos de endereçamento. Um “texto rasura”. Em nossas leituras, enxergamos alguns outros eixos/endereçamentos por onde propomos estancar provisoriamente os fluxos dos sentidos presentes na conversa. Endereçamentos esses vistos como portadores de tensões de nossa contemporaneidade que perpassam e constituem o campo do currículo justificando, de certa forma, a incorporação e o uso desses termos. Tensões nas quais os fluxos de sentidos que as constituem tendem a ser fixados como “crises”: “crise paradigmática”; “crise representacional”, “crise do sujeito”, “crise da utopia”, “crise da totalidade”. Incorporar no universo semântico do campo do currículo termos como “narrativa”, “texto” e “discurso” para nomear o que se quer nomear pode ser entendido como formas de buscar enfrentar desafios, epistemológicos e até mesmo verdadeiras aporias que essas crises provocam em termos de possibilidade de inteligibilidade do mundo.

A intenção aqui não é a de classificar os textos/grupos tendo como critério esses endereçamentos. Em primeiro lugar porque isso não seria possível na medida em que eles (eixos) não se apresentam estanques, nem isolados. Os fluxos de sentidos de

“razão”, “cultura”, “verdade”; “realidade”, “sujeito”, “poder”, “emancipação”, “hegemonia”, “totalidade”, “subjetividade” que configuram e qualificam essas crises estão em permanente processo de hibridização e recontextualização não sendo facilmente capturáveis.

Em seguida não estamos nos propondo fazer uma classificação, nem mesmo cartografias. Nossa proposta é ler e dar a ler outros “sentidos”, “discursos”, “narrativas” e, “textos” que entram em jogo quando nomeamos e discutimos sobre “currículo operando com esses termos. Termos (discurso e texto) que ora aparecem confundidos, como sinônimo, e ora aparecem com significados distintos. O mesmo ocorre com discurso e narrativa: alguns grupos utilizam “narrativas como discursos” ou discurso como múltiplas possibilidades de narrar jeitos de ser e de ver”.

Outros tratam esses termos de forma diferenciada, por exemplo, quando “textos e narrativas” são significados como “fontes de discursos” . Poderíamos continuar esse jogo de distanciamento e aproximação entre os termos, mas não é isso que nos interessa trazer para essa roda. Não estamos atrás de uma definição unívoca e correta Instiga-nos entender nesse jogo de linguagem os efeitos de verdade que o emprego desses termos produz no campo do currículo para pensar por exemplo o que os grupos em questão vêm elegendo como objeto de investigação de suas pesquisas:

Discursos pedagógicos; discursos educacionais; políticas educacionais, produção de identidades, cultura escolar; história do currículo; políticas curriculares, alteridade, identidade docente; literatura infantil, a diferença; espaços escolares; práticas docentes; discursos de conhecimento; currículo comum; Cultura; cotidiano escolar; aprendizagem em diferentes contextos; gestão democrática; trabalho docente; inclusão escolar
(extraído dos diferentes textos)

Outro movimento com o qual propomos continuar nossas conversas corresponde às discussões que enfatizam a questão da própria inteligibilidade do mundo pautada no significado de uma razão moderna soberana, transparente centrada em um sujeito universal, consciente da realidade. Associada ao projeto hegemônico da modernidade esse tipo de inteligibilidade torna-se para alguns intelectuais contemporâneos e estudiosos do campo do Currículo insatisfatória para a compreensão e significação de nossa contemporaneidade.

A produção do conhecimento científico configurador de teorias explicativas, os mecanismos acionados nesses quadros teóricos para o estabelecimento da “verdade” passam a ser alvos de problematizações e questionamentos. No campo do currículo, o uso do termo “narrativa” (nesse caso usado como sinônimo de discurso) tem sido um recurso retórico mobilizado por diferentes textos/grupos para dar conta da busca de uma alternativa para nomear “conhecimento”, “teoria”, já no enfrentamento da crise da razão moderna iluminista. Narrativa como “não-teoria”. “Narrativa” para fixar fluidez, incerteza.

Assim, mais que classificar coisas e fenômenos ou analisá-los a partir do fechamento teórico em “campos gravitacionais”, importa manter a abertura para a incerteza, a dúvida, a problematização constante, ao contrário de uma perspectiva orientada por guias teóricos com seus percursos repetitivos, envolvendo uma domesticação disciplinada de itinerários de pesquisa. (texto1)

Narrativas/discursos “verdadeiros” dentro e apenas dentro de “regimes de verdade” construídos historicamente nos diferentes campos disciplinares. Nesse movimento analítico desestabilizar uma idéia de verdade significa desestabilizar uma idéia de “centro” que para muitos tinha se tornado o ponto de partida ou de chegada para o pensamento moderno e suas teorias. “Centro” no sentido de “origem” das coisas, de “essência” primeira, de “fundamento”. Assim, o termo “narrativa”, quando empregado no campo do currículo, carrega também, embora nem sempre, sentidos de “descentramento”. E não só da verdade. Descentramentos do “sujeito”, da “realidade” abrindo espaço para que um sentido de linguagem assumira um papel (central?) no quadro de inteligibilidade do mundo, ou melhor a condição mesma da própria inteligibilidade.

Os efeitos desse acontecimento começaram a produzir a desestabilização das certezas sobre o conhecimento, o sujeito, a consciência... a educação. Na ausência de um centro, de uma “natureza da coisa”, o discurso invade a teorização social, não mais como sinônimo de linguagem neutra e transparente, que representa objetivamente a realidade, mas como constituidor da própria realidade. (texto1)

Tempos de “virada cultural”, de “virada lingüística”. Tempos de buscar alternativas para se colocar outros e novos personagens conceituais para nos ajudar a compreender e explicar. Tempo de textos, narrativas e discursos.

Relacionado ao descentramento da verdade absoluta e à centralidade da cultura como espaço de enunciação e disputas de sentidos, um outro ponto de endereçamento desse texto pode ser dado pelas discussões que perpassam os grupos carregando posicionamentos sobre o que tem sido fixado como “crise do sujeito”.

Constatando o fato de que as sociedades liberais de consumo produzem “indivíduos triviais”, Atlan vislumbra um caminho, que, segundo ele é estreito, mas possível para formação. Esse caminho se encontra na modificação da nossa relação com a verdade e o fundamento. (texto11)

Para uns não mais pensar em termos de um sujeito auto-centrado, portador de uma identidade única e engessada, autônomo, consciente e “conscientizável”

(...) que partilham da ideia de que temos uma natureza, uma essência, um fundamento, uma fé, uma razão, uma identidade. Conceitos esses que tem negócios com a dialética hegeliana e, de alguma forma, com o monoteísmo social, com a palavra única. (texto1)

Para outros, um sujeito-agente ainda é uma categoria de análise importante e decisiva no entendimento e na produção do conhecimento permitindo assim

(...) captar as potencialidades da homogeneidade e da heterogeneidade dos discursos, das culturas escolares [entendendo que] os indivíduos são sempre determinados socialmente, são sempre agentes. (texto 7)

Para muitos, importa enfatizar nessa discussão o fato dela potencializar à irrupção das subjetividades múltiplas. O sujeito antes universal se desdobra em diferentes vozes posicionadas em relações assimétricas. Neste caso, emprega-se o termo “narrativas” para dar conta da polissemia, da polifonia dos discursos. Narrativas implicadas, currículos narrativos, narrativas do outro, do subalterno, dos vencidos, das minorias.

Os trabalhos de pesquisas realizados com narrativas têm trazido, para o conhecimento mais amplo, histórias desconhecidas ou ignoradas, tanto de períodos anteriores, como da contemporaneidade, ou seja, têm permitido tecer uma outra história dos currículos nas escolas, pois, conhecendo dados diferentes, é possível escrever histórias diferentes (ALVES, 2005, apud texto2)

Assim, o campo do currículo abre espaços para outras narrativas, outras subjetividades. Um discurso “alternativo”, não oficial, de grupos específicos, em geral, grupos dominados, silenciados, negados. Narrativas que ao serem ditas, lidas, produzidas empoderam, contribuindo para o reposicionamento desses sujeitos nas lutas hegemônicas. Narrativas implicadas que narram

a experiência humana que se passa de pessoa para pessoa por uma tradição oral e que se transmite de inúmeros narradores anônimos que nos contam histórias enquanto as fazem (texto 10).

Perpassadas por fluxos do individualismo, os sentidos dessas subjetividades podem ser fixadas para reforçar o estilhaçamento, a fragmentação paralisante de qualquer ação política. Contra essa possibilidade os discursos sobre as subjetividades se hibridizam, nessas conversas com os discursos da totalidade, da universalidade. Assim vão se tecendo os sentidos de “mônadas”, de “rodas de conversação”, de “encontro intercítico” que têm em comum afirmar a pluralidade de subjetividades e narrativas sem abrir mão da possibilidade de pensar um sentido , outro, de totalidade. Sentidos de totalidade que se entrecruzam com discursos sobre temporalidades. Narrativas mônadas, centelhas de sentido

que possibilitam estilhaçar formas lineares de pensamento. (...) [Mônadas são] Partes-todo e não apenas partes de um todo, no conceito de mônadas podemos reunir a perceptibilidade, sensibilidade e receptividade, constituindo, segundo Leibniz, em seu estado presente não apenas o que o precedeu, mas o que está prenhe de futuro. As mônadas podem ser entendidas como pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um

todo, muito que pode também ser contado por um de seus fragmentos. (GALZERANI, 2002, apud texto 9)

Sentidos de totalidade que se hibridizam com a idéia de coletivo que carrega o termo agenciamento .

(...) Inscrevemos [assim] as narrativas e as imagens para além do processo de individualização, ou seja, concebidas como agenciamentos (redes de conversações e ações complexas) que potencializam acontecimentos inscritos nos modos coletivos. Denominamos coletivo o plano que permite superar a dicotomia indivíduo-sociedade, tomando coletivo não como totalização, mas como agenciamento (texto 2)

Ou ainda totalidade articulada com a idéia de multireferencialidade

Aquí, a narrativa, sua condição e emergência heterogêneas, como referência de possibilidade formativa, é apanhada e mobilizada na sua configuração dialógica e dialética, nos seus processos coalizionais, na produção de consensos não resignados e de generalizações analíticas. (...) Sua pertinência e relevância nascem do encontro intercrítico das referências. Do que se produz no encontro, no entre-nós, no trabalhar com. (texto 11)

Continuando a conversa sobre a “crise do sujeito”, em outrso grupos encontra- mos saídas teóricas com o próprio entendimento de discurso como constituinte da realidade.

Compreender a cultura como enunciação é considerar que os sujeitos e os significados das práticas são elaborados na medida em que são mencionados, posicionados e representados discursivamente. Nesse sentido, assumir a cultura como ato de enunciação é abalar a concepção do cultural como tradição reificada, sistema estável, modelo fixo(...). (Texto 6)

Esse emprego do termo “discurso” aponta também para um outro movimento de endereçamento das discussões, mais uma vez, em torno da crise representacional. O debate aqui envolve sentidos de realidade. O que está em jogo é o sentido de objetividade e os efeitos políticos desse entendimento não apenas no campo do

currículo. Pesquisar dentro de alguns quadros teóricos que produzem sentidos neste campo significa

(...) ressaltar que, assim como Laclau e Mouffe (1998), não fazemos distinção entre práticas discursivas e não discursivas, nem entre discurso e texto. A justificativa está centrada em duas questões: a) que todo o objeto é constituído como um objeto de discurso, na medida em que nenhum objeto é dado fora das suas condições de emergência; b) que qualquer distinção entre os usualmente chamados aspectos lingüísticos ou comportamentais da prática social é, ou uma distinção incorreta, ou necessita achar seu lugar como diferenciação dentro da produção social de sentido, que é estruturada sob a forma de totalidades discursivas (Laclau; Mouffe 1998p. 107apud,texto 6))

Nesse mesmo quadro de significação objetividade e discurso não são vistos como pólos contrários, como se o primeiro fosse do domínio do “real” e o segundo do domínio do “mental”.

na medida em que o discurso não se reduz à linguagem, ele abarca o conjunto da vida humana social significativa, incluindo a materialidade das instituições, práticas e produções econômicas, políticas e lingüísticas. Ainda que seja possível falar da existência de objetos extralingüísticos, o que é concebido como realidade depende da significação discursiva desses objetos em dadas ações. (texto)

Para outros grupos que não operam nesse quadro, importa sublinhar a diferença entre práticas discursivas e não discursivas.

Considera importante a compreensão da relação dialética entre discurso e estrutura social “para evitar erros de ênfase indevida”. [Entendendo] de um lado, a determinação social do discurso, ou seja, o discurso como “mero reflexo da realidade social”; e, de outro lado, a construção do social no discurso, ou seja, o discurso “representado idealizadamente como fonte do social”. (...) A representação da realidade do mundo como se a mesma emanasse da cabeça das pessoas, é o erro mais freqüente, nos debates contemporâneos. (texto5)

Já nos aproximando de mais uma pausa de nossas conversas , trazemos como mais um movimento de endereçamento a incorporação pelo campo dos debates em torno do político. Nesse movimento os sentidos disputados são os de “hegemonia” “totalidade” e “emancipação”. Seja como ferramenta de análise, seja como quadro teórico o termo discurso é apropriado por alguns grupos como possibilidade para avançar nessas discussões no campo do currículo. “Como ferramenta, discurso nos posiciona de outra maneira no jogo político”. “Discursos são intrinsecamente políticos”. “Políticas como discurso”.

Resignificar hegemonia, totalidade e emancipação faz parte desse movimento analítico. Novos e outros personagens conceituais são convidados para a roda: “pontos nodais”, “práticas articulatórias”, “lógica da diferença”, “lógica da equivalência”, “significante vazio” na tentativa de explicar os processos de lutas hegemônicas que ocorrem no campo da discursividade, permitindo assim significar as políticas curriculares e o jogo político da produção da diferença no campo do currículo.

Nesse processo, uma dada identidade (particularidade) é esvaziada de seu significado passando a ser o significante vazio no qual deslizam significados das múltiplas identidades diferenciais. Em síntese, na produção de práticas articulatórias há necessidade de uma equivalência - nunca uma igualdade - entre elementos diferentes. (texto3)

(...) o GT-Currículo da ANPEd, nos últimos anos investe na perspectiva de dar visibilidade às formas de investigação assumidas pelos/pelas pesquisadores/as dos Grupos de Currículo das Instituições de Ensino Superior. Entende-se que não se trata de direcionar o desenvolvimento teórico do GT (...) (texto 5)

Acreditamos que a visibilidade dada à multiplicidade de abordagens expostas, suscita possibilidades de comunicação e de ‘articulação’ inter-grupal necessárias ao campo do currículo. Foi a nossa intenção com esse trabalho encomendado

Análise sobre Currículo como Discurso, Texto e Narrativa

Laura Cristina Vieira Pizzi (UFAL)
Jarbas Santos Vieira (UFPel)
Maria Manuela Alves Garcia(UFPel)
Álvaro Moreira Hypolito (UFPel)
Maria Cecília Lorea Leite (UFPel)
Madalena Klein (UFPel)

Neste texto apresentamos como as noções de discurso, texto e narrativa vem sendo compreendidas e aplicadas em nossos grupos de pesquisa — Currículo, Cultura e Atividade Docente (UFAL), Processo de Trabalho Docente (UFPel) e Gestão, Currículo e Políticas Educativas (UFPel) — em suas análises sobre educação e currículo.

Embora nossa diversidade de formação, histórias, interesses temáticos, referências e perspectivas de análise, temos em comum a sensibilidade e a tentativa de incorporar em nossas investigações aportes teóricos e conceituais do campo dos estudos culturais, do pós-estruturalismo e da filosofia da diferença, tais como discurso, dispositivo, governamentalidade, diferença, etc. Os resultados desse esforço são apropriações distintas, composições com filiações mais delimitadas a um campo teórico ou mais híbridas, que retrabalham ou renovam noções oriundas das teorias críticas, como o caso do conceito de ideologia ou hegemonia. Experimentamos a produtividade desses novos olhares na pesquisa e na constituição de nossos objetos de investigação e potencializamos novos discursos e olhares sobre os fenômenos que estudamos, buscando evitar certo reducionismo e economicismo que nossas análises talvez tenham tido em outros tempos.

Tornar nossas pesquisas e investigações curriculares mais complexas é um aprendizado obtido através do estudo da chamada “virada lingüística”, que marcou uma progressiva mudança nas análises até então predominantemente marxistas para autores que, ou não mais buscavam neste referencial seus pontos de apoio analíticos ou o consideravam insuficiente. Para nossos grupos de pesquisa trata-se de problematizar os aportes teóricos que, valendo-se de uma forte crítica às políticas e teorias educacionais conservadoras, também acabam partilhando das concepções de um sujeito soberano e auto-centrado. Para esses aportes teóricos típicos do pensamento Moderno, caberia à educação esclarecer as pessoas, torná-las conscientes da realidade histórica (capitalista) e assim contribuir para a transformação da sociedade, formando sujeitos participativos e críticos da moderna democracia ocidental.

Nos anos noventa passados já começávamos a desconfiar desse discurso, de sua inflexível linearidade e da estrutura que lhe sustentava. Aprendíamos com Derrida (1995) que essas noções modernas – principalmente aquelas que partilhavam da idéia de um sujeito auto-centrado – acabavam por se tornar paralisantes, pois não permitiam qualquer processo de transformação ou de permuta dos elementos da estrutura que lhes sustentava, cujo centro era determinado *a priori*.

Concordávamos com Derrida que o estabelecimento de um centro tornou-se o ponto de partida ou de chegada para o pensamento moderno e suas teorias. Com efeito, a descoberta ou caracterização da essência da coisa, do seu princípio primeiro é, nessa perspectiva, uma garantia de objetividade para compreender e intervir na realidade. Entretanto, no momento que o centro começa a ser pensado e problematizado como centro, como origem; no momento que o centro começa a ser percebido como sendo uma “estrutura que escapa à estruturalidade” (Derrida, 1995, p. 231), ocorre o acontecimento de ruptura, a disrupção. E assim:

[...] deve ter sido pensada a lei que comandava de algum modo o desejo do centro na constituição da estrutura, e o processo da significação ordenando os seus deslocamentos e as suas substituições a essa lei da presença central; mas de uma presença central que nunca foi ela própria, que sempre já foi deportada para fora de si no seu substituto. O substituto não se substitui a nada que lhe tenha de certo modo pré-existido. Desde então deve-se sem dúvida ter começado a pensar que não havia centro, que o centro não podia ser pensado na forma de um sendo-presente, que o centro não tinha um lugar natural, que não era um lugar fixo mas uma função, uma espécie de não-lugar no qual se faziam indefinidamente substituições de signos. Foi então o momento em que a linguagem invadiu o campo problemático universal; foi então o momento em que, na ausência de centro ou de origem, tudo se torna discurso, com a condição de nos entendermos sobre esta palavra, isto é, sistema no qual o significado central, originário ou transcendental, nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferenças. A ausência de significado transcendental amplia indefinidamente o campo e o jogo de significação. (Op. cit., 1995, p. 231-232)

Os efeitos desse acontecimento foi a desestabilização das certezas sobre o conhecimento, o sujeito, a consciência... a educação. Na ausência de um centro, de uma “natureza da coisa”, o discurso invade a teorização social, não mais como sinônimo de linguagem neutra e transparente, que representa objetivamente a realidade, mas como constituidor da própria realidade.

É nesse movimento analítico que o conceito de discurso tem assumido grande importância como ferramenta de trabalho em nossas pesquisas. O discurso torna-se então uma forma de nomear a realidade, instituí-la da maneira que os enunciadores – em relações complexas – a fabricam. Não há neutralidade no enunciado, como não há no

olhar. O discurso não pode ser reduzido a um conjunto de crenças coerentes que são enunciadas e defendidas por um falante. O discurso é uma relação material, polifônica, conflitante, na qual muitas pessoas falam ao mesmo tempo e o tempo todo. O discurso é assim uma prática, uma atitude, um instituto que institui uma conduta, que nomeia a realidade como realidade, a verdade como verdade.

Com tal compreensão (ferramenta) enfrentamos outro conceito emblemático para a teoria crítica: o de ideologia. Um enfrentamento que nos levou a leitura de Foucault e de seus interpretes. Segundo Howarth (2001), Foucault foi um dos autores que mais contribuiu para questionar o conceito de ideologia em, ao menos, três aspectos. Primeiro, o conceito de ideologia era freqüentemente usado em oposição virtual a algo que supostamente seria verdade. Para Foucault, o importante não seria o que se estabelece no plano do verdadeiro ou falso, mas em perceber historicamente como os efeitos de verdade eram produzidos através de discursos que, em si mesmos, não eram falsos e nem verdadeiros. Em segundo lugar, o conceito de ideologia pressupõe uma concepção de subjetividade humana unificada e transparente, que pode ser tanto rendida pela ação ideológica quanto capaz de quebrar as falsas crenças para chegar à emancipação. Para Foucault, o alvo desta crítica era o de descentrar o sujeito, mostrando sua dependência de relações e discursos que o precedem. Por último, ideologia ocupava um espaço secundário em relação a algo que estaria na base material econômica, que seria sempre, em última análise, dominante. Foucault buscou sair dessa análise considerada um tanto reducionista, argumentando que seria importante mostrar tanto a materialidade quanto a positividade dos discursos.

Assumindo este ponto de partida, seria possível propor uma arqueologia do discurso político e analisar certos arranjos políticos e ideológicos contemporâneos sob o ponto de vista de seus efeitos discursivos de produção de significados, verdades e de poderes, permitindo questionar os mitos presentes nas interpretações ideológicas dominantes e suas articulações.

Nesse sentido, aprendemos que discursos são intrinsecamente políticos, na medida em que constroem e delimitam as fronteiras institucionais entre os que “pertencem” e os que “não pertencem” a determinados grupos, afetando diferentes sujeitos. Outro aspecto importante é o caráter contingente e histórico dos discursos. Estes traços apontam sua dependência e vulnerabilidade aos jogos de poder — e seus deslocamentos — que estão na base de sua produção (HOWARTH; STAVRAKAKIS, 2000). Dessa forma, discursos não são totalmente fixáveis ou fixados em uma essência.

De fato os discursos expressam diferentes significados que podem ser produzidos sobre o currículo e constituem, portanto, um campo de disputa política e identitária envolvendo vários sujeitos, o que repercute sobre a forma como este artefato cultural vem sendo desenvolvido nas escolas. Daí a importância do conceito de articulação que nos permite uma análise complexa sobre os arranjos políticos, aglutinações e rupturas dentre diferentes grupos e classes sociais no processo de definição das políticas educativas ou de lutas de contestação dessas políticas²

Estudos sobre políticas curriculares, gestão e democracia participativa vem sendo desenvolvidos a partir dessa abordagem. Nessa direção Stephen Ball (1994) é um dos autores que está bastante presente em nossas análises, principalmente por sua compreensão das políticas como intervenções textuais na prática, para as quais ele propõe uma análise que contemple três contextos: o de influência, em que as políticas são gestadas, elaboradas e rearticuladas; o de produção da política como texto, que inclui o processo de disseminação e de construção discursiva das políticas; e o contexto da prática, que é onde ocorrem os processos de recontextualização. Essas análises permitem-nos uma compreensão mais dinâmica e contextualizada das políticas em ação, evitando, assim, abordagens mais tradicionais e lineares de investigação dos processos políticos e permite-nos uma compreensão dos hibridismos que caracterizam as políticas curriculares (HYPOLITO et al., 2008).

Analisar as políticas curriculares a partir desta perspectiva tem sido um caminho produtivo para uma percepção mais aprofundada dos limites das reformas educacionais que vêm buscando gerenciar a educação com base em discursos relativos à qualidade da educação no país.

Na mesma direção, conceitos como o de discurso pedagógico e governamentalidade tem sido ferramentas de pesquisas e trabalhos de orientação na Pós-Graduação (PPGE) em Educação da Universidade Federal de Pelotas nos últimos anos (Garcia, 2000 a,b; 2008, 2009). Seja tentando construir um objeto de pesquisa, a pedagogia, como tentando entender o lugar da educação, do currículo, da pedagogia e do trabalho docente, em particular, nas mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas contemporâneas, as relações entre discurso e governamentalidade tem sido fundamental em nossos estudos.

² Este tipo de abordagem pode ser encontrado em Hypolito, Leite, Dall'Igna e Marcolla (2008).

A noção de discurso, cuja inspiração, como já foi dito, busca-se em uma perspectiva foucaultiana e sociológica da linguagem, tem possibilitado problematizações sobre as características da pedagogia como discurso e tecnologia cultural e humana e caracterizar seu envolvimento em formas de governo da conduta em determinadas regiões ou campos da prática social. A pedagogia, como saber com efeitos de verdade e como tecnologia cultural e humana, está envolvida com a moralização do comportamento humano.

Um exemplo dessa maneira de pensar as relações educacionais e curriculares pode ser feito tomando como referência os discursos das pedagogias críticas no Brasil, após a redemocratização da sociedade brasileira no final da década de 1980 e o fim da Ditadura Militar. Esse momento histórico serve de análise de como nossas crenças em torno de uma pedagogia conscientizadora e crítica estão relacionadas com formas de redenção e expiação características de um ethos cristão (Garcia, 2000). Também o professor crítico, materializado na figura do intelectual educacional crítico, exerce um tipo de pastorado das consciências e da ação engajada a partir de critérios dicotômicos como “bom” e “mau”, “crítico” e “não-crítico”, “consciente” e “ingênuo” etc. A noção de discurso na análise das pedagogias do oprimido, libertadora, da autonomia, crítico-social dos conteúdos, ou das pedagogias oficiais, implicou o trabalho com os veículos desses discursos, na forma de livros impressos ou textos, legislações e outros documentos oficiais e/ou narrativas dos sujeitos pedagógicos, como materialidades e veículos possíveis desses discursos.

Mais recentemente, no trabalho com textos educacionais legislativos e curriculares de fontes oficiais, a noção de discurso tem guiado o olhar para os efeitos de verdade e as formas de subjetividade estimuladas pela pedagogia oficial, especificamente em relação às formas de subjetividade e trabalho instituídas para normalizar o ensino e o trabalho docente. Dos textos aos discursos, ou, dos textos aos efeitos performativos dos mesmos, na descrição das relações de poder e práticas discursivas que constituem estilos de vida, saberes verdadeiros e ou falsos, formas de consciência e sensibilidades.

No rumo de genealogias da pedagogia de nosso tempo, ou das pedagogias que nos produzem, tenta-se perseguir as transformações na identidade dos docentes e nos modos como as pedagogias oficiais atuam no governo dos sistemas educacionais, dos currículos e dos professores (Lawn, 2001). Tomam-se os textos ou outros enunciados oficiais que circulam na internet, nos programas educacionais ou nas falas oficiais, ou

tomamos as narrativas que coletamos junto a professores e outros agentes educacionais, do ponto de vista das regras e dos sistemas de classificação que regem esses ditos e das práticas discursivas que promovem na produção de saberes — que em si mesmos não são verdadeiros nem falsos — e das formas de subjetivação e identidades no sentido que já foi acentuado antes nesta discussão. A genealogia coloca centralmente as relações entre saber, poder e corpo, diz Ewald (1993, p.28) comentando o pensamento e o curso das investigações de Michel Foucault. Perseguem-se as racionalidades aplicadas a humanos em nome da autonomia, da conscientização e emancipação, da razão, da flexibilidade, da melhoria de sua performance, da auto-disciplina, da empregabilidade, do rendimento, etc.

Aprende-se a olhar com Foucault e outros filósofos da linguagem, para os aspectos sociais e epistemológicos implicados em uma análise dos saberes e das práticas educacionais. A noção de discurso abarca esses dois aspectos da linguagem: signos e efeitos de verdade. Talvez seja isso que Popkewitz (1994) denomina de uma epistemologia social do currículo e das práticas educacionais: a elaboração de um mapa conceitual que “descreve mudanças na forma como os objetos da vida social são discursivamente construídos” (idem, p. 180). No ato de falar ou escrever estão implicadas formas de raciocínio que instituem uma geografia do espaço social, que divide e capacita diferentemente os sujeitos para a ação e a participação no mundo. Os textos são tomados não como elementos “reais” e positivos que afirmam intenções, propósitos e vontades dos sujeitos, mas como materializações de padrões discursivos e de significação que estão imbricados em sistemas de classificação que são culturais e históricos. Isso implica o descentramento do sujeito como fonte dos significados, e a descrição dos discursos educacionais como formas de raciocínio sobre a escola, que promovem sistemas de inclusão e exclusão, permitindo distinções, categorias e diferenciações aplicadas aos objetos e aos sujeitos educacionais.

Governamentalidade (Foucault, 1979, 2008) também é uma categoria que acompanha de perto essas investigações. Esse termo aparece em Foucault, na aula de 1º de fevereiro de 1978, no Collège de France, como um conceito que permite recortar um domínio específico de relações e práticas de poder referidas ao Estado, tal como este se constitui a partir de meados do século XVIII, ou seja, enquanto um Estado de governo. De modo ampliado, governamentalidade faz referência a um campo estratégico das relações de poder implicadas na maneira como se conduz a conduta dos outros e de si próprio.

A produção da pedagogia e das políticas curriculares situa-se no âmbito da moldura institucional que toma como objeto de poder a produção da população e da conduta humana em seu sentido biopolítico. A pedagogia e as práticas educacionais escolares situam-se no cruzamento das tecnologias do governo dos outros e do governo de si. São dispositivos heterogêneos através dos quais criam-se as regras e as condições para o funcionamento da sociedade e a fabricação dos sujeitos.

A materialidade histórica dos discursos educacionais e pedagógicos que nos interpelam presentemente a partir da pedagogia oficial e de suas reformas, suas regras e condições de produção em diferentes esferas da ação educacional e escolar, a posição e o lugar social e pedagógico que reservam especialmente aos docentes, são o foco dos estudos que nos estimulam na atualidade. A produção das políticas de currículo em contextos globais e locais, as relações e os grupos de poder e saber que disputam o jogo da significação, os organismos e estratégias que movimentam na regulação da prática social, seus impactos na formação e na profissionalização docente são os eixos de nossos esforços de descrição e compreensão.

Textos e narrativas se complementam como fontes das análises que fazemos sobre o discurso educacional contemporâneo inscrito em uma racionalidade de governo neoliberal. As narrativas que analisamos são tomadas como relatos provisórios e divididos, através dos quais os indivíduos remontam e dão coerência as suas experiências. As narrativas coletadas nas pesquisas são princípios de inteligibilidade da experiência sensível e existencial que os indivíduos constroem dando sentido ao que lhes acontece. Esses relatos ganham materialidade a partir de um conjunto de referências discursivas, que circulam no mundo da cultura, das ciências, da economia, da política. Ordenadas de modo lógico ou nem tão lógico assim, e sempre a partir de situações contingentes, são em si mesmas sistemas de classificação e ordenação da prática social que podem ser objetivamente descritos em suas regras e efeitos de poder.

Textos e narrativas são veículos do discurso, a matéria bruta com a qual trabalhamos o “corpus” das investigações. Discurso e governamentalidade são operadores analíticos que nos aproximam dessa materialidade discursiva desde o seu exterior.

O discurso visto como uma prática que nomeia a realidade como realidade remete a outra noção que se tornou importante em nossas pesquisas. Trata-se da noção de dispositivo, compreendido como ações (discursos) que interferem na disposição das relações sociais, prescrevendo, ordenando, normalizando as formas e os conteúdos de

como essas relações devem ocorrer, ou serem estabelecidas e/ou mantidas. Um dispositivo é então uma espécie de norma prática, de preceito que atua nas diferentes partes de um aparelho social, desempenhando uma função especial com vistas a um fim determinado. Essas ações funcionam de forma pouco coordenada no seio das relações institucionais, buscando tanto aprofundar como prevenir/interromper desvios e/ou rupturas do grupo social (Vieira, Hypolito & Duarte, 2009).

Os dispositivos ocorrem sob variados formatos, e sua duração permanece o tempo que for conveniente para manter, garantir, impedir ou produzir uma ação desviante. Portanto, seus efeitos somente podem ser sentidos quando postos em ação, prescindindo, a princípio, da necessidade de regulação legal, embora possam se valer de normas preestabelecidas: as leis e as hierarquias de comando por elas estabelecidas dentro e entre instituições (Vieira, Hypolito & Duarte, 2009).

Os dispositivos, por sua natureza “um tanto sísmica” (Deleuze, 1990), não garantem, de antemão, a coesão do grupo social nos aparelhos institucionais. Nessa medida, o dispositivo, ao mesmo tempo em que busca produzir sujeitos conformados à tradição da instituição, por exemplo, também pode provocar (fabricar) fissuras, fraturas irremediáveis (Deleuze, 1990), podendo gerar respostas impensadas, linhas intempestivas que vão desde a exclusão do desviante até o aprofundamento da ruptura do grupo.

É neste fluxo que nossas investigações problematizam as regras que governam os discursos educacionais, os limites dos campos de saber e, ao mesmo tempo, os enunciados que podem e que não podem ser ditos nas diferentes dimensões educacionais.

No âmbito da investigação curricular, a perspectiva desenhada acima tem ajudado a pensar — e praticar — o currículo como invenção histórica, contingente e, portanto, transitória, fugidia, provisória.

O currículo como invenção não rejeita a história de lutas e as relações de poder que envolvem a educação, pois está atento justamente para aquilo que ele é: uma invenção, uma resposta provisória, contingente, transitória, fugidia do significado do que seja conhecimento. Assim, abrem-se outras possibilidades políticas e educativas que, mesmo arriscadas, talvez permitam maiores potencialidades analíticas, certamente desconfiando de alguns conceitos largamente empregados em educação: autonomia, independência e conscientização, por exemplo. Conceitos esses que partilham da ideia de que temos uma natureza, uma essência, um fundamento, uma fé, uma razão, uma

identidade. Conceitos esses que tem negócios com a dialética hegeliana e, de alguma forma, com o monoteísmo social, com a palavra única.

Pensar a partir das noções de discurso e de dispositivo nos coloca em outra posição política. Posição que afirma os efeitos perversos da lógica binária e de suas tecnologias de poder. Essas tecnologias que colocam fora da crítica a ciência, a razão e nosso ego branco, cristão e masculino; tecnologias que ignoram ou tratam de “domar” as diferenças.

Direcionar o olhar aos discursos sobre a diferença nos textos das políticas educacionais e nas narrativas da literatura infantil também se coloca como prática possível em nossas investigações. Perguntar sobre os efeitos desses discursos nos jeitos de ser e nos jeitos de ver do/o Outro nos remetem as possibilidades de des-naturalizar narrativas que vêm fixando sujeitos e grupos em redes de in/exclusão.

Quando pesquisamos em Educação, com o foco no currículo, na formação e práticas docentes, queremos compartilhar com Foucault da “inquietação diante do que é o discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita; inquietação diante dessa existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence” (Foucault, 1996, p. 8).

No campo da educação, a temática do/sobre o Outro – a diferença – ganha diferentes contornos, tramados em jogos de saber/poder decorrentes das trajetórias de inúmeros grupos sociais e de um conjunto de *expertises* envolvidas em organizações governamentais ou não-governamentais, interferindo diretamente nas diretrizes das políticas educacionais. Exemplos que podemos enumerar, sem darmos conta da diversidade de proposições nesse campo, são as ações afirmativas, as políticas de acessibilidade, as redefinições das políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, entre outras, que no seu conjunto apontam para um momento de *visibilidade e dizibilidade* sobre o Outro.

Encontramos na literatura acadêmica alguns autores que problematizam os discursos da *igualdade de oportunidades*, do *respeito à diversidade* e da *inclusão social* – discursos esses que se instalam em uma regularidade discursiva em que parece não haver possibilidades de se dizer ou pensar de outras formas. São eles novos e mais sofisticados modos de normalização daqueles sujeitos inventados³ por esses mesmos

³ Em uma perspectiva foucaultiana, argumentamos que identidades e diferenças não existem por si só. Elas se constituem nas relações de poder-saber em que os sujeitos são nomeados e narrados em referência

discursos da Modernidade e nomeados de diferentes formas como os *outros*, os *anormais*, os *estranhos*, os *diferentes* (Klein, 2003). Assim, segundo Popkewitz (2001), aproximando esta discussão do espaço da formação docente, essas normas discursivas constroem distinções, diferenciações por meio das quais professores/as e educadores/as passam a narrar crianças e adolescentes envolvidos nos programas educacionais.

Em uma investigação que se debruçou sobre distintas políticas públicas voltadas às ações afirmativas e à inclusão social/educacional (Zucchetti; Klein; Sabat, 2007, p. 78) perguntamos sobre “quem é o sujeito contemplado pelas políticas; quais as estratégias previstas nas políticas no sentido de promover a inclusão social e em que medida esses documentos contemplam prescrições ao fazer docente, convocando os educadores como agentes de efetivação das prerrogativas que permeiam essas leis”.

Nas análises aos ditos nos documentos, identificamos recorrências discursivas no sentido de prescrever atitudes desejáveis aos docentes envolvidos com a educação dos sujeitos narrados como excluídos, vulneráveis, marginalizados. As marcas salientadas nesses textos oficiais diziam respeito às diferenças de raça/etnia, gênero e deficiência. O professor era chamado/convocado a ser agente das políticas, no sentido de efetivar a cidadania.

Os discursos sobre a cidadania foram foco em pesquisa sobre as políticas de formação profissional direcionadas às populações vulneráveis à pobreza e exclusão (KLEIN, 2003). Alicerçados na perspectiva da igualdade de oportunidades, do acesso contínuo e da participação autônoma nos espaços educacionais, produtivos e demais espaços sociais, a cidadania forma um binômio com inclusão, estabelecendo-se uma relação direta e necessária entre ambas. Como argumenta Cruikshank (1999, p. 23), estabelecem-se definições normativas que colocam sob suspeita as relações “participação versus exclusão, igualdade versus diferença, ideologia versus realidade, o político versus o social, liberdade versus dominação, poder versus impotência, autonomia versus dependência, público versus privado, entre outros”.

A aproximação aos Estudos Culturais em Educação direcionou nosso olhar também aos textos e imagens das histórias infantis (KLEIN, 2008), entendidos como artefatos culturais que se inserem nos espaços escolares, somando-se a tantos outros, na atualidade, interferindo nas práticas docentes e servindo de normativas para as relações entre os diferentes sujeitos da educação.

uma norma, também ela constituída nessas relações. Assim, cada grupo, em tempos e espaços historicamente demarcados, *inventam* seus diferentes – anormais.

Naquela pesquisa, o objetivo foi selecionar os títulos que apontassem para enredos em que os personagens fossem identificados como pertencentes a grupos nomeados, nas políticas públicas, a partir da diversidade/diferença, segundo recortes de raça/etnia, gênero/sexualidade, necessidades educacionais especiais/deficiências, entre outros.

Seguindo uma perspectiva foucaultiana, Silva (1999) ressalta que os discursos se tornam importantes para as análises das representações, uma vez que criam sentidos, produzindo efeitos de verdade. Podemos dizer que os discursos sobre a alteridade, o outro/diferente, que perpassam os espaços sociais vêm constituindo “realidades” sobre o seu jeito de viver e de se conduzir. Assim, também vêm conformando as práticas educacionais em relação a esses sujeitos. Através da análise das formas como os outros vêm sendo narrados na literatura infantil, pretendeu-se problematizar as naturalizações – os efeitos de verdade – produzidos nesses discursos. Na perspectiva em que se inscreveu esta análise, entendemos que essas “verdades” não são inventadas propositalmente pelos autores das histórias e que a questão não se detém em procurar desvendar as intenções dos editores ou das instituições envolvidas na proliferação de saberes sobre os outros/diferentes. Como argumenta Foucault (1996, p. 17),

essa vontade de verdade (...) apóia-se sobre um suporte institucional; é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da educação, das bibliotecas, como as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios hoje. Mas ele é também reconduzido, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído.

Esses significados se produzem, proliferam, se conjugam a outros tantos significados. O texto escapa, possibilitando múltiplas leituras: “(...) não existe um significado fixo único e, conseqüentemente, nunca poderá existir uma leitura fixa, baseada na noção de um conjunto de posições ideais-típicas” (HALL, 2003, p. 370).

Dessa forma, ao nos aproximarmos dos espaços escolares, das práticas que envolvem professoras e alunos, não pretendíamos acolher os sentidos “mais verdadeiros” sobre o outro/diferente. O que nos mobiliza é acolher, nessa “cadeia comunicativa”, a emergência de múltiplos discursos, múltiplas possibilidades de narrar “jeitos de ser” e “jeitos de ver”. Ou seja, procuramos entender que narrativas são

potencializadas, cruzadas, excluídas na emergência de uma trama discursiva que coloca a diferença como foco nas atuais políticas sociais.

Referências

BALL, Stephen. J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

CRUIKSHANK, Bárbara. *The will to empower: democratic citizens and other subjects*. Nova York: Cornell University Press, 1999.

DELEUZE, Gilles. ¿Quês é um dispositivo? In: BALBIER, E. et. al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona : Gedisa, 1990. p. 155-161.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. 2.ed. São Paulo : Editora Perspectiva, 1995.

DERRIDA, Jacques. *Espectros de Marx: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional*. Rio de Janeiro : Relume Dumará, 1994.

DEWS, Peter. Adorno, pós-estruturalismo e a crítica da identidade. In: SLAVOJ, Z. *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro : Contraponto, 1996.

EWALD, Francis. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa, Vega, 1993. (Col. Comunicação & Linguagem).

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, p.277-293, 1979.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Didática e trabalho ético na formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas e Autores Associados, v. 39, n. 136, p.225-242, jan./abr. 2009.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências. *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.2, pp.53-78, Jul/Dez 2002.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação; uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis, Vozes, 2002.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Texto e contexto: a reforma em cursos de licenciatura na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). *CD ROM da 31ª. Reunião Anual da ANPEd Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação*. Rio de Janeiro. ANPEd, 2008.

- GARCIA, Maria Manuela; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e auto-intensificação. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 106, p. 63-85, Jan./Abr. 2009.
- HALL, Stuart. Reflexões sobre o modelo de codificação/decodificação: uma entrevista com Stuart Hall. In: HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: UNESCO, 2003, p. 353 – 386.
- HOWARTH, David. *An Archaeology of Political Discourse? Evaluating Michel Foucault's Explanation and Critique of Ideology*. University of Essex, 2001.
- HOWARTH, David; STAVRAKAKIS, Yannis. Introducing discourse theory and political analysis. In: HOWARTH, David; NORVAL, Aletta J.; STAVRAKAKIS, Yannis. *Discourse theory and political analysis: identities, hegemonies and social change*. Manchester and New York : Manchester University Press, 2000.
- HYPOLITO, Alvaro.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, 2008.
- KLEIN, Madalena . Discursos sobre a diferença nos textos da literatura infantil: produção de sentidos nos espaços escolares. In: *ANPESUL 2008 - VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2008, Itajaí/SC. ANPESUL 2008 - VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: Pesquisa em educação e Inserção Social. Itajaí/SC : UNIVALI, 2008. v. 1. p. 1-14.
- KLEIN, Madalena. *Tecnologias de governo na formação profissional dos surdos*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PPGedu/UFRGS, 2003.
- LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de Identidades. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp. 117-130, Jul/Dez 2001.
- PIZZI, Laura C. V. Pesquisando as diferenças no currículo: contribuições da análise do discurso. In: CAVALCANTE, Maria A. S. e FUMES, Neiza L. F. (Orgs.) *Educação e Linguagem: saberes, discursos e práticas*. Maceió: EDUFAL, 2006.
- POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação; estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.173-120

- POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Toamz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação; estudos foucaultianos*. Petrópolis, Vozes, p.173-120, 1994.
- POPKEWITZ, Thomas. *Lutando em defesa da alma*. A política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VIEIRA, Jarbas Santos. El nuevo gerencialismo y el control de la docencia. In: MARTINEZ, Jacqueline Zapata (coord.). *La educación para pensar-se*. Querétaro/México : FUNDAp, 2008. p. 51-66.
- VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira; DUARTE, Bárbara Gonçalves Vaz. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 221-237, 2009.
- ZUCCHETTI, Dinorá Tereza; KLEIN, Madalena; SABAT, Ruth. Marcas das diferenças nas políticas de inclusão social. In: *Educação e Realidade*. V. 32, n. 1 (jan./jun., 2007). Porto Alegre: UFRGS, FAGED, 2007, p.75 – 89.

Discursos como Conversações, Narrativas e Imagens nas Pesquisas em Currículo

Janete Magalhães Carvalho (PPGE/UFES)⁴
janetemc@terra.com.br

Falar de pesquisas em currículo remete a falar de processos de subjetivação que são engendrados no cenário social e educacional, como meios de sujeição, no sentido de submissão a outros, pelo controle e dependência, assim como pelo sentido do conhecimento de si mesmo e autonomia possibilitado pelas práticas discursivas em sua formação correspondente.

No âmbito da formação sócio-histórica discursiva, são engendrados “regimes de verdade” nos quais se incluem os processos de produção de subjetividade,⁵ assim como as práticas discursivas e não discursivas que incidem na produção da pesquisa em currículo.

Em recente artigo, Santos (2008) debate sobre a questão da doura ignorância em sua relação com o academicismo e, nesse sentido, cita o sábio Luciano de Samósata (ano 165 DC) e seu diálogo “A venda de filosofias” que, àquela época, já questionava o subjetivismo e a baixa conexão com a problematização e a qualidade das respostas dadas às questões *prácticodiscursivas* da vida, ou seja, respostas acadêmicas para problemas acadêmicos, redutores e afastados da problemática existencial concreta. Concordando com Santos (2008, p. 19), ao falar de como concebemos as narrativas e as imagens na pesquisa com o currículo, pretendemos “[...] Identificar complementaridades e cumplicidades onde as teorias e disciplinas vêm rivalidades e contradições”.

Procuramos, enfim, não efetivar nosso posicionamento pelo critério de adesão excludente, porém buscando privilegiar as narrativas e imagens como inseridas em fluxos de movimentos, conversações e ações (CARVALHO, 2008, 2009) que, transformando a cultura da escola e a si mesmas, na perspectiva de atualização de

⁴ Doutora em Educação; professora do Departamento de Educação, Política e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq: Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos. Trabalho GT-Currículo - 32ª. Reunião Anual da ANPEd, out. 2009.

⁵ Segundo Guattari, a produção de subjetividade não deve ser encarada como coisa em si, essência imutável. Para ele, existe esta ou aquela subjetividade, dependendo de um agenciamento de enunciação produzi-la ou não. “Exemplo: o capitalismo moderno através da mídia e dos equipamentos coletivos produz, em grande escala, um novo tipo de subjetividade” (GUATTARI, 1986, apud GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 322).

virtualidades do cotidiano, reúna dimensões pessoais e sociais, fortalecendo os laços relacionais e a criatividade coletiva e individual, para além dos “[...] modos de produção capitalísticos” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 15), um modo de produção que se define tanto pela fabricação de mercadorias e valores, quanto pela fabricação de sujeitos normalizados, serializados, em que a reprodução de modelos (individualização) opera no mesmo nível da produção de bens. Trata-se de criar saídas mediante processos de singularização e de agenciamentos que os tornem possíveis (1993).

Considerando individualidade como resultado de uma produção de massa, pois “[...] o indivíduo é serializado, registrado, modelado, [distinto de subjetividade, que] não é passível de totalização ou de centralização” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 31), estamos nos antípodas da subjetividade fechada cartesiana, de ideias claras e distintas, para apontar que a subjetividade é formada, “[...] é essencialmente fabricada e modelada no registro do social” (1993, p. 31).

Os processos de singularização buscam efetuar os agenciamentos coletivos de subjetividade que estão “[...] em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos; ela é essencialmente social, é assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares” (1993, p. 33). O processo de singularização também objetiva romper com a forma serializada em que os indivíduos vivem para adotar uma subjetividade expressiva, aberta e conectada a processos de criação e em redes de subjetividades – singularização.

Nesse sentido, inscrevemos as narrativas e as imagens para além do processo de individualização, ou seja, concebidas como agenciamentos (redes de conversações e ações complexas) que potencializam acontecimentos inscritos nos modos coletivos. Denominamos *coletivo* o plano que permite superar a dicotomia indivíduo-sociedade, tomando coletivo não como totalização, mas como agenciamento: “[...] a relação, entendida como agenciamento, é o modo de funcionamento de um plano coletivo, que surge como plano de criação, de co-engendramento dos seres” (ESCOSSIA; KASTRUP, 2005, p. 303). Coletivo como multiplicidade, para além do indivíduo, aquém da pessoa, “[...] junto a intensidades pré-verbais, derivando de uma lógica dos afetos mais do que de uma lógica de conjuntos bem circunscritos” (p. 303).

Dessa forma, tão importante quanto ter capacidade de teorização para produzir conhecimento, considerando que teoria e prática são sempre coengendradas, deve-se assumir o quadro *teóricoprático* da pesquisa de modo flexível, crítico e

descomprometido com as formas beáticas e reificadas de produção do conhecimento (CERTEAU, 2001).

Ao agruparem-se em escolas, as teorias configuram-se como “campos gravitacionais” (PAIS, 2003), entretanto, por si sós, não garantem a produção de novos conhecimentos científicos. Assim, mais que classificar coisas e fenômenos ou analisá-los a partir do fechamento teórico em “campos gravitacionais”, importa manter a abertura para a incerteza, a dúvida, a problematização constante, ao contrário de uma perspectiva orientada por guias teóricos com seus percursos repetitivos, envolvendo uma domesticação disciplinada de itinerários de pesquisa.

Para a pesquisa em currículo, um grande desafio vem a ser o estabelecimento de ligações entre os grandes dispositivos sociais e os dispositivos microssociais que regulam ou informam a vida social, visto que “[...] o indivíduo fixa, muitas vezes, setores da vida cotidiana que transcendem o seu alcance efetivo, enquanto extensão e duração. A realidade da vida cotidiana não se esgota nas presenças imediatas” (PAIS, 2003, p. 86).

No entanto, como chegar às experiências vividas, quando elas nos são dadas em palavras? Qual o papel do discurso, das conversações, das narrativas e imagens que perpassam o currículo vivido/praticado no cotidiano escolar? Qual a função da linguagem na produção do currículo como uma dimensão do trabalho imaterial que realizamos nos currículos vividos/praticados?

A noção de trabalho imaterial refere-se às formas e forças de trabalho que criam produtos imateriais, tais como: saber, informação, comunicação, relações ou, ainda, reações emocionais (HARDT, 2003).

As dimensões do trabalho imaterial seriam: trabalho cognitivo, linguístico e trabalho afetivo (produção e manipulação de afetos). Na maior parte dos trabalhos imateriais, essas duas dimensões estão associadas. Além disso, o trabalho imaterial está quase sempre misturado a formas de trabalho material.

Como essa relação é recíproca, de um lado, os poderes singulares do trabalho continuamente criam novas construções comuns e, de outro, o que é comum se torna singularizado, numa “comunalidade expansiva”, na qual as ações comuns de trabalho, linguagem e afeto configuram um poder constituinte (NEGRI, 2003).

Se o poder de agir constrói valor de baixo para cima, se ele transforma o valor de acordo com o ritmo daquilo que é comum a todos e se ele se apropria constitutivamente das condições materiais de sua própria realização, então é óbvio que nele reside uma força expansiva além da medida e é, nesse sentido, que propomos pensar os processos de produção e pesquisa inseridos no cotidiano escolar como **redes de conversações** (o que ressalta sua dimensão de uma rede de trabalho cognitivo, linguístico e afetivo), isto é, a própria produção de redes sociais, de comunidades, de formas de vida e de produção de subjetividade (CARVALHO 2009).

Mas o que vem a ser uma rede de conversações?

Uma rede de conversações envolve discursos, textos, narrativas, imagens, sons, encontros, silêncios e silenciamentos.

Abordando o conceito de conversações recursivas, Maturana (1997) aponta que a linguagem, como processo, não tem lugar no sistema nervoso, no corpo orgânico, mas no espaço das coordenações consensuais de conduta que se constituem no fluir de seus encontros corporais recorrentes.

Compreender que nós, seres humanos, existimos como tal no entrelaçamento de muitas conversações em muitos domínios operacionais distintos, que configuram muitos domínios de realidades diferentes, é particularmente significativo, porque nos permite recuperar o emocional como um âmbito fundamental dos humanos, no fluir do coemocionar dos membros de um grupo particular.

As conversações, assim, se estabelecem em diferentes sistemas de convivência.

Cabe, desse modo, destacar que o currículo se enreda com uma cultura visto que uma cultura é uma rede de conversações que define um modo de viver, um modo de estar orientado no existir tanto no âmbito humano, quanto no não humano, e envolve um modo de atuar, um modo de emocionar e um modo de crescer no atuar e no emocionar, assim como sistemas sociais são sistemas de convivência constituídos sob a emoção do amor, que é a emoção que constitui o espaço de ações, de aceitação do outro na convivência (MATURANA, 1997)

Sendo assim, numa rede de conversações, insere-se tanto a luta pelo discurso, o silêncio repressivo, como a passagem do diálogo para a multiplicidade e a heterologicidade. O deslocamento do diálogo ou do silêncio para a multiplicidade refere-se ao discurso ao lado do discurso, ou seja, não necessariamente contra ou a favor.

Assim, na conversação, a participação dá lugar à pluralidade e à polifonia, assumindo um estado descentrado, de tal modo que é a pluralidade e não o Eu ou o Outro que será o foco do encontro.

Entretanto a conversação não acontece sem ser criada e sustentada pela participação ativa, que combina em si duas dimensões: a poética da participação e a sociabilidade, articulando vozes, assuntos, em participação criativa de modo que tornem possível a multiplicidade partilhada – conversação recriadamente aberta e inacabada.

Desse modo, quanto mais uma conversação o é, menos a sua condução depende da vontade de um ou outro parceiro e, mais, do enredamento produzido.

Na cena contemporânea, é inegável a sensação de inquietude e de estranheza, sobretudo no campo da produção do conhecimento. “Percebo os efeitos de uma inquietude profunda, o sentimento de ‘falta de lugar’, ‘ele ou eu’, ‘cada um por si’. Estamos em fila indiana por causa da exigüidade dos lugares onde podemos escutar e nos fazer entender” (DELEUZE, 1991, p. 106).

Parece contribuir para esse sentimento a visão da ciência como um discurso sacrossanto à parte dos assuntos humanos do cotidiano, ao invés de ser considerada como uma forma de participação nesses assuntos.

Como o funcionamento do discurso é inseparável dos dispositivos materiais em que se produz a estrutura e o funcionamento das práticas sociais nas quais se fala e se faz falar e se fazem coisas com o que se diz e se faz dizer, as condições materiais e objetivas de existência tendem a produzir currículos centrados em competências e habilidades tomadas em si mesmas.

Sendo assim, não podemos estar confiantes sobre o que trará a conversação; a transformação, o devir é enigmático, contraditório, incalculável. Entretanto, o currículo, como conversação complexa, ao transformar o presente, não o fará, certamente, em função das agendas no interesse próprio dos políticos e dos educadores como intelectuais profissionais.

Desse modo, produzimos currículo em meio a agenciamentos coletivos de enunciação e, sendo assim, os documentos e propostas curriculares devem ser visualizados como textos que se entrelaçam a outros textos (escritos, orais, imagéticos, sonoros) e não como ponto de chegada para orientar as mudanças educativas. A supervalorização dos resultados mensuráveis e das “reformas educativas” ignora o coletivo e/ou os movimentos sociais que estão na base da produção das mudanças educativas curriculares. Desse modo, sugerimos que tais textos sejam lidos como

possíveis pontos a serem considerados na materialização de um longo processo relativo a outro tipo de mudança, especificamente aquelas que se referem aos processos de alteridade, singularidade, problematização e experimentação dos educadores e alunos no cotidiano escolar.

Desse ponto de vista, a conversação não é o lugar onde a subjetividade está depositada, o lugar onde o sujeito guarda e expressa o sentido mais ou menos transparente ou oculto de si mesmo, mas o mecanismo no qual o sujeito se constitui nas próprias regras do discurso que lhe impõe uma direção, na própria operação que o submete a um princípio de totalização e unificação, de modo que a subjetividade das crianças, dos alunos adultos ou dos professores está se construindo pela imposição de certos padrões, assim como de resistência a eles.

Compreendida como a educação do público, a conversação complexa é a nossa prática, e o currículo é mais que uma conversação, pois é uma esfera de ação.

Nesse sentido, poderíamos afirmar, como Pinar, que “O currículo é uma conversação extraordinariamente complexa” (PINAR et al., 1995, p. 848).

Michael Oakeshott (1959, p. 10, apud PINAR, 2007, p. 293-294) dizia:

[...] a conversação seria como um ponto de encontro para onde convergem e divergem ‘diversos idiomas’ [...] é impossível na ausência de uma diversidade de vozes: nela se encontram diferentes universos de discurso, reconhecem-se um ao outro e gozam de uma relação indireta que nenhum dos dois pede ou prevê ao ser assimilado ao outro.

Ao aprender a nomear-se, ao fabricar um duplo discurso mais ou menos estável, a pessoa reduz sua própria indeterminação e aprende a saber o que lhe acontece, dando uma origem, uma trama, um sentido existencial, tornando-se, portanto, **o narrar uma forma do conversar**, num conjunto de relações consigo mesmo e com os outros. A experiência é o que ocorre “entre” o que constitui e transforma os envolvidos em processos de conversações e ações complexas.

Assim, em nossas pesquisas sobre a produção do currículo no cotidiano escolar em redes de conversações, tomamos como campo de possibilidades a produtividade heterológica e, nesse sentido, a problematização de um *espaçotempo* singularizado e tecido com os fios da experiência coletiva.

Entre as questões teórico-metodológicas, as narrativas, originadas de “conversas”, “depoimentos” ou “escritos pessoais”, formando um tipo especial de texto,

vêm permitindo desenvolver tanto as metodologias próprias da história oral e da história de vida, como uma história de biografias de pessoas comuns, acumulando dados de caráter antropológico, etnográfico e sociológico, o que faz ressaltar a posição transdisciplinar e transversal da educação, bem como a importância dos dados assim obtidos para esse tipo de pesquisa. Os trabalhos de pesquisas realizados com narrativas têm trazido, para o conhecimento mais amplo, histórias desconhecidas ou ignoradas, tanto de períodos anteriores, como da contemporaneidade, ou seja, têm permitido tecer uma outra história dos currículos nas escolas, pois, conhecendo dados diferentes, é possível escrever histórias diferentes (ALVES, 2005).

Manguel (2001) destaca que imagem e narrativa remetem uma à outra, incessantemente, em processos coengendrados, compreendendo que as pesquisas vêm indicando tanto as possibilidades de uso da narrativa e da imagem, como mostrando, necessariamente, os limites desse modo de desenvolver o trabalho científico.

Nessa perspectiva é que assumimos a importância do uso (CERTEAU, 2001) das narrativas, das imagens e dos sons como fonte de pesquisa, o que significa percebê-las/los como dados produzidos e registrados/documentados, dando pistas sobre possibilidades teórico-metodológicas apropriadas aos estudos com os praticantes do currículo no cotidiano (OLIVEIRA, 2007).

Entendemos, entretanto, que não procede a ideia de que as narrativas não saem do particular. Partimos do pressuposto inverso, ou seja, de que as imagens e narrativas têm a ver com as marcas criadas, conscientes ou não, e a sua superação, no confronto com outras tantas práticas, contêm em si as questões coletivas (ALVES, 2005).

Sendo assim, considerando a complexidade e os atravessamentos nos quais estudos desse tipo se movem e produzem movimentações como novas experimentações, é que as narrativas e as imagens constituem procedimentos necessários para a nossa proposta de trabalho.

Trata-se, pois, de dar *espaçotempo* a narrativas e conversas, a partir de imagens e sons trazidos em criações dos “praticantes ordinários” do currículo. Essa é uma abordagem com ênfase nas conversações recursivas, narrativas e imagens, mas a partir da compreensão de que vivemos em culturas híbridas, o que significa que, necessariamente, há *espaçotempo* para a linguagem verbal, imagética e sonora de diversos tipos.

Nesse sentido, cumpre registrar que as conversações, as narrativas e as imagens não são concebidas como modo de mediação dialógica, mas como fluxos de formas-forças e modos existenciais, competindo ao pesquisador, na produção dos dados, a compreensão de sua “potência”. Dessa maneira, passado e presente fundem-se na atualização (e atualidade) do pensar e quebram a rigidez do conceito de cultura. As infinitudes dos jogos operados em zonas de fronteiras são colocadas no primeiro plano: o trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do *continuum* de passado e presente, isto é, o novo compreendido como ato insurgente de tradução cultural. “[...] O ‘passado-presente’ torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver” (BHABHA, 1998, p. 36).

Conversar, narrar, olhar, ouvir, assim, devem ser concebidos como encontros que possibilitam o aumento da potência de agir e compreender. Narrar não é precisamente domesticar o caos, mas reduzir as capacidades de escolha envolvidas nos jogos culturais. Se algo está fora do controle, não pode ser atualizado como relato fechado; ainda assim, faz-se necessário discorrer sobre o que os homens fazem de suas vidas, como na passagem de Borges (2001, p. 169):

Chego, agora, ao inefável centro do meu relato; começa aqui meu desespero de escritor. Toda linguagem é um alfabeto de símbolos cujo exercício pressupõe um passado que os interlocutores compartilhem; como transmitir aos outros o infinito *Aleph*, que minha temerosa memória mal e mal abarca? [...] O que viram meus olhos foi simultâneo; o que transcreverei, sucessivo. Pois a linguagem o é. Algo, entretanto, registrarei.

Mesmo diante do abismo da linguagem, o narrador não abdica do impulso de relatar o inenarrável – “algo, entretanto, registrarei”, apresentando uma dimensão ética evidente, a saber, a negação da possibilidade de construção da coerência a partir do diverso. Ao ser transformada em relato fechado, dotado de sentido pleno, a vivência é moralizada e domesticada. Assim, buscamos fugir do didatismo que marca as narrativas

(verbais e imagéticas) coesas; daí a necessidade de destacar o formar-se de uma ideia, movimento pleno de vazios insurgentes. Essa recusa possui uma dupla dimensão: trata-se tanto da desobrigação de urdir uma exposição fechada da vivência, como da crítica epistemológica concernente à construção de relatos unidimensionais envolvendo estilhaços de realidade.

Enfim, compreendemos conversações e, nelas, narrativas e imagens, como uma enorme composição macrocósmica, que fomos acostumados a decompor em apreciações disciplinadas. A vida, no entanto, é multissensorial e, desse modo, o sentido que atribuímos como necessário à pesquisa com narrativas e imagens no currículo vivido enreda uma “artistagem” que envolva os nossos multissentidos, assim como os múltiplos *espaçostempos* compartilhados em redes de saberes, fazeres, poderes e afetos.

Referências

ALVES, Nilda. *Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu “uso” em processos curriculares de formação de professoras na Educação Superior: o caso do curso de Pedagogia da UERJ/Campus Maracanã*. Projeto incorporado ao PROCÊNCIA, agosto de 2005.

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

BORGES, Jorge Luis. *O Aleph*. São Paulo: Globo, 2001.

CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis: DP et Alii; Brasília: CNPq, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. Redes de conversações como um modo singular de realização da formação contínua de professores no cotidiano escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 2008, Rio de Janeiro. *Anais ...* Rio de Janeiro: UFF/Grupalfa, 2008.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2001.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991

ESCOSSIA, Lucia; KASTRUP, Virginia. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 295-304, maio/ago. 2005.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

HARDT, Michael. O trabalho afetivo. In: PELBART, Paul; COSTA, Roberto (Org.). *O reencantamento do concreto*. São Paulo: Hucitec, 2003. p. 143-157.

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

MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

NEGRI, Antonio. *5 lições sobre Império*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação. In: SCHWARTZ, Cleonara Maria et al. (Org.). *Desafios da educação básica: a pesquisa em educação*. Vitória: EDUFES, 2008. p. 107-127.

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

PINAR, William et al. *Understanding curriculum: as introduction to historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang, 1995

PINAR, William F. *O que é teoria do currículo?* Porto: Porto Editora, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 11-43, mar.2008.

Discursos e textos nas políticas de currículo⁶

Alice Casimiro Lopes (UERJ)⁷
Rosanne Evangelista Dias(UFRJ)⁸

Em nossas pesquisas sobre políticas de currículo, temos trabalhado com as noções de texto e discurso desde as primeiras investigações, mas, com o passar do tempo, fomos aprofundando e modificando essas noções em função das questões teórico-metodológicas geradas nas próprias pesquisas. Nos dois primeiros projetos desenvolvidos⁹, discutíamos a organização do conhecimento escolar principalmente com base no conceito de recontextualização de Bernstein. Buscávamos entender os deslocamentos de sentidos de um contexto a outro de produção das políticas – do contexto acadêmico ao oficial e/ou do campo internacional ao campo nacional –, sua inter-relação com outros textos, com foco nos novos significados e fins sociais constituídos, muitas vezes, em direção oposta ao que inicialmente se definiu.

Considerávamos a recontextualização como reposicionamento e refocalização de textos (Bernstein, 1996; 1998). Nessa perspectiva, os textos são selecionados de diversas formas, condensados e reelaborados, propiciando que idéias inicialmente propostas sejam inseridas em contextos outros, geradores de mudanças em seus significados originais. Inicialmente há uma descontextualização, pois alguns textos são selecionados em detrimento de outros, bem como são trazidos de um contexto de questões e relações sociais distintas para outro. Essa descontextualização muda a posição do texto em relação a outros textos, práticas e situações. Simultaneamente há

⁶ Texto elaborado com base em trabalhos anteriores das duas autoras, no âmbito do grupo de pesquisa sobre Políticas de currículo, que conta ainda com os seguintes integrantes: Aline Martinelli (Licenciada em Pedagogia pela UERJ), Ana de Oliveira (Doutoranda em Educação 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), Danielle Matheus (Mestra em Educação pela UERJ e professora dos anos iniciais do Colégio Pedro II), Flávia Giovaninni Busnardo (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 (Doutora em Educação pela UERJ e professora da UERJ/FEBF e UCB), Maria Eugenia Cubas Echauri (Mestranda em Educação da UERJ, bolsista PEC-PG/CNPq), Natália Cascão (Licencianda em Pedagogia, bolsista CNPq), Rozana Gomes de Abreu (Doutoranda em Educação UERJ e professora de Química do Colégio de Aplicação da UFRJ), Soledad Andrea Castillo Trittini (Mestranda em Educação UERJ, bolsista PEC-PG/CNPq) Wagner Nóbrega Torres (Mestrando em Educação UERJ e professor de História da rede municipal do RJ). Maiores informações em www.curriculo-uerj.pro.br

⁷ Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

⁸ Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁹ *Organização do conhecimento escolar no Novo ensino médio*, desenvolvido no período de 2000 - 2002 e *Integração curricular em textos de ciências para o ensino médio* no período de 2002 - 2004.

um reposicionamento e uma refocalização. O texto é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização. Por isso, Bernstein afirma ser no processo de recontextualização, quando um texto muda de lugar, que se constitui um espaço para atuação da ideologia.

Nessa análise, texto assume o sentido de qualquer representação pedagógica expressa pela fala, pela escrita, visualmente, espacialmente, nas posturas assumidas, na maneira de vestir, visão que de certa forma ainda mantemos. O discurso, por sua vez, é compreendido como constituído pelas regras sociais que regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos, suas relações sociais de transmissão e aquisição e a organização de seus contextos. Especificamente, o discurso pedagógico é definido (Bernstein, 1996; 1998) como um princípio de apropriação de outros discursos, um princípio recontextualizador. Trata-se das regras para embutir e relacionar dois outros discursos: o discurso instrucional (discurso especializado das ciências de referência a ser transmitido na escola) e o discurso regulativo (discurso associado aos valores e aos princípios pedagógicos). Como é o discurso regulativo que domina o discurso instrucional, é por meio do discurso regulativo que a ideologia intervém no discurso pedagógico.

As marcas estruturalistas de Bernstein ainda se mantinham mais fortemente em nossa análise, mas já iniciávamos seu questionamento pela incorporação da teorização sobre hibridismo de García Canclini (1998). Foi com base no questionamento a esse estrito estruturalismo e às limitações por ele geradas – ideologia como negativa, posicionamento fixo dos sujeitos nos campos de recontextualização, compreensão das mudanças apenas no interior das regras da estrutura discursiva – que formulamos o projeto seguinte¹⁰.

Nele, acentuamos a incorporação de Stephen Ball. Esse autor trabalha os textos como representações das políticas e opera com a interpretação da política como texto e como discurso, bem como com a noção de recontextualização. Trabalha sob inspiração de Bernstein, mas já de forma articulada ao hibridismo, ainda que sem desenvolver

¹⁰ *A produção de políticas de currículo em contextos disciplinares*, desenvolvido no período de 2005 a 2008.

como se dá essa relação entre conceitos estruturais e pós-estruturais, aspecto do qual tentamos dar conta¹¹.

Na análise dos documentos das políticas de currículo, consideramos que tais produções, emanadas do que Ball (1994; com Bowe e Gold, 1992) denomina contexto de produção de textos, são representações dos processos de articulação desenvolvidos na busca de hegemonizar determinada orientação curricular. Neles se expressam, de forma híbrida, sentidos das práticas, do contexto de influência e das diferentes demandas tornadas equivalentes para produzir o que passa a ser veiculado como se fosse uma diretriz curricular comum a todos. Ainda que Ball entenda o contexto de influência como a origem das políticas, conferindo maior centralidade à sua análise, procuramos investigar de forma a refutar essa prioridade conferida a esse contexto na formulação das políticas. Tencionamos, diferentemente, acentuar o caráter contínuo e interconectado da abordagem do ciclo de políticas proposta por Ball, bem como a constante negociação de sentidos que caracteriza os híbridos culturais.

Assim, os textos das políticas são codificados e decodificados de forma complexa, com sentidos não fixos (Ball, 1994). Tanto pelas lutas inerentes aos processos políticos quanto por suas características textuais, tais representações são bricolagens sujeitas a novas reinterpretações nas múltiplas leituras as quais os textos são submetidos. Há processos de negociação para elaborar a representação da política, como também para reconstruir e desconstruir seus sentidos no contexto da prática. Nesses processos de tradução e recontextualização, ressaltamos a importância de considerarmos os diferentes contextos em que os textos são produzidos e os sujeitos e grupos sociais que neles participam. Por mais que existam mecanismos discursivos para direcionar determinadas possibilidades de leitura, sempre há zonas de escape que tornam tal direcionamento limitado e precário.

Tal entendimento visa a superar a restrição da prática a um espaço de implementação e reatividade frente aos textos das políticas, conferindo-lhe uma dimensão produtiva da política (Ball e Bowe, 1992). Mas igualmente contribui para o questionamento da expectativa de que uma dada representação possa ter um grau de transparência racional que faculte alguma leitura inequívoca, desvinculada das relações de poder.

¹¹ Ball (1998) menciona explicitamente a recontextualização por hibridismo, mas não desenvolve sua interpretação. Essa relação foi desenvolvida em Lopes (2005).

Ancorando-se na concepção de prática discursiva de Foucault, Ball (1994) também analisa as diferentes definições políticas como discursos: práticas que formam os objetos dos quais falamos e que se associam ao que pode ser dito, a quem pode dizer, quando e com que autoridade. Ao pensar as políticas como discursos, Ball está salientando que os conhecimentos subjugados não são completamente excluídos da arena política, mas que certos discursos nos fazem pensar e agir de forma diferente, limitando nossas respostas a mudanças.

Tal interpretação de discurso ainda guarda referência ao não-discursivo – ancorada pela noção de práticas não-discursivas de Foucault – e a uma determinação material *externa* ao discurso. Essa mesma interpretação pode ser identificada em muitos trabalhos com a análise do discurso. Apesar de suas inúmeras contribuições no campo da compreensão da linguagem nas relações sociais, ainda se mantém a idéia de uma mudança social e um referente real para além do discurso. Tentando dar conta da superação dessa idéia é que recorreremos a Laclau na interpretação do discurso.

É com Laclau que buscamos analisar os documentos considerando que suas ambiguidades, contradições e lacunas não são falhas a serem superadas, mas características inerentes ao processo de representação da política. É pela noção de hibridismo que temos interpretado tais textos, concebendo que hibridismo não é uma perda de alguma identidade essencial, mas a constituição atual das identidades políticas, em um terreno que pressupõe uma universalização aberta, aquela onde o universal é contingente e provisório, posto que obrigatoriamente só se hegemoniza pela negociação de seus sentidos com identidades particulares (Laclau, 1996). O hibridismo expressa, simultaneamente, a negação e a afirmação de uma particularidade. Como textos híbridos, não estão sujeitos a uma única leitura. Desenvolvemos, assim, o que consideramos uma possível leitura desses textos, tendo em vista as tradições (Mouffe, 1996) curriculares que norteiam nossos modos de ler.

Considerando também as discussões de Laclau (1993), podemos argumentar que não existe a perfeita representação, pois se a representação é necessária à política, é porque as identidades não são definidas apenas no espaço que produz a representação da política, mas também em outros lugares, para os quais dada representação se dirige ou pretende se dirigir. Esse processo faz com que a identidade da política representada seja sempre transformada e ampliada pelo próprio processo de representação, pelas negociações necessárias para que esse processo se desenvolva. Inserir nos textos curriculares interesses e demandas das escolas, e de todos os agentes envolvidos na

produção curricular, implica a negociação dessas demandas e interesses e, portanto, sua transformação pelos processos de articulação necessários ao próprio ato de representação política.

Essa teorização de Laclau vem sendo mais fortemente incorporada no grupo a partir do atual projeto em desenvolvimento¹² e das conclusões da tese de doutorado de uma de nós (Dias, 2009). Laclau vem se mostrando importante para nós, porque sua teoria do discurso nos permite entender os processos de hegemonização das políticas de currículo. Questões não desenvolvidas por Ball, como aquelas relativas à negociação e a articulação de sentidos nos parecem poder ser compreendidas com a teoria de discurso de Laclau.

Para o cientista político argentino, na medida em que o discurso não se reduz à linguagem, ele abarca o conjunto da vida humana social significativa, incluindo a materialidade das instituições, práticas e produções econômicas, políticas e lingüísticas. Ainda que seja possível falar da existência de objetos extralingüísticos, o que é concebido como realidade depende da significação discursiva desses objetos em dadas ações. Tal perspectiva faz com que Laclau (2005) defina discurso como *o terreno primário de constituição da objetividade*, visando a superar a perspectiva objetivista que coloca a objetividade como decorrente do foco no objeto.

Por sua vez, um discurso só se estabelece como totalidade estruturada como decorrência de uma prática articulatória, sendo tal prática estabelecida como uma relação entre elementos cuja identidade é modificada em função dessa articulação empreendida (Howarth *et al*, 2000). Assim, os elementos de um discurso não são pré-existentes, mas são produzidos nas relações de diferença estabelecidas no complexo discursivo. No processo de articulação, elementos, ocupantes de posições diferenciais, são reduzidos a momentos da totalidade discursiva, indicando a precariedade da formação identitária no processo de articulação. Como toda identidade é relacional, Laclau e Mouffe (2001) analisam que a transformação de elementos em momentos do discurso nunca é completa, todo discurso é sempre passível de ser subvertido por um campo de discursividade mais amplo que o extrapola, um *surplus* de sentido necessário à constituição de toda prática social. Há sempre uma polissemia, uma multiplicidade de significados que pode subverter o processo de articulação e o discurso é sempre a tentativa de conferir um centro no campo da discursividade.

¹² *Articulação nas políticas de currículo: o caso das Ciências no Ensino Médio*, desenvolvido no período de 2008 a 2011.

No processo de constituição do social, contudo, provisória e contingencialmente, há fixação parcial dos sentidos possíveis no processo articulatório – na transformação de elementos em momentos do discurso e, portanto, na formação social e na formação de identidades. Isso faz com que alguns significantes do discurso sejam privilegiados no fechamento da cadeia de significação. A eles, Laclau denomina pontos nodais. São os pontos nodais que permitem que seja estabelecida a equivalência entre elementos diferentes, tornando-os momentos da prática articulatória. Sem a existência de pontos nodais, não haveria articulação e prevaleceria apenas a lógica da diferença e seus jogos de linguagem.

Mas a atuação de um ponto nodal discursivo depende da existência de significantes vazios capazes de articular a equivalência dos significados de diferentes elementos de um discurso. Como discute Laclau (1996), significantes vazios não são significantes que podem ser vinculados a diferentes significados, de acordo com o contexto em que operam. Nesse caso, trata-se apenas de significantes com significados contextuais. Tampouco são significantes ambíguos, deficientes de significados plenos. Significantes vazios surgem pela própria impossibilidade da significação no interior de um dado discurso.

De acordo com Laclau (2005), para ser possível constituir uma totalidade significativa, é preciso definir os limites dessa totalidade por intermédio de sua relação com algo que é diferente dela, ou seja, uma diferença que lhe é exterior. Mas se essa totalidade significativa abarca todas as diferenças, como cabe a uma totalidade, obrigatoriamente a diferença pela qual ela se distingue deve ser proveniente dela mesma. Logicamente, a única forma de uma diferença ser externa à totalidade e a ela pertencer, simultaneamente, é se for uma diferença excluída dessa totalidade. Essa diferença proveniente da totalidade diferencial é assim um exterior contra o qual todas as outras diferenças incluídas na totalidade se antagonizam. É por esse antagonismo em comum que diferenças se tornam equivalentes entre si. Assim, a equivalência é o que subverte a diferença e ao mesmo é o que permite a articulação: toda identidade é construída em um processo de articulação no qual a lógica da equivalência e a lógica da diferença estão sempre em tensão. Essa identidade diferencial excluída da cadeia de significação é, portanto, um exterior constitutivo dessa mesma cadeia e simultaneamente um antagonista da existência dessa cadeia. É assim a condição de possibilidade e de impossibilidade da articulação.

Mas para que a equivalência se constitua como tal, há necessidade de significantes vazios organizados em uma totalidade discursiva que possam ser preenchidos, precária e contingencialmente, pelos diferentes elementos do processo articulatório. Nos termos de Laclau (2005), para significar os limites da significação é preciso subverter o processo de significação: só operando no limite máximo da equivalência entre os elementos, quando estes seriam transformados em momentos sem nenhuma diferença entre si, é que a totalidade poderia ser significada completamente. Tal situação nunca é alcançada, há sempre uma falta, um lugar vazio em torno do qual é estruturado o sistema. A totalidade, ao mesmo tempo, é impossível e necessária ao processo de significação.

Em uma luta política, para que os elementos dessa luta possam se tornar momentos de uma prática articulatória, suas identidades não podem ficar fechadas na diferença, mas são enfraquecidas – demandas diferenciais são sacrificadas – de forma a garantir a articulação. Os processos híbridos correspondem a essas alterações em que as identidades diferenciais “abrem mão” de suas particularidades em nome de um projeto comum. Mas pela articulação em nome desse projeto, o hibridismo é, simultaneamente, a negação e a afirmação de uma particularidade. Nesse processo, uma dada identidade (particularidade) é esvaziada de seu significado passando a ser o significante vazio no qual deslizam significados das múltiplas identidades diferenciais. Em síntese, na produção de práticas articulatórias há necessidade de uma equivalência – nunca uma igualdade – entre elementos diferentes. Tal equivalência é garantida por um antagonismo que atua como exterior constitutivo de uma cadeia de significação, bem como por significantes vazios que são preenchidos diferentemente pelas identidades diferenciais. Simultaneamente, o antagonismo esvazia os significantes porque atravessa a lógica da diferença que lhe dá sentido.

O processo pelo qual uma identidade particular é esvaziada de significado, tornando-se um significante vazio, no qual deslizarão múltiplos sentidos capazes de se constituírem como ponto nodal discursivo, é por Laclau denominado hegemonia. Hegemonizar é, assim, preencher o vazio de um significante fazendo um ponto nodal na cadeia de significação. Por isso mesmo, hegemonia é sempre instável, ambígua e plural – podem ser múltiplos os processos hegemônicos (Laclau, 1996). Assim, é que nos parece que a análise sobre a hegemonia em Laclau pode constituir um horizonte teórico produtivo para as políticas de currículo.

Nos trabalhos desenvolvidos pelo grupo temos analisado, por exemplo, os discursos de conhecimento/cultura comum e cultura da performatividade. Esses discursos podem ser compreendidos pela análise dos diversos tipos de textos que defendem as políticas curriculares para a educação básica e a formação de professores e das ações que constituem essas políticas. Em ambos os discursos permanece a ideia de um padrão de conhecimento único a ser incorporado (Lopes, 2006), embora tal possibilidade seja fragilizada pela recontextualização por hibridismo, nas mediações de significações realizadas pela escola e para a escola.

A ênfase conferida ao conhecimento como padrão é geralmente vinculada ao mundo globalizado e em permanente mutação, justificando novas proposições curriculares que venham a desafiar as condições de produção de conhecimento historicamente conhecidas e difundindo a necessidade de uma “nova” concepção de conhecimento e de ensino para o cenário atual. Percebemos que esses discursos também se vinculam aos discursos da cultura da performatividade como uma alternativa para a formação e qualificação de trabalhadores ajustados aos modelos de inserção ao mundo do trabalho. O conhecimento, peça-chave das políticas educacionais, associa-se ao caráter instrumental e busca responder à questão da utilidade de sua aplicação. A cultura da performatividade é associada ao desempenho de habilidades e competências, na busca de eficácia organizada e pode se articular com a demanda histórica de movimentos progressistas que lutam pelo controle social das políticas públicas. Também marca os discursos da performatividade um contexto de mercantilização do saber e do poder na sociedade. Tais aspectos podem ser identificados na defesa pela utilização de métodos de mensuração e controle e na circulação de discursos de responsabilidade que, a despeito de permitirem maior controle social de uma determinada política, colaboram para a instauração de métodos de vigilância e regulação sobre o conhecimento e seus usos na sociedade.

Diante do cenário de mudanças aceleradas provocadas pela compressão de tempo e de espaço, a cultura da performatividade coloca a centralidade no papel dos professores, aos quais se atribui a responsabilidade de preparar os alunos à competição e à adaptação ao instável mundo do trabalho. Aumenta a exigência sobre os professores pelo excesso de inovações e intensificação do trabalho docente. A defesa do *aprender a aprender* torna-se frequente nas discussões sobre a formação de professores. Processos de avaliação também se colocam no cenário de políticas em associação ao currículo por competências, na busca do êxito acadêmico e do aperfeiçoamento da própria

produtividade, em complexos processos de avaliação a que estão submetidos, marcados pela competitividade e pela responsabilização, como medida de prestação de contas.

Discursos sobre a cultura, ou da interculturalidade, também têm constituído as reformas curriculares e têm sido motivados por posicionamentos diversos. Entre os textos muito difundidos podemos citar o Relatório Delors (2001), resultado de uma ampla construção global. Ao abordar as tensões que atingem o mundo atual, o Relatório destaca os conflitos culturais sugerindo, como um dos pilares da educação, o *aprender a viver juntos* como uma forma de aplacar tensões que vêm gerando novas formas de desigualdade e exclusão. Outro exemplo nesse mesmo texto é a defesa da inclusão que, ao pretender ser um ideal universal, pode vir a mascarar diferenças e desigualdades, com uma pretensão, ainda que nunca alcançada, de homogeneizar.

Assim, compreendemos a política curricular como produção discursiva da significação por sujeitos e grupos sociais, nos múltiplos espaços em que participam no contexto social. Desse modo, as políticas de currículo devem ser analisadas para além das questões que envolvem produção, seleção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas na perspectiva que favoreçam a produção de variados discursos. Procuramos avançar, neste momento, no desafio de investigar discursos envolvendo tanto os múltiplos e diferentes textos e os processos lingüísticos a eles associados, mas também compreendendo que tais processos constituem a anatomia do social (Laclau, 2005). Metáforas e metonímias, por exemplo, não são apenas figuras de linguagem que *podem ser identificadas* nos textos, mas constituem a significação da política. Os fechamentos das cadeias de significação (pontos nodais e significantes vazios) são sempre processos metafóricos: condensar muitos sentidos em um único significante. Processos hegemônicos são sempre metonímicos: designar um objeto geral por deslocar uma característica particular para um plano geral (tomar o todo pela parte). A metáfora pressupõe a metonímia, assim como a articulação discursiva de várias diferenças, tornando-as equivalentes (metaforicamente), requer que as diferenças estejam em uma relação de hegemonia (metonímica). Entender os sentidos que vão sendo hegemônicos na política de currículo implica entender as metáforas que condensam sentidos em um único significante e permitem que um particular seja metonimicamente alçado à categoria de universal (Laclau, 2005). Nessa perspectiva, temos buscado, em diferentes investigações do grupo, analisar os sentidos que são condensados no significante *qualidade de ensino* viabilizando que projetos curriculares particulares sejam alçados à categoria de universal, por serem supostamente capazes de garantir essa

qualidade. Igualmente buscamos entender quais demandas de diferentes grupos sociais vêm sendo atendidas nesse processo de articulação discursiva que hegemoniza determinados currículos.

Referências

- BALL, Stephen J. *Education reform – a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University. 1994.
- BALL, S. J. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative education*, v. 34, n. 2, p. 119-30. 1998.
- BALL, S., Bowe, R. & Gold, A. *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. Londres – New York: Routledge. 1992.
- BERNSTEIN, Basil. *A Estruturação do Discurso Pedagógico – classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes. 1996
- BERNSTEIN, Basil. *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad*. Madri: Paideia/Morata. 1998
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp. 1998.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, Unesco. 2001.
- DIAS, Rosanne. *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*. Rio de Janeiro, Tese de doutorado, 2009. disponível em www.proped.pro.br
- HOWARTH, David, NORVAL, Aletta; STAVRAKAKIS, Yannis. *Discourse theory and political analysis*. Manchester: Manchester University Press. 2000.
- LACLAU, Ernesto. Power and Representation, in Poster, Mark (ed.) *Politics, Theory, and Contemporary Culture*. New York, Columbia University, 1993. pp. 277-96
- LACLAU, Ernesto. *Emancipation(s)*. London: Verso. 1996.
- LACLAU, Ernesto. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2005.
- LACLAU, Ernesto & MOUFFE, Chantal. *Hegemony and socialist strategy*. Londres, Verso. 2001.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem fronteiras*, vol. 5, n. 2, jul/dez, p. 50-64, 2005. . Acessível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*. v.6, n° 2, pp. 33-52, Jul/Dez.2006b Acessível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos/htm>

Currículo (des)figura, diagrama da linguagem¹³

AC Amorim (Unicamp)

Dobra, papel. Dobradepapel. Papervestimenta¹⁴.

**Efêmera capa, vôo
do Super-Homem: doente,
trágico e estilhaçado**

***Labirinto de linhas, panos, transparências e cores. Perdemos no
conhecimento, encontramos na vida, pulsação vital, devir proliferante.
Ariana, autora? Sim. A arte, Nietzsche, precisa deste Sim!***

**Morte afirmada. Morte do eu, humanista,
essencial e negativo que se deseja (do) pela Educação.**

**Dilacer(ação). Ruptura dos cortes, daquilo que prende as dobras da vida,
da escritavidasensação.**

**Fragmentojunto. Juntado. Amassado. Corroído. Alinhavado. Empanado.
Sufocado pela sobreposição. Dilacer(ação) transversa. As marcas na
parede, machucada pelo atrito, feroz, dos objetos que se estilham ou
não. Parece desenhada pela violência.**

**A arte não pode ser recontada. A arte não é história. A arte não é narrativa. A
arte não. É labirinto. É ferrugem. É cor. Some. É. É. ***

* narra. * identifica. * corporifica. * quer uma casa. * nasce. Está num cortinado,
bem ao centro, abençoado. * criança?

* como oceano, alisa as dobras da escritavida. Amnésia. * é o Não afirmativo,
revés da tragédia dos estilhos no chão da sala, e figura na parede atritada.

Ensinar é partir, fendir, romper, sem sair do lugar

Sem mudar a forma, sem novidades. Movimentar em repouso. Deixar sair.

Apag

¹³ Este texto contém idéias que são algumas das minhas composições dentro do projeto coordenado pelo Prof. Dr. William Pinar, e denominado *Report of Research Intellectual Advancement Through the Internationalization of Curriculum Studies*, com financiamento do Social Sciences and Humanities Research Council do Canadá.

¹⁴ Interlocução com a dissertação de Mestrado *Dilaceração - Uma poética do aprender em arte* de Raquel Andrade Ferreira, orientada pelo Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira (UFPEL) e co-orientado pela Profa. Dra. Paola Zordan (UFRGS). O * é subjetivação criativa, invenção de estilo e predicação sem sujeito no texto de Raquel.

As composições de criação com palavras, imagens e narrativas para apresentar o currículo em um conjunto de pesquisas brasileiras têm sido a opção para encontrar – ainda se mantendo a possibilidade de a linguagem ser estrutural – o movimento de posições do sujeito *outro* que não cogito, consciente e autônomo. E este movimento é realizado, muitas vezes, visando à transformação social e à invenção de alternativas de garantir a presença da vida no mundo (cada vez mais se deslocando de ser ‘real’ e ‘concreto’). Ao invés de esquecer de categorias como a experiência e as subjetividades, o campo do currículo no Brasil trabalha com elas e procura seus outros possíveis; na minha apreciação, a partir dos estudos com as imagens, a literatura, os estudos de cotidiano e com as filosofias das diferenças é que se tem alçado vôos mais instigantes e promissores. Por isso, abri este texto com meu parecer-encantamento da dissertação de Raquel Andrade Ferreira.

Tanto a experiência quanto as singularidades organizam-se em um ‘patchwork’ cuja expressão transita por dimensionar as alternativas à vida delineando matizes para o sujeito extraído incorpórea e corporalmente. As membranas que conferem visibilidade ao contorno da vida (que pode ser em algumas pesquisas a vida no sujeito) são películas de filme, escritas de literatura, narrativas de fabulação, impressão fotográfica e a oralidade.

Algumas das pesquisas de doutorado que orientei não se compuseram estilisticamente com o campo do currículo; permearam-se pela educação, e com seus muitos sentidos fizeram das imagens as companheiras da (des)significação. Nos últimos seis anos, entre minhas pesquisas e as de meus ex-orientandos de doutorado, pudemos constituir uma pequena ilha, talvez deserta, povoada de pensamentos em que imagem e educação se entrelaçam. Em nossas pesquisas, apostamos em extratos e falhas de uma paisagem de pensamento com imagens, que têm relações com os estudos de fotografia, pintura e cinema e da filosofia de Gilles Deleuze, e por se tratar de buscar pensar a educação, apostam nas multiplicidades que conexões heterogêneas e sínteses disjuntivas derivam, expressam e irrompem o acontecimento: o Corpo, o Ser, o Devir e a Figura.

Nos meus projetos de pesquisa dos últimos três anos, teço tais conexões entre linhas potentes do conceito de *representação*¹⁵, de *campo de força e singularidades*¹⁶ e de *diagramas e não-imagens*¹⁷.

¹⁵ como exemplos, veja Amorim 2006 e 2009.

Nas pesquisas, a idéia de *linguagem* arranja-se na imaginação da ilha deserta, nunca habitada, e movimento primeiro¹⁸. O encontro pelas/com as imagens é provocação e suspensão, enigmas do acontecimento, imprevisibilidade do tempo no devir.

Esta assunção da idéia de *linguagem* deriva-se em processos de desvio e deslocamentos, por exemplo, das concepções de *texto e discurso*, como as que foram apropriadas no campo do currículo em suas articulações com a(s) culturas(s).

A cultura continua sendo uma dobra necessária para o campo do currículo persistir com seu compromisso pragmático, força propositiva e de vontade de mudança e crítica. Política *cultural*, *multiculturalismo*, *imagens e cultura*, estudos *culturais*, dentre outras abordagens, adjetivam o currículo cultural como pensamento de grande hegemonia no Brasil. Mas não se trata de qualquer cultura, ou de sua discussão. Com uma certa “origem” nos estudos culturais, em suas ênfases pós-estruturalistas (com inspiração em análise de discurso de Michel Foucault), é na possibilidade de discussão das relações entre currículo e espaço que recai a força da cultura para o pensamento curricular brasileiro. Palavras-conceitos como hibridismo, entre-lugar, traço e fronteiras indicam esta tendência e têm pouco se deixado efetuar por seus contextos e filiações teóricas. São rapidamente apropriadas por um movimento que se vale de querer/desejar ser a identificação do campo curricular. Em termos metodológicos, são usadas para estender pensamentos que também se estruturam sob a égide da história e da historiografia. Por vezes, existe uma forte tendência analítica em transformar todo tipo de registro em texto escrito e passível de análise e interpretação. A importante discussão e relação entre culturas e linguagens é preterida à escolha do discurso como metanarrativa do currículo cultural.

É menos freqüente e intensa a busca por pensamentos com a cultura a partir de categorias do tempo. Quando existem, muitas vezes enfatizam um tempo cronológico e dos fatos e acontecimentos históricos. Por sinal, a não ser nos estudos de história de currículo, relevante tendência no início dos anos 1990 em alguns grupos de pesquisa com evidência acadêmica no Brasil, o *tempo* como categoria para compor o

¹⁶ veja Amorim 2008a - texto associado ao projeto de pesquisa ‘Educação, ciências e culturas: territórios em fronteiras no Programa Biota FAPESP’ (Proc. Fapesp 2006/00752-9) – e Amorim 2008b.

¹⁷ veja Amorim, 2008c e Amorim, 2008d, articulados ao projeto *Escritascurrículo: diferenças em acontecimentos* financiado pelo CNPq (401356/2006-0).

¹⁸ Inspiração emergente do texto *Causas e razões das ilhas desertas* de Gilles Deleuze.

pensamento do campo do currículo sempre esteve associado ao diálogo com a filosofia. E assim continua

Penso que a (des) centralização da cultura na discussão curricular brasileira e o foco na pluralidade das fronteiras, na hibridização, nas diferenças e na cada vez mais interessante e provocadora invenção de escritas de currículos que não se atenam ao que nos foi ensinado pela Modernidade são os aprendizados que poderíamos compartilhar mais enfaticamente com as tendências internacionais de estudos curriculares. Isso porque embora a ênfase *nas culturas* esteja sob rasura, o que se procura conhecer em várias pesquisas passa pelos sentidos e significados do currículo no contexto brasileiro.

Nesta mesma linha de argumentação, ou seja, na articulação entre a centralidade da cultura nos estudos de currículo no Brasil dos últimos anos e o que em minhas pesquisas quero dialogar com este campo, a escolha por rasurar as idéias de identidade, diferença, corpo e representação mostra-se sensível e significativamente interessante para propor o plano de sensação e de composição para o currículo¹⁹. A proposta de constituição de um *plano*, em uma geografia das sensações e composição, é desafio de pensar sem representar: *novamente aqui enfrentar o poder das palavras, imagens e objetos parece-me um compromisso político a ser assumido e faço isso quando articulo imagens do cinema, literatura e registros de produções curriculares escolares.*

Para tanto, adentro-me na discussão da representação pelos fios do pensamento de Gilles Deleuze a respeito da *linguagem*, deixando também a *narrativa* como substrato. Com tal opção, acredito que responda afirmativamente à possibilidade da diferença sem identidade (e, com isso, desloque-me das idéias de consciência e subjetivação) e às potências da desfiguração que não atua na forma (não fazendo sentido, portanto, pensar com o efeito da transformação, mudança e formação) e, sim, nas linhas de força para as quais a violência é fundamental. A aprendizagem como um ato violento do pensamento; o signo como violência na/da linguagem. Ou seja, como pensar sem a estruturação das relações de poder e encontrar caminhos – com as imagens e as palavras – da fuga da representação (e, quem sabe, libertar o *sujeito* do *homem*).

Acredito que estamos em um momento de transição entre a idéia de *contexto*, *pertencimento e identidade cultural* para a idéia de *plano*, *diferimento e singularizações*

¹⁹ Veja Amorim (2007).

sem sujeito. E é certo de que esta transição é resultante de interferências de uma relação menos respaldada por dicotomias que a história e a geografia globais nos mostram e que são marcadas por posições hierarquicamente estabelecidas. O que se destaca, por exemplo, das invenções de linguagem em nossas pesquisas, assim como a proposta da experimentação, os neologismos, é exemplo de uma não submissão lingüística à estrutura com a qual vários sentidos não seriam construídos na relação imanente com o acontecimento.

Estaria este estilo no campo do ‘interesse’ da pesquisa educacional? Mais especificamente, pensar o campo do currículo com tais estilos prolifera quais jogos de significação? Poder-se-ia considerar política esta invenção de estilo, especialmente para a Educação? Por que retirar do sujeito humano a centralidade da representação, deixando espaço para seu desaparecimento acontecer?

As relações entre representação e acontecimento, compreendidas a partir de algumas obras de Gilles Deleuze, têm sido importantes para que eu busque alternativas ao pensamento representacional, criticado fortemente pelo filósofo francês e, em contrapartida, força estruturante com intensa nomeação dentro do campo da Educação, quando conectada a palavras como crítica e política.

A linha em comum, com a qual posso deslizar no pensamento que associe Deleuze e Educação, e que está atravessada pelo conceito de acontecimento, compõe o plano linguagem-acontecimento-diferença-mundo. Pois bem, apostar na dupla presença do acontecimento (*mesmo tempo pela linguagem e pelo mundo*, segundo Zourabichvili) e, em especial, potencializar sua efetuação política tem sido possível para mim à medida que penso com as teorias de signo e sentido, também aprendidas nas leituras de textos do filósofo francês Gilles Deleuze a respeito da literatura, das artes plásticas e do cinema.

O que alguns estudos sobre cinema brasileiro apontam para o fenômeno da distopia ao invés da utopia, ou seja, a figuração *narrativa* do povo brasileiro em produções cinematográficas mais recentes como uma anomalia das formas puras, uma deformação do que se desejava ou se esperava constituir-se como o brasileiro, e o fim das utopias revolucionárias e de transformações para a equidade social, pode ser uma entrada para pensarmos com quais tipologias das experiências culturais e das identidades culturais poderíamos articular os estudos de currículo, numa vertente da análise social.

A distopia seria uma nova identificação do brasileiro? Como ainda pensar as identidades e encontrar os espaços lacunares, vazios e de abertura à vida na camada social desfigurada? O campo do currículo alcança pensar em um plano que vislumbre o futuro ou o adensamento do presente tem sido nossas linhas de força de um diagrama do invisível?

Essas questões movem-me a pensar que merece ser aprofundada a compreensão de conceitos como experiência (a partir da arte) e do acontecimento (a partir do tempo da história e da filosofia da diferença) dialogando com autores com quem consigamos vislumbrar políticas e inserções éticas de nossos trabalhos acadêmicos afirmando-as dessubstancializadas do gênero humano e da idéia do sujeito. Para mim, esta agenda é fundamental e provocadora para pesquisas futuras.

Em Amorim (2009), apresentei um caminho possível de desconstrução a partir da arte, com o plano de composição, para o qual não importa o “em si” dos objetos, suas formas, suas cores, mas as sensações. Trabalhei com imagens do cinema brasileiro, associando-as, criativamente, aos conceitos e imagens que Gilles Deleuze produziu sobre/para Francis Bacon. A relação entre Educação e Arte estendeu-se pela potencialidade de agenciamento no corpo de um conjunto de sensações que não ocorriam antes; por isso, o destaque maior realizado e arrastado para este texto: *o que importa é a duração da obra de arte e da educação*.

No referido texto, trabalhei com as relações entre sensação e as desfigurações, e em alguns momentos pude adentrar na possibilidade das afigurações (sem figura, figuração, representação de sujeitos), nas intensidades, nas energias que se desprendem da obra de arte (e, no texto, assumi as imagens do cinema nesta mesma condição). A afiguração não centraliza o sujeito e, sim, os corpos; nesta direção, torna-se potente o conceito de devir como afecto, como aquilo que agencia a sensação encarnada nos corpos. Nesta ritmação, apareceram como importantes os conceitos de identidade e sua estabilidade na constituição aglutinadora dos devires e das políticas de identificação, em especial nas redes de poder. A fuga deste plano de sensações é abertura para o encontro com outros tempos, experimentação que fiz no referido artigo, e com qual cheguei à proposição do currículodesfiguração, linha de fuga e de encontro com a sensação. Desfiguração porque, em algumas dobras, mantém a figuração do sujeito como substrato para o campo de forças atuar.

Estendo os significados do currículodesfiguração e procuro responder ao por que, embora tendo criticado a representação, escolho imagens do cinema (que poderiam

ser também da fotografia e da pintura) e continuo a apostar na centralidade do olhar. Para tanto, adentro-me na discussão da representação pelos fios do pensamento de Gilles Deleuze a respeito da *linguagem*. Com tal opção, acredito que responda afirmativamente à possibilidade da diferença sem identidade (e, com isso, desloque-me das idéias de consciência e subjetivação, que, no texto que foi avaliado, são um limite que os filmes do cinema brasileiro analisados querem manter ‘figurando’, mas que na edição, montagem e fotografia dos filmes abrem brechas para diferirmos) e às potências da desfiguração que não atua na forma (não fazendo sentido, portanto, pensar com o efeito da transformação, mudança e formação) e, sim, nas linhas de força para as quais a violência é fundamental. A aprendizagem como um ato violento do pensamento; o signo como violência na/da linguagem. Acredito, também, que com as argumentações que tecerei a seguir traçarei distanciamentos mais explícitos às expressões que sugeriram um determinismo, um entrapment ao propor a substituição da palavra expressa pelo silêncio que grita. Ou seja, como pensar sem a estruturação das relações de poder e encontrar caminhos – com as imagens e as palavras – da fuga da representação (e, quem sabe, libertar o *sujeito do homem*).

Já em Amorim (2008d), o encontro entre o plano de sensação e o diagrama nos é sugerido por Gilles Deleuze e Felix Guattari, no livro ‘O que é a filosofia?’; pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos com sensações.

As sensações, como perceptos, não são percepções que remeteriam a um objeto (referência): se se assemelham a algo, é uma semelhança produzida por seus próprios meios, e o sorriso sobre a tela é somente feito de cores, de traços, de sombra e de luz. Se a semelhança pode impregnar a obra de arte, é porque a sensação só remete a seu material: ela é o percepto ou o afecto do material mesmo, o sorriso de óleo, o gesto de terra cozida, o *élan* do metal, o acorado da pedra romana e o elevado da pedra gótica. E o material é tão diverso em caso, que é difícil dizer onde acaba e onde começa a sensação, de fato. Como a sensação poderia conservar-se, sem um material capaz de durar, e, por mais curto que seja o tempo, este tempo é considerado como uma duração. O que se conserva, de direito, não é o material, que constitui somente a condição de fato; mas, enquanto é preenchida esta condição (enquanto a tela, a cor ou a pedra não virem pó), o que se conserva em si é o percepto ou o afecto. Mesmo se o material só durasse segundos, daria à sensação o poder de existir e de se conservar em si, *na eternidade que coexiste com esta duração* (p. 216)

A duração, efêmera, que o cinema, a fotografia e a memória querem perpetuar. O alisamento dos territórios ritimados pelos conceitos de Gilles Deleuze sobre a obra de arte e o cinema, pelas vias da sensação e duração são potentes neste fluxo de pensamento que venho compondo.

Não é a transformação de uma imagem que o fragmento potencializa; é a deformação, a criação de uma zona em várias formas que não são identificadas; o comum a elas é a indiscernibilidade. Sua nitidez são linhas de força que conferem a precisão deformante. O sensível das cores e sombras precisa do esvaziamento dos clichês, das idéias justas e das palavras de ordem que estão inscritas em todo quadro= mundo= realidade. As sombras brancas e escuras são o elemento do espaço da imagem, o tecido de que são feitos os sonhos. São imagens-filmes do efêmero, máquinas diagramáticas.

“Si digo que la fuerza que hace gritar es el espectáculo del mundo, estoy de lleno en lo figurativo. En ese momento es preciso que tome una escena que el mismo tiempo va a dar cuenta de lo que grita la figura que pinto en la escena. Estoy de lleno en lo figurativo. No es entonces eso lo que llamo una fuerza (DELEUZE, 2007, p.79)”. Sobre o corpo (figurativo ou não que o diagrama ‘já deixa a ver’), as forças agem. Seguir as perguntas que Gilles Deleuze faz e buscar nas imagens e sons do cinema algo similar ao que torna visíveis a força do plissamento das montanhas, a força da germinação da maçã ou a força inaudita de uma semente de girassol.

Una fuerza es la fuerza invisible, en el sentido en que se los decía: no hay lucha más que con la sombra, no hay relación del cuerpo más que con fuerzas invisibles o con fuerzas insensibles, no hay lucha más que con fuerzas. (...) El cuerpo es visible y va a sufrir de la fuerza una deformación creadora. Entonces la visibilidad del cuerpo va a volver visible la fuerza invisible. De allí el tema de la lucha contra la sombra. Es en la medida en que el cuerpo abraza la fuerza invisible que se ejerce sobre él que la fuerza invisible deviene sensible (DELEUZE, 2007, p.79).

Para conhecer mais

AMORIM, A. C. R. . Non-figurative narratives or life without subjects. In: SCHERTO, Gill (org.) *Exploring selfhood: finding ourselves, finding our stories in life narratives*. 1e. Brighton: University of Brighton and Guerand Hermès Foundation, 2009. p. 167-190.

_____. Educação e Ambiente, entremeios para imagens do humano. *Pesquisa em Educação Ambiental* (UFSCar). , v.3, p.105 - 118, 2008a.

_____. Duração: Currículo≠Refrão≠Repetição≠Imaginação. *ETD. Educação Temática Digital*. , v.9, p.324 - 331, 2008b.

_____. Gritos sem voz. In: Macedo, Elizabeht et al. (org.) *Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?* 1 ed. Campinas : FE/Unicamp, 2008c, v.1, p. 14-22.

<http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/LivroDigitalAmorim2008.pdf>

_____. Currículo, tempo perdido. *Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro de Questões Curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares*. Florianópolis : UFSC:FAPESC, 2008d. v. 1. p. 1-18.

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

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

DELEUZE, Gilles. *Francis Bacon: lógica da sensação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

_____. *Lógica do sentido*. 4.ed., 2.reimpressão. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

_____. *Pintura, el concepto del diagrama*. 1.ed. Buneos Aires: Cactus, 2007.

A Significação da Prática através do Discurso

Arlete Pereira Moura (GEPPC/UFPB)

Para um/uma educador/a crítico/a, o ato de pesquisar representava um compromisso com a produção de conhecimento, que possibilitasse intervenção na prática educacional. O conhecimento deveria ser luz, a orientar caminhos e não sombra a obscurecer passagens; e mais do que isso, deveria conduzir à emancipação do indivíduo e a sua vinculação orgânica à luta hegemônica.

Na atualidade, como realizar pesquisas, quando se verificam mudanças em várias direções? Há mudanças na gestão da produção material, na organização do trabalho, na configuração do Estado e estas incidem nas formas de comunicação social e de significação cultural. Vive-se numa época de ‘centralidade da cultura’.

De conteúdo integrante de disciplinas tradicionais, a cultura tornou-se um campo de estudo específico. Com essa centralidade, as mudanças incidem, também, nos paradigmas epistemológicos e desestabilizam as tradicionais formas de investigação. No entanto, substituir uma abordagem crítica por uma abordagem cultural, no entendimento de Hall (p. 33), não significa substituir o *materialismo* ou o *socialismo econômico* por um idealismo cultural – isto é, substituir uma forma de argumento reducionista por outra. Trata-se, sim, de compreender o estatuto epistemológico dos Estudos Culturais e a significação do conhecimento, na atual política da diferença: racial, sexual, cultural.

Os Estudos Culturais quebram as fronteiras tradicionais do conhecimento disciplinar e numa expressão de Johnson (apud NELSON, TREICHLER & GROSSBERG, 1995, p. 9), tornam-se “uma espécie de processo, uma alquimia para produzir conhecimento útil sobre o amplo domínio da cultura humana”. Essa alquimia aproveita-se dos muitos campos teóricos das últimas décadas, “desde o marxismo e o feminismo até a psicanálise, o pós-estruturalismo e pós-modernismo”.

Neste particular, o GT-Currículo da ANPEd, nos últimos anos (2008, 2009), investe na perspectiva de dar visibilidade às formas de investigação assumidas pelos/pelas pesquisadores/as dos Grupos de Currículo das Instituições de Ensino Superior. Entende-se que não se trata de direcionar o desenvolvimento teórico do GT nem as respectivas formas de mediação com a prática, até porque, estas se vinculam às questões investigadas e aos contextos da investigação (NELSON, TREICHLER &

GROSSBERRG, 1995, p. 9). No entanto, a visibilidade dada à multiplicidade de abordagens expostas, ao se revelar no plano da cultura, suscita possibilidades de comunicação e de ‘articulação’ inter-grupal tão necessárias aos Estudos Culturais.

Enquanto integrante do Grupo de Políticas e Práticas de Decisão Curricular da UFPB e articulada a um Grupo de Pesquisa da Uniminho (Braga-Portugal), através da Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Currículo e Formação de Identidades (UEPB), desenvolvo atualmente, o Projeto de Pesquisa Políticas e Práticas de Decisão Curricular: ressignificações discursivas no Brasil. Assumo os estudos culturais como paradigma epistemológico e a análise do discurso, conforme formulação de Fairclough (2001), pelos motivos seguintes.

Primeiro, com a intenção de utilizar a pesquisa para subsidiar a minha prática de professora de currículo. Como interferir na prática, se ignoro o processo de ressignificação do discurso curricular veiculado em textos publicitários da mídia, em textos publicados em livros didáticos e congressos da área, assim como em textos encaminhados às escolas por organismos oficiais?

Segundo, por verificar que as mudanças discursivas dos textos curriculares têm relação com as mudanças produzidas na prática social. A minha tradição de intelectual crítica, que concebe vinculação direta entre a organização do trabalho escolar e a pedagogia do trabalho social, não me permite adesão a um paradigma de investigação desvinculado da história ou significado sob a forma de excursão literária e textual (McROBBIE, 1995, p 43).

Em contato com a obra de Hall (1997, p. 35-36), compreendi que, nem tudo é cultura, mas “toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, a cultura é uma das condições constitutivas da existência dessa prática e toda prática social tem uma dimensão cultural”.

Ainda, através de Hall, compreendi que há uma “articulação ou um elo entre a cultura, a economia, o Estado ou o mercado [...] e cada um impõe limite e exerce pressões sobre o outro”. Na trajetória da modernidade iluminista, as empresas ou organizações públicas eram regidas e administradas, segundo uma filosofia ou ‘cultura’ nacional ‘pública’. A partir da década de 1970, desenvolvem-se discursos que associam a regulação pela ‘empresa pública e estatal’ à burocratização e à ineficiência e a regulação pelo econômico e pelo mercado à liberdade e eficiência.

Conforme o autor, não se trata de optar entre formas de regulação; ambas implicam em “*liberdade e restrição*” e configuram-se como “modos diferenciados ou

disputas de regulação cultural mantidas, governando nossas ações nas instituições sociais e na sociedade”. (HALL, 1997, p. 39-40). Para melhor esclarecimento, repito a pergunta e a resposta formuladas pelo autor: “Como a cultura faz para governar? Isso nos leva de volta à questão do significado e, assim, à dimensão ‘cultural’ ou discursiva da ação social da conduta humana [...]”

Se a regulação cultural se processa na perspectiva de abrir a cultura ao jogo livre do mercado, a educação torna-se uma mediação fundamental. Através dela, incutem-se normas, padrões, valores – em resumo, a cultura que se pretende construir. Nessa conjuntura, enquanto a mídia enfatiza a eficácia do setor privado e responsabiliza os/as professoras/as pela ineficiência da educação pública, verificam-se processos de transformação da instituição escolar em organização e de precarização do trabalho docente.

Para viabilizar o meu compromisso com a produção de um conhecimento que possibilite intervenção na prática educacional, fundamento-me, em autores/as estrangeiros/as²⁰ e em pesquisadores/as brasileiros/as, que produzem no campo dos Estudos Culturais²¹, e invisto na mediação com a prática, através da análise do discurso, a partir de Fairclough (2001), conforme referência anterior.

Fairclough (p. 89) desenvolve uma teoria social do discurso, que reúne a análise lingüística e o pensamento social e político; produz um quadro teórico, que o considera adequado à aplicação na pesquisa científica social e ao estudo da mudança social.

Fundamenta o termo discurso no “uso de linguagem como prática social e não como atividade individual ou reflexo de variáveis situacionais” (p. 92). Em primeiro lugar, entende que 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 discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados”. (p. 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.

²⁰ Homi Bhabha, Nestor Garcia Canclini, Stuart Hall.

²¹ Alice Ribeiro Casimiro Lopes, Antonio Flávio Moreira, Elizabete Fernandes de Macedo, Marisa Vorraber, Tomaz Tadeu da Silva.

Considera importante a compreensão da relação dialética entre discurso e estrutura social “para evitar erros de ênfase indevida”. De um lado, entendendo-se a determinação social do discurso, ou seja, o discurso como “mero reflexo da realidade social”; e, de outro lado, a construção do social no discurso, ou seja, o discurso “representado idealizadamente como fonte do social”. Comenta que, a representação da realidade do mundo como se a mesma emanasse da cabeça das pessoas, é o erro mais freqüente, nos debates contemporâneos.

Fairclough, a partir de Henrique et. al. & Weedon (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 lugar, contribuiu para a construção das relações sociais entre as pessoas. E em terceiro, para a construção de sistemas de reconhecimento e crença. Em seguida, estabelece correspondência entre estes efeitos do discurso e as funções da linguagem: ‘identitária’, ‘relacional’ e ideacional’.

O autor (p. 100) desenvolve uma abordagem tridimensional do discurso, que reúne três tradições analíticas: a análise textual e lingüística da Lingüística, a análise macrossociológica da prática social em relação às estruturas sociais e a análise interpretativa ou microssociológica, que compreende as ações nos espaços compartilhados onde as pessoas “produzem seus mundos ‘ordenados’ ou ‘explicáveis’”

Essas tradições se revelam no discurso como texto, como prática discursiva e como prática social. Embora a análise do discurso como texto seja mais identificada como procedimento da lingüística e a análise das práticas mais relacionadas com o sentido, o autor entende que essa distinção é irrelevante; as questões de forma relacionam-se, diretamente, às questões de significado e todas elas estão implicadas em questões ideológicas e em relações de poder (hegemonia).

Compreende o texto, a partir de Halliday (p.99), numa acepção ampla, como linguagem falada e escrita e, ao mesmo tempo, como componente básico para a análise das práticas discursiva e social. Ao considerar que o texto não tem existência própria, independente da história, o concebe como um conjunto de fragmentos do passado que terá repercussão no futuro. Uma mudança de palavra ou de significado num texto não representa um ato, meramente, individual é uma ação política emaranhada numa rede de comunicação.

A historicidade do texto é compreendida como ‘intertextualidade’, ou seja, “a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem

ser delimitados, explicitados ou mesclados e o que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante” (KRISTEVA apud FAIRCLOUGH, p. 114). A intertextualidade “implica a ‘inserção da história (sociedade) em um texto e deste texto na história’”(p. 134).

A prática discursiva, por sua vez, faz a mediação entre o texto e a prática social e envolve “processos de produção, distribuição e consumo” de textos, tem relação com esses processos e acontece em contextos sociais específicos. Esses processos, ao mesmo tempo em que incidem sobre o texto, configuram a “intertextualidade” e têm relação com a prática social em termos de estruturas e de lutas sociais.

A produção e o consumo envolvem processos sócio-cognitivos de interpretação de textos formalizados nas estruturas e convenções sociais interiorizadas. Na prática discursiva, as ordens do discurso se revelam e Fairclough (p.99) as considera “facetas discursivas das ordens sociais, cuja articulação e rearticulação interna têm a mesma natureza”.

A prática social está investida de ideologia e de disputas hegemônicas. Ao discutir ideologia, Fairclough (p. 120-121) confronta a concepção desenvolvida por Althusser àquela formulada por Gramsci. Para Althusser, a ideologia “é força material” e, nela, “o sujeito é posicionado”, de tal maneira, que não percebe os efeitos desta e age como se dispusesse de uma “autonomia imaginária”. As convenções são naturalizadas e as possibilidades de ação individual ou coletiva dos sujeitos são subestimadas. Na formulação de Gramsci (p. 123), a ideologia é “uma concepção do mundo que está implicitamente manifesta na arte, no direito, na atividade econômica e nas manifestações da vida individual e coletiva”. Os sujeitos são estruturados por diversas ideologias materializadas em sua prática, que lhes atribuem uma configuração múltipla e lhes agregam “diversos efeitos de lutas ideológicas passadas, como alvo constante para a reestruturação nas lutas atuais”.

O autor entende que a ideologia localiza-se nas estruturas e nos eventos discursivos. As ordens do discurso revelam a influência de eventos passados sobre eventos atuais e os próprios eventos, reproduzem ou transformam as estruturas, que os condicionam.

Ao entender, também, que o campo das ideologias é um campo ‘de correntes ou formações conflitantes’, Fairclough (p. 122) recorre à discussão de Gramsci sobre hegemonia. A hegemonia é significada como forma de poder de uma das classes fundamentais sobre a sociedade e como construção de alianças dos segmentos

dominados. A hegemonia é “liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade”. Constitui “um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter, ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas”.

Ao reconhecer que a luta ideológica acontece, sobretudo, nas instituições da sociedade civil, “interpeladas” por diferentes concepções de mundo e diferentes ideologias, Fairclough (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”. Entendimento, portanto, que o diferencia de Gramsci, que considerava a mudança produto de ações de intelectuais orgânicos e de partido político.

Com o intuito de instrumentar a luta hegemônica, Fairclough (p. 120) defende uma modalidade de educação lingüística, que desenvolva a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso e torne as pessoas conscientes das suas práticas e, ao mesmo tempo, críticas das ideologias investidas nos discursos.

E se modifico o meu jeito de pesquisar, invisto, não na busca de um conhecimento verdade, que ilumine incultos ou emancipe indivíduos da servidão burocrática; invisto na partilha de significados, que possibilitem mudança na prática discursiva, intervenção e tomadas de decisões políticas na cultura educacional.

Referências

NELSON, Cary, TREICHLER, Paula A. & GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*; trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

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

McROBBIE, Angela. Pós-marxismo e estudos culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*; trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995.

Currículo como enunciação: discurso e produção curricular²²

Débora Raquel Alves Barreiros (UERJ)²³
Rita de Cássia Prazeres Frangella (UERJ)²⁴

O dialógico enfatiza os termos variáveis do antagonismo, a interseção de diferentes valências no terreno discursivo, em vez das bifurcações da dialética. O diálogo expõe rigorosamente a falta de garantia de uma lógica ou lei para o jogo da significação, os posicionamentos infinitamente variáveis dos locais de enunciação, em contraste com as posições dadas do antagonismo de classe concebidas de forma clássica. A noção de articulação/desarticulação interrompe o maniqueísmo ou a rigidez binária da lógica da luta de classe, em sua concepção clássica, como figura arquetípica da transformação (Hall, 2003 p. 235).

A questão da dimensão discursiva tem sido ressaltada nas análises contemporâneas no campo das Ciências Humanas e Sociais, principalmente nos estudos estruturalistas e pós-estruturalistas, que dentre as elaborações e defesas que fazem, dão ênfase ao papel da linguagem. Nessa dimensão, o lócus passa ser o da enunciação – ser de, vir de e estar em –, o que possibilita pensar a cultura como entre-lugar de vozes silenciadas, discriminadas e estereotipadas em diálogo com os demais sujeitos presentes nos espaços de poder; mas um poder que não é mais definido como única via de força, mas como lugar de negociação e de ambivalência das diferentes formas que não criamos para aprender a lidar com ele (BHABHA, 1998).

Em nossas pesquisas, que tematizam acerca da diferença e cultura na prática curricular (Frangella 2006; Barreiros, 2009; Macedo, 2007, 2006), temos assumido a defesa da cultura como enunciação. Ao argumentamos que cultura é uma prática discursiva e de enunciação, entendemos o ato de enunciar como sendo mais que a fala de alguém, mas como espaço de elaboração de sentidos que ocorre em meio às relações estabelecidas entre os sujeitos nas práticas de significações.

²² Texto produzido no contexto da pesquisa “Currículo, cultura e diferença: o caso da Multieducação com ênfase nas Ciências (2008 a 2011) coordenada pela professora Elizabeth Macedo no grupo de Pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”. Participam também do grupo Bonnie Axer (bolsista apoio técnico), Bianca da Silva Brito e Cláudia Almeida Ferreira, Juliana as Silva Ignácio (bolsista IC), Cassandra Pontes, Albertino Africano Mendes Rodrigues, Maria Cecília Sousa de Castro (mestrandos), Aura Helena Ramos, Denise Braga (doutorandas), Flávia Monteiro de Barros Araújo (pós-doutorado) As autoras desse texto são pesquisadoras do grupo. A pesquisa conta com financiamento FAPERJ, CNPq e UERJ.

²³ Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista de pós-doutorado (Capes/FAPERJ) no Proped/UERJ.

²⁴ Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora adjunta do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Cap/UERJ.

Compreender a cultura como enunciação é considerar que os sujeitos e os significados das práticas são elaborados na medida em que são mencionados, posicionados e representados discursivamente. Nesse sentido, assumir a cultura como ato de enunciação é abalar a concepção do cultural como tradição reificada, sistema estável, modelo fixo, mas consiste em desestabilizá-la, num campo de ampla produção de sentidos, cujos significados culturais não são unitários e homogêneos.

O currículo, como ato de enunciar, envolve significados construídos na relação da tradição com as novas ações discursivas presentes nos múltiplos contextos, criando assim um caráter ininterrupto. Assumir a ininterruptividade da prática curricular é assumi-la como produção cultural, é evitar a dicotomia da tradicional separação de currículo como processo de elaboração e de implementação, como se tais processos não fossem constituídos e constituidores da prática curricular. Ou, como assegura Macedo (2006), é pensar o currículo como uma tarefa política, como uma prática que envolve momentos enunciatórios, vários sujeitos, díspares interesses e múltiplas relações de força.

Nessa acepção, a aproximação da cultura, assim como do currículo, às questões de linguagem revela operações que se dão na elaboração de significados e relações, um espaço político marcado pela contingência e luta hegemônica. A dimensão discursiva nos permite a compreensão da cultura como terreno de lutas políticas que exigem articulação e negociação, numa disputa onde o que identificamos como construção cultural são fechamentos provisórios de fluxos culturais disjuntivos (Appadurai, 2004), o que evidencia o caráter flutuante da significação. Assim, pensamos a instabilidade e fluidez das construções culturais como indecibilidade (Laclau, 1998) que se dá num contexto político onde não há uma lógica endógena ou originária, mas se constitui e se movimenta nos atos de poder – sempre parciais – que instituem a política.

Partindo da premissa de que o ato de enunciação é sempre um ato social, podemos dizer que há sempre a necessidade de um interlocutor ao qual se refere o discurso; um alguém para quem se fala, cujas intencionalidades e práticas discursivas buscam atribuir sentido, mas que nunca podem garantir a obtenção do mesmo significado, principalmente porque enunciar, segundo Lacan (1986) implica ver além da palavra.

[...] uma palavra se situa antes de tudo. A palavra é essencialmente um meio de ser reconhecido. Ela está aí antes de qualquer coisa que haja atrás. E, por isso, é ambivalente e absolutamente insondável. O que ela

diz, será verdade? Será que não é verdade? É uma miragem. É essa primeira miragem que lhes assegura que está no domínio da palavra. [...] A palavra institui-se como tal na estrutura do mundo semântico que é o da linguagem. A palavra não tem um único sentido, o termo, um único emprego. Toda palavra tem sempre um mais-além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer, e, atrás do que quer dizer, há ainda um outro querer-dizer, e nada será nunca esgotado (p. 273-275).

As palavras de Lacan nos alertam para a questão do intraduzível, que Bhabha (1998) apresenta como uma temporalidade de produção discursiva, de uma falha na transferência de sentidos, construção que borra a perspectiva que impele em direção ao outro. Trata-se de uma dupla inscrição, em que contradições e conflitos inscrevem-se e escrevem o processo de tradução para além do sectarismo. Não se trata mais de um ou de outro, mas de rearticulação de elementos, algo a mais que contesta o território de ambos, hibridiza numa presença sempre parcial, nem aqui nem lá – o entre-lugar – como espaço de produção, para além das polaridades, outros de si mesmo.

Discurso e hegemonia: jogos de linguagem e formação contingente...

Em diálogo com Laclau e Mouffe (1998) concebemos a dimensão discursiva como prática social. Laclau (2000) afasta-se de uma concepção representacional do discurso, ao entendê-lo não apenas como ato mental, mas como articulação de significados e ações, o que o faz ser entendido como prática. A noção de prática discursiva é central nessa perspectiva a partir da premissa que toda ação é significativa, só se dá na mediação do sentido. No dizer de Laclau (2000, p.195), “o caráter primário e constitutivo do discurso é, por conseguinte, condição de toda prática (...) implica afirmar o caráter discursivo de toda objetividade”. Sem dúvida, a proposição feita gera dúvidas e questionamentos sobre as relações entre o linguístico e o extralinguístico, entre o real e o discursivo, o que Laclau (2000) explica:

Se o real fosse transparente ao conceito não haveria possibilidade de distinguir entre a objetividade do conceitual e a objetividade do real e o discursivo seria forma neutra de apresentação dessa objetividade à consciência. Mas se a objetividade é discursiva, se um objeto se constitui como objeto de discurso, nesse caso haverá sempre um exterior, uma margem inapreensível que limita e distorce o objetivo e que é, precisamente, o real (p.195)

Para Mendonça (2008), não significa que a existência material dependa do discursivo, mas que a significação do real está para além da mera existência (Mendonça, 2008), trata-se de processo de significação contingente, uma articulação discursiva em meio a relações sociais que também não são compreendidas como condição apriorística, mas se constituem nos movimentos discursivos, se posicionam na tomada de decisão, ou na sua impossibilidade como fechamento absoluto – gerando assim o caráter contingencial e provisório que concebemos como prática social.

Vale ressaltar que, assim como Laclau e Mouffe (1998), não fazemos distinção entre práticas discursivas e não discursivas, nem entre discurso e texto. A justificativa está centrada em duas questões:

a) que todo o objeto é constituído como um objeto de discurso, na medida em que nenhum objeto é dado fora das suas condições de emergência; b) que qualquer distinção entre os usualmente chamados aspectos lingüísticos ou comportamentais da prática social é, ou uma distinção incorreta, ou necessita achar seu lugar como diferenciação dentro da produção social de sentido, que é estruturada sob a forma de totalidades discursivas (p. 107)

Sob este enfoque, a noção de discurso nos mostra que não podemos considerar identidades e movimentos discursivos como elementos fechados e determinados, mas sim como campos de significação, que segundo Laclau e Mouffe (1998) pressupõe três noções fundamentais: a de elemento, a de momento e a de prática articulatória.

[...] nós chamaremos de articulação qualquer prática que estabeleça a relação entre elementos tal que suas identidades sejam modificadas como um resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada resultante da prática articulatória nós chamaremos de discurso. As posições diferenciais na medida em que elas aparecem articuladas dentro do discurso, nós chamaremos de momentos. Por contraste, nós chamaremos elementos qualquer diferença que não seja discursivamente articulada (p. 105).

Em outras palavras, a prática articulatória, por sua vez, ocorre a partir da articulação de elementos que estão submersos numa lógica complexa (lógica da diferença) e que se encontram separados em relação aos demais pelo campo da discursividade; ao agregar os elementos, a prática articulatória os transforma em momentos (elementos equivalentes), que ao assumirem tal condição tornam-se um momento diferencial, deixando então o seu status de elemento; é na articulação dos momentos diferenciais (pontos nodais) que ocorrem as modificações das identidades dos sujeitos, que passam por uma alteração das condições particulares anteriores (MENDONÇA, 2003).

Com base nos estudos de Laclau e Mouffe (1998), podemos assinalar que o campo da discursividade se dá via processo de mobilização social, que engloba duas lógicas: a da equivalência e a da diferença. A lógica da equivalência abarca o processo de identificação, que segundo os autores é algo construído na exterioridade – exterior constitutivo –, que pela equivalência anula ou redefine as diferenças para encontrar algo idêntico a todas elas. Uma espécie de fechamento momentâneo do sistema – cadeia de equivalência – cujos elementos diferenciais se articulam também de forma não diferencial (MACEDO, 2007). Dentro dessa construção, os posicionamentos diferenciados entre os sujeitos exigem uma equivalência a partir das posições e dos contextos próprios dos atores envolvidos, mas que muitas vezes simplificam o espaço político em campos antagônicos e inconciliáveis (BURITY, s/d).

A lógica da diferença se pauta na premissa que o fechamento – totalidade discursiva – seria inviável, o que a torna um campo de significação fluido, ambíguo e temporário. Macedo (2007) ressalta que dentro do contexto social e discursivo, considerado uma estrutura aberta, indubitavelmente existirá alguma coisa que escape da lógica diferencial do discurso, sempre surgirão eventos que não podem ser simbolizados.

Nesse sentido, o exterior constitutivo, presente na lógica equivalência, torna-se, portanto “incomensurável com o interior e, ao mesmo tempo, [torna-se] condição para seu surgimento” (MOUFFE, 2003, p.29).

A prática da articulação, portanto, consiste na construção de pontos nodais que fixam parcialmente o sentido; e o caráter parcial desta fixação procede da abertura do social, resultante, por sua vez, do constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade (Laclau e Mouffe, 1998,p.113).

Assim, ao focar o campo da discursividade, Laclau nos permite compreender o discurso não como gerador da articulações políticas, mas antevê-la como efeito do discurso, considerando seu caráter constituinte nas identidades e relações sociais. Trata-se de conceber a política como discurso, o que nos orienta na análise de políticas curriculares como políticas-discursivas.

As práticas articulatórias mencionadas pelo autor referem-se à forma como o campo da hegemonia, apesar da sua incompletude, revela as inúmeras tentativas de recomposição e rearticulação dos elementos da tradição e de representação de poder. Entretanto, como assegura Laclau (2000), a questão não é dizer quem é o agente da

hegemonia, mas como alguém passa a ser sujeito por meio da articulação hegemônica.

O autor levanta algumas questões que podem ser articuladas ao campo do currículo:

[...] como unificar, de forma a criar certos efeitos políticos, um conjunto de lutas baseadas numa dispersão de posições de sujeito? Como constituir novas formas políticas que não sejam o produto de uma unificação já dada ao nível de uma 'estrutura' mítica, mas que sejam elas próprias a fonte de qualquer unificação que possa existir? Como reconciliar efeitos unificantes num certo nível com a autonomia dos fragmentos em outro? (LACLAU, 1990, p. 165).

A prática curricular, sendo constituída por lutas hegemônicas, envolve as tentativas de fixação das enunciações, o que implica que as demandas particulares dos grupos hegemônicos sejam esvaziadas de sentido (ou superpreenchidas em lutas hegemônicas) –, o que Laclau (2005) chama de significantes vazios. Temos como exemplo os conceitos de cultura, diferença, qualidade, competência e cidadania, tão presentes no contexto educacional contemporâneo e nos quais os textos curriculares têm se baseado para abarcar um número maior de interesses sem que, com isso, ocorram maiores embates. Esses conceitos são considerados significados vazios por se tratar de conteúdos incorporados universalmente e que tendem a provocar uma situação de maior reconhecimento de diferenças em espaços de múltiplas cisões. Isso implica dizer que um significante precisa perder sua referência direta a um determinado significado – pois os símbolos fundamentalmente devem ser vagos e imprecisos – para então representar uma totalidade, que não poderá ser representada de forma direta pelo fato de representar um conjunto de elementos que são necessariamente heterogêneos entre si. Nas palavras do autor:

[...] a ideia de significante vazio sustenta que quanto mais ampla certa cadeia de equivalência for, menos a demanda que assume a responsabilidade de representá-la como um todo vai possuir um laço estrito com aquilo que constituía originariamente como particularidade, quer dizer, para ter a função de representação universal, a demanda vai ter que se despojar de seu conteúdo preciso e concreto, afastando-se da relação com seu(s) significado(s) específico(s), transformando-se em um significante puro que é o que conceitua como sendo um significante vazio (LACLAU, 2005, p. 3).

Apesar dos significantes vazios, percebemos que existe uma constante busca pelo preenchimento, vista no sentimento de ausência de representatividade na dimensão da totalidade no campo das diferenças, que torna recorrente o lugar da enunciação. Ao enunciar, precisamos ressaltar as relações de poder, dado que a construção da diferença é oriunda do contexto em que cada ato e cada palavra são produzidos e no qual circulam, adquirem significados, força e poder. Trabalhar com a concepção de que o

discurso se constrói nas relações de poder é reconhecer a existência das posições assimétricas no ato de enunciação. É assumir também que há outros espaços-tempos, interstícios, liminares e entre-lugares onde ocorrem os conflitos entre o "tempo e a narrativa historicistas, teleológicos ou míticos do tradicionalismo – de direita e de esquerda – e o tempo deslizando, estrategicamente deslocado, da articulação de uma política histórica de negociação" (p. 64). O entre-lugar da enunciação é o que permite evitar os binarismos e as polaridades e constitui-se como o condutor incisivo da tradução e da negociação.

Currículo como discurso – indecibilidade e luta política

Ao considerarmos o currículo como produção cultural, estamos assumindo-o como texto coletivo, cuja escrita ocorre em diversos contextos institucionais, diferentes discursos e interesses, o que muitas vezes implica dificuldade do endereçamento, até porque, como salienta Derrida (2004), todo significado é diferido e, desse modo, não é possível falar em fixação de sentidos quando estamos dentro do campo da diferença. Entretanto, o risco de tornar-se inconciliável – diferença radical – faz do currículo uma arena muito mais complexa, principalmente porque dentro dessa lógica cair-se-ia no relativismo total, que pelo caráter demasiadamente aberto e ambíguo propiciaria sentidos múltiplos, assim como acenderia a multiplicidade dos endereçamentos propostos. Para Macedo (2007), precisamos evitar o risco do relativismo; para isso, destaca a necessidade de politizar os processos de significação. A autora se apropria do conceito de rasura de Derrida para destacar “como a fluidez é estancada quando a estrutura descentrada é momentaneamente fixada em torno de um centro provisório e um texto específico é construído” (p. 11). Em outras palavras, como os textos curriculares, por meio do contexto em que se apresentam e pelo processo de sobredeterminação, vão provisoriamente sendo fechados e constituindo certos modos de endereçamento.

Na nossa acepção, a produção curricular transita em meio aos confrontos, que demonstram a impossibilidade de atender à demanda de cada um desses sujeitos – a identidade jamais está dada ou completa, não existe a satisfação plena, sequer uma estrutura totalizante que crie autossuficiência. O sujeito é constitutivamente falta. A presença da falta, pelo caráter de incompletude, faz com que a identidade se construa por sucessivos atos de identificação gerados a cada ponto nodal que, pelo modo intermitente, faz com que o sujeito esteja sempre em busca de solucionar a crise da

estrutura deslocada por sua identificação – um contínuo indecidível (DERRIDA, 2001a).

A indecidibilidade reafirma a permanência na fronteira na construção identitária, dada a impossibilidade de determinar aquilo que pertence ou não, o que está dentro e o fora; não existe demarcação entre o bem e o mal. Ou seja, não há uma estrutura única nem as diversas estruturas existentes são capazes de dar conta das diferenças e das múltiplas identidades – o que suscita a produção de atos de identificação como resultado da falta no interior da estrutura. Macedo (2007) menciona que “são, portanto, os sujeitos que articulam a estrutura, ao se decidirem por uma posição de sujeito” (p. 13). Concordamos com a posição da autora; é o sujeito, ao criar um processo de identificação, que modifica toda ação de ordem política, uma espécie de identificações contingentes, que reconhece o seu papel de incerteza diante dos discursos deslizantes. Tal incerteza faz a prática política não ser compreendida como simples representação de interesses de identidades pré-constituídas, mas sim como constituinte dessas próprias identidades.

Pela impossibilidade de definição de identidades imanentes, o discurso hegemônico e o campo da política criam um novo elemento para consolidar as suas ações dentro de uma variedade de demandas e aspirações, que Burity (s/d) chama de atores coletivos:

[...] construtos compósitos, mobilizados em torno de uma exterioridade que [...] os ameaça ou desafia, ou seja, os desloca, fornecendo-lhes as condições de aglutinarem grupos e pessoas díspares em torno de uma "preocupação" ou "demanda" comuns, mas ao mesmo tempo lhes impedindo de se apresentarem como identidades sólidas e naturais, dado que o que são depende irrecusavelmente do outro a quem "elegeram" como objeto de sua agressividade ou do seu amor (p. 3).

Na verdade, são propostas que “não fazem dissolver as diferenças num todo homogêneo, ou as subordinam a um projeto maior, mas visam a desbastar uma trilha em que um conjunto de demandas por reconhecimento e legitimidade se somam a outras por satisfação de carências (materiais ou não)” (BURITY, s/d, p. 23). Por não anular as diferenças, os atores coletivos tornam-se resultado das semelhanças e complementaridades, cada sujeito em presença de um “outro” gera antagonismo, mas, no entanto, é condição para a sua existência.

Trabalhar com concepção que o discurso se constrói nas relações de poder e negociação, é reconhecer a existência das posições assimétricas no ato de enunciação. É assumir também que há outros espaços-tempos, interstícios, liminares e entre-lugares. O

entre-lugar da enunciação é o que permite evitar os binarismos e as polaridades e constitui-se como o condutor incisivo da tradução e da negociação.

Ao abordar diferença cultural e tradução, Bhabha (1998) ainda propõe que a rearticulação de sentidos não se dá em termos de simples adição harmoniosa, mas que é produzida na interpelação pedagógica e performática. Assim, a tradução não pode ser total nem absoluta, ela sempre se confronta com o seu duplo, com o intraduzível, tensão que dá margem a incerteza perturbadora. Traduzir, nos dizeres de Derrida (2001a), é negociar, compartilhar, transitar e ocupar espaços de ambivalência. É nessa negociação e tradução que podemos caracterizar o currículo com entre-lugar.

Diante dessa intradutibilidade das culturas, Bhabha (1998), com base nos estudos derridianos, destaca o conceito da complementaridade como um movimento de consternação, que não é apenas uma negação ou junção do pedagógico e do performático, a presença ou a substituição, mas uma renegociação das formas, dos termos e das tradições, no qual “a estratégia complementar sugere que o ato de acrescentar não necessariamente equivale a somar, mas pode, sim, alterar o cálculo da soma” (p. 219). Um currículo que conceba uma lógica complementar se cunha no diálogo e na negociação, visando uma reescritura das identidades, sem que ocorra o apagamento das fronteiras.

Um intraduzível que Derrida (1997) acentua como sendo um *double bind* – uma dupla inscrição/tradução, os rastros que envolvem o processo de traduzir e nos quais os significados deslizam. Em outras palavras, por mais forte que sejam os poderes homogeneizantes, estes não são capazes de apagar totalmente as diferenças culturais. Por maiores que sejam os choques e os embates culturais, as identidades sempre entram num processo de negociação. Por menores que sejam as expressões para romper o silenciamento, de certa forma já deslizamos nas fronteiras. Mesmo que o currículo escolar tente impor os códigos culturais dominantes às demais culturas, criam-se brechas culturais, corroborando a argumentação de Bhabha (1998) sobre entre-lugar, quando promulga a existência de espaços impossíveis de demarcações pelo caráter constituído pela multiplicidade de diálogo, diferenças, negociações e interstícios.

A busca por operar com os aportes teóricos propostos por Laclau, mostra-se nos desafios na interrogação das políticas curriculares. Ao propor uma análise da política como linguagem, Laclau nos indica, a partir da sua concepção de discurso (e nos cruzamentos teóricos que permitem a formulação do pós-marxismo que defende), o

caminho da teoria do discurso que busca, no deslocamento que faz do “lugar e peso da linguagem” interrogar as relações e transformações sociais, pondo sob análise objetos de clara implicação social e política. Como assegura Laclau (2000), a questão não é dizer quem é o agente da hegemonia, mas como alguém passa a ser um sujeito por meio da articulação hegemônica e é aos rastros dessas articulações que nos dedicamos na investigação de políticas curriculares.

Referências

- APPADURAI, Arjun. *Dimensões culturais da globalização*. Teorema: Lisboa 2004.
- BARREIROS, Débora . *Todos iguais... Todos diferentes... Problematizando os discursos que constituem a prática curricular da secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)*. Rio de Janeiro: UERJ. Tese de doutorado, 2009.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BURITY, Joanildo. *Teoria do discurso e análise do discurso: sobre política e método*. Mimeo, s/d.
- DERRIDA, Jacques. *Papel-máquina*. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.
- _____. *Gramatologia*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- _____. *¡Palabra!* Instantâneas filosóficas. Madrid: Trotta, 2001a.
- _____. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.
- FRANGELLA, Rita de Cássia. *Na Procura de um Curso – Currículo-Formação de Professores/Educação Infantil: Identidade(S) em (Des)Construção*. Rio de Janeiro: UERJ. Tese de doutorado, 2006.
- HALL, Stuart. *Da diáspora. Identidades e Mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Unesc, 2003.
- LACAN, Jacques. *O Seminário, livro 1: Os Escritos Técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- LACLAU, Ernesto. Conferência de abertura. *Seminário Internacional Inclusão Social e as Perspectivas Pós-estruturalistas de Análise Social*. 2005. Disponível em: www.fundaj.gov.br/geral/inclusao/ernestolaclau.pdf .Acesso em 10/05/2006.
- LACLAU, E. & MOUFFE, C. *Hegemonia y estratégia socialista*. Buenos Aires: Fondo de cultura econômica, 2004.
- LACLAU, E. . *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Anais da Reunião anual da ANPEd*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Cd-rom
- _____. Currículo: Política, Cultura e Poder. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.htm>. Acesso em: 10/06/2007
- _____. Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago. 2006
- MENDONÇA, Daniel. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea. *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, v. 20, p. 135-145, jun. 2003.
- MOUFFE, Chantal. *La nueva lucha por el poder*. 2002. Disponível em: http://www.politica.com.ar/Filosofia_politica/La_nueva_lucha_por_el_poder_Mouffe.htm. Acesso em : 25/01/2007.
- _____. *O Regresso do Político*. Lisboa: Gradiva, 1992.
- _____. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. In: *Política e Sociedade – Revista de Sociologia Política*, v. 1, n. 3, Florianópolis, UFSC, 2003.
- PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Uma introdução. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.

OBSERVATÓRIO DE CULTURA ESCOLAR: investigações sobre as condições de produção de discursos pedagógicos diante da inclusão escolar

Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS/OCE/PPGEdu)
LP Escola, Currículo e Cultura Escolar²⁵

No interior do cruzamento de estudos e análises de textos curriculares oficiais com o cotidiano de algumas escolas (inclusivas, ou não), que estamos a investigar as condições de difusão e produção do discurso pedagógico diante da inclusão escolar de alunos com deficiências.

Nesse campo oscilamos entre o legado marxista, a distinção e a recontextualização. O legado marxista se expressa em análises que construímos no limiar da questão ideológica, ou melhor, na esfera das relações sociais de produção e nas condições dadas pela superestrutura. Já a distinção, nos tem levado a investigar os discursos condicionados pelas posses de capitais culturais, educativos, econômicos e políticos, em seus processos de produção, recepção e circulação. No que diz respeito à recontextualização, se traduz na busca pelos dados de uma reprodução seletiva do discurso educacional.

Esse campo teórico-metodológico encontra-se estabelecido, em nossas pesquisas, nas múltiplas relações que constituem a escola (tanto na perspectiva de sua história quanto nos processos de socialização instituidores de sua cultura), os currículos prescritos e os praticados, preferencialmente, as possibilidades de diferenciação e/ou flexibilização e; os *habitus* e as estratégias, particularmente na ex/inclusão dos alunos com deficiência.

Especificamente, para este texto, estamos concentrados no desenvolvimento e resultados de duas pesquisas²⁶, a primeira voltada para estudos da história do currículo e da cultura escolar na configuração do currículo especializado e, a segunda determinada pela procura dos indícios/vestígios de uma gestão controlada das diferenças no/pelo currículo.

²⁵ Essa Linha aglutina professores-pesquisadores de outras IES, alunos de Iniciação Científica, Mestrados e Doutorandos do PPGEdu (UFMS).

²⁶ OBSERVATÓRIOS DE CULTURA ESCOLAR: HISTÓRIA DO CURRÍCULO E DA CULTURA ESCOLAR NAS PROPOSTAS OFICIAIS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DOS DEFICIENTES NO BRASIL (2007-2009) E GESTÃO CONTROLADA DAS DIFERENÇAS NAS/PELAS LEITURAS E LEITORES DA ESCOLA INCLUSIVA (2006-2008).

Para tanto, trabalhamos com um universo documental recortado em dois períodos distintos de produção curricular oficial, 1979 para a escolarização dos deficientes e 1998 para a escolarização da diversidade. Nessas duas pesquisas investigamos a cultura escolar no cruzamento entre a “cultura experiencial” e a “cultura acadêmica”²⁷, com o objetivo específico de proceder à identificação de dimensões do currículo oficial relacionadas e as interpretação desse mesmo currículo.

Nesse sentido, para melhor expormos o desenvolvimento e os resultados dessas pesquisas, apresentamos três eixos de análise, a saber: As condições de existência e difusão do discurso no campo da inclusão escolar e da diferenciação curricular; Disposições analisadas por entre as estratégias de reprodução de discursos: os *habitus* dos agentes produtores/produtos e; Do audível ao indizível.

As condições de existência e difusão do discurso no campo da inclusão escolar e da diferenciação curricular

Entendemos o currículo a partir de uma perspectiva flexível e abrangente, na qual temos privilegiado a aprendizagem dialógica, a interação comunicativa, visando mapear quais compreensões são trazidas à tona em um processo partilhado de questionamento.

Esse questionamento, de um lado, está orientado pela busca dos espaços e tempos de difusão de discursos pedagógicos no campo da escolarização dos deficientes aos diversos. De outro, que na interpretação que essa difusão se constrói na busca pela dimensão da comunicação, concebida nesse modelo como o conjunto de “práticas pedagógicas específicas necessárias para a construção de mensagens e textos legítimos” (BERNSTEIN, 1996).

Entre outros pressupostos, temos levado em consideração, nessa abordagem a definição fundamental de código, um “princípio regulador, adquirido de forma tácita, que seleciona e integra os significados relevantes, sua forma de realização e os contextos evocadores” (BERNSTEIN, 1996, p.138), que não apenas reflete as relações de poder estabelecidas na sociedade, como também as regula.

²⁷ Para maior aprofundamento ver PÉREZ-GOMÉZ, 2001.

Com efeito, as concepções de currículo são distintas nos dois períodos estudados, de acordo com as perspectivas teóricas preferidas²⁸ e com as dimensões enfatizadas. De uma forma ainda dominante, o currículo se apresenta como sinônimo de programa. Esta visão do currículo diz respeito ao legitimado pelos poderes instituídos e corresponde a um sistema formal de conhecimentos e valores definidos como válidos para todos, independentemente de outras variáveis.

De imediato ganham relevo alguns dos principais discursos presentes nesses textos curriculares, os quais deveriam constituir, de certa forma, a agenda de preocupações do professores e gestores escolares. O primeiro deles diz respeito a buscar compreender as novas configurações da educação especial presentes em nossa escola: detectar os novos padrões dos contratos educativos que apresentam a educação como instrumento para o desenvolvimento de sentimentos de tolerância, generosidade e aceitação entre os indivíduos. O segundo, diz respeito a buscar identificar, sem divorciar o nível macro do nível micro de análise, os novos agentes sociais presentes na realidade escolar, como ainda a fetichização do discurso das necessidades educativas especiais e das prioridades no atendimento educacional especializado.

O terceiro, numa perspectiva de síntese dos anteriores, diz respeito a buscar identificar e compreender nas escolas, os novos espaços de construção de identidades sociais e de direitos — e seu contrário, de desconstrução dessas identidades e de desregulação desses direitos —, vale dizer, a adoção do discurso de que todos são especiais, todos merecem atenção e ensino diferenciado. E o quarto diz respeito ao desafio de se buscar entender a “negligência” na percepção de que a escola, ainda que seja um conhecido instrumento de divulgação do saber universalmente aceito é, sobretudo, um espaço em que se desenvolve um conhecimento próprio.

Diante disso, questionar esses textos curriculares como prática de significados distintos e multirreferenciados, representa concebê-los, de um lado, a partir de um processo que admite uma lógica de desconstrução com a introdução de sucessivos discursos, de eficiência, de processos de escolarização, de ensino e de aprendizagem, como uma tática de controle pedagógico. De outro, optar por uma abordagem que busque as

²⁸ O currículo prescrito trazido ao público sob o título Propostas Curriculares, organizado em 1979, encontrava-se determinado por um forte diálogo com a psicogenética piagetiana. Já em 1998, sob o título Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), se apresenta fundamentado em uma proposição que abrange tanto concepções psicológicas, como o construtivismo, quanto concepções mais políticas, culturais e sociais, sempre colocando em ênfase o seu aspecto produtivo e interativo.

traduções da cultura escolar materializada no conjunto das normas que definem os conhecimentos a ensinar e as condutas a inculcar²⁹ presentes em qualquer projeto curricular, por meio do que se pretende (expectativas e intenções curriculares) bem como o quê e onde ocorre (realidade curricular).

Disposições analisadas por entre as estratégias de reprodução de discursos: os *habitus* dos agentes produtores/produtos

Partimos da premissa de que se encontram sobrepostos nos textos oficiais dois tipos de discursos, os discursos escolocentricos e curriculocentricos, que devem a sua legitimidade à aceitação de um conjunto de pressupostos políticos fundado na reinvenção de uma escola para todos, que se justifica pela argumentação do afastamento das teses da democracia e da cidadania.

Para contrapormos a essa lógica, tomamos o currículo na sua gestão local, no contexto específico de cada escola e de seus distintos agrupamentos, os modos de pensar e os registros lingüísticos que faz interiorizar nos seus operadores, não se isolam da maneira como ele se situa na vida e na cultura escolar.

O *habitus* tem sido a noção mediadora que utilizamos para valorizar análises das práticas de gestão curricular “local”, na perspectiva de romper com possíveis interpretações determinadas apenas pela organização e tecnologia de trabalho, que acabam por repor a idéia de que os discursos produzidos pelos agentes estão determinados pela presença, ou negação dos objetivos presentes nos textos curriculares. Com essa noção procuramos a interpretação de que esses discursos são antes produtos de uma dialética entre as situações de operacionalização, de desconhecimento, de improvisação e os *habitus*.

Para tanto, temos proposto práticas de observação-participação por meio da constituição de grupos de discussão temáticos nas escolas pesquisadas, a fim captarmos as potencialidades da homogeneidade e da heterogeneidade dos discursos, das culturas escolares, acrescidos do **inquérito por questionário**, destinado a explorar a opinião das pessoas ao qual se dirige. Vale destacar que o uso desses procedimentos está determinado pela interpretação de Bourdieu (2007), para quem os indivíduos são sempre determinados socialmente, são sempre agentes.

²⁹ A análise das variações da eficácia da ação de inculcação que se efetua principalmente na e pela relação de comunicação conduz, portanto, ao princípio primeiro das desigualdades do sucesso escolar dos estudantes provenientes das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 2007)

As condições de existência desses agentes se constituem num dos elementos que definem as condições de produção, ou mesmo reprodução do discurso. O que chamamos de condições sociais de existência se refere aos capitais econômicos, culturais, educativos e políticos dos agentes e das instituições e resultam em jogos de distinção que se alimentam também da produção de auto-imagens que determina toda a discussão curricular. Assim, esses agentes também se encontram sob o controle simbólico, entendido como o processo de especialização das consciências através de interações comunicativas, as quais, por sua vez, veiculam uma distribuição de poder resultante de disputas entre os diferentes grupos no interior das escolas, pelo direito de impor socialmente suas construções culturais.

Essa imposição nos tem permitido identificar estratégias de “inversão simbólica”, isto é, os professores e os gestores dão forma às ações que têm por objeto a conservação ou a reprodução dos discursos em torno de percepções e de apreciações mais favoráveis à diversidade, contidos nos textos oficiais. Contudo, tendem espontaneamente a reproduzir as condições de sua própria produção, que nesse caso se dá pela manutenção das separações, das distancias, das hierarquias contribuindo de forma prática para a reprodução das diferenças constitutivas da ordem educativa.

Do audível ao indizível

Como no depoimento da senhora Leblond sobre os seus anos de trabalho na fábrica, apenas algumas entoações, alguns olhares, onde se lê a evocação de uma experiência terrível e incomunicável e, sobretudo, certas pausas (as três frases citadas ficam inacabadas, como que suspensas diante do indizível). BOURDIEU, 1999, p. 19.

A organização formal e informal da escola está consciente e inconscientemente dirigida a produzir efeitos formativos, portanto potencialmente "ideológicos", nos agentes. Por um lado, em relação com o objeto de suas atividades, se pretende que os diferentes/deficientes adquiram "hábitos de trabalho", atitudes racionais e críticas, etc.

De outro, em relação com os demais alunos, que se integrem tanto nessa rede difusa de convivência cotidiana como na rede institucionalizada que representa a estrutura formal do acesso ao conhecimento.

Buscando, então, compreender a relação entre os textos, os discursos e os *habitus* de agentes chegamos aos processos específicos de recontextualização

(BERNSTEIN, 1998). As relações de comunicação são, sempre, relações de poder dependentes, em forma e conteúdo, do poder material e simbólico acumulado pelos agentes nas relações específicas.

Nesse sentido, tomamos os processos de recontextualização na perspectiva de produtores de uma relação de comunicação, que nos possibilita dar ênfase a valores não audíveis, insípidos ou mesmo por dizer. Essa referência dá forma a duas chaves de análises para investigação: a primeira, definida pela apreensão da visão de currículo (currículo prescrito e currículo interpretado) e; a segunda, pelas expectativas de modificação das práticas curriculares diante da inclusão de alunos com deficiência (diferenciação curricular).

O currículo prescrito é pouco valorizado, o que denota certo desconhecimento. Contudo, são visíveis os vestígios do currículo interpretado, que entendemos abrangendo duas dimensões: uma relativa ao ambiente da escola caracterizado pela presença da solidariedade entre colegas; outra relativa à resistência à normalização, caracterizada pela constante participação, ou reivindicação de participação na organização do processo de *ensinoaprendizagem*, no que diz respeito às aulas e nas suas relações com a avaliação.

No que tange às expectativas de modificação das práticas curriculares, destacam-se dois aspectos: por um lado, o incremento da capacidade de reflexão, de conhecimentos sobre as deficiências e suas demandas; de outro lado, o reconhecimento da dimensão social, humana e política da inclusão escolar. As “expectativas sobre a modificação de práticas” resumem-se no sentimento comum de poder mudar os processos de acesso ao conhecimento mudando a sociedade e suas práticas preconceituosas. Mas, no dia-a-dia, essas expectativas dão lugar aos sentimentos de frustração e de estagnação, dadas às condições de trabalho (isolamento e ausência de apoio), mas também a luta pela sobrevivência intelectual, expressa em “*eu sei como deve ser um professor e o que devo saber para ensinar, só não sei ensinar a eles*”.

Diante disso, concluímos que outras formas de interpretação das disposições docentes estão sendo apresentadas, o que destaca os efeitos de distinção aos capitais incorporados. Contudo, isso não deve significar apenas correlações de causa e efeito, isto é quem possui tal capital tem disposição a produzir tais discursos. Mas práticas de recontextualização, que reafirmam um lugar de autonomia do discurso perante outras determinações.

Referências

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

_____. *Pedagogia, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. *Razões práticas*. 2. Ed. São Paulo: Papirus, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). *Propostas Curriculares para Deficientes Mentais Educáveis; para Deficientes Auditivos; para Deficientes Visuais; para Deficientes Físicos; para Superdotados*, 1979.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental/Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais)*. Brasília: MEC, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. *Observatório de Cultura Escolar: História do currículo e da cultura escolar nas propostas oficiais para a escolarização dos deficientes no Brasil*. Campo Grande: UFMS, LP Escola, Currículo e Cultura Escolar, 2007-2009.

_____. *Observatório de Cultura Escolar (2): Gestão controlada das diferenças nas/pelas leituras e leitores da Escola Inclusiva*. Campo Grande: UFMS, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, FUNDECT (MS), 2006-2008.

As noções de textos, discursos e narrativas nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos: polissemia, relações de poder e interdiscursividade

Inês Barbosa de Oliveira (UERJ)³⁰
Alexandra Garcia (UERJ)³¹

*Como encadernação vistosa feita para iletrados,
a mulher se enfeita, mas ela é um livro místico e somente
a alguns, a quem tal graça se consente, é dado lê-las.*

Ler mulheres, como pretendeu Augusto de Campos, ler o mundo, como dizia Paulo Freire (Freire, 1968), ler textos como pretenderam muitos, ler indícios como pretendeu Ginzburg (1989), ler, ler... O mundo é um imenso texto, escrito em muitas línguas, passível de muitas leituras. Como em Babel, essa multiplicidade de textos e de leituras possíveis – hipótese que defendo neste trabalho – faz com que muitos dos debates em que nos engajamos girem mais em torno da possibilidade de constituição de um campo de inteligibilidade entre os interlocutores do que, propriamente, em torno das ideias dos textos (in)compreendidos de uns e outros.

Para os objetivos deste texto, precisamos refletir sobre modos de pensar a ideia de texto em articulação com as noções de narrativa e de discurso, em relação à importância que têm para as nossas pesquisas. Nesse sentido, buscamos uma primeira possibilidade de aprofundamento da discussão em Canevacci (1999), quando este dialoga com o conceito de texto a partir de Bakhtin, para apresentar a ideia da polifonia como “medium”. De acordo com este autor,

a polifonia como *medium* nasce desta virada da nova antropologia, que identifica na crítica literária e em particular nas literaturas comparadas (que colocam em tensão dialógica formas narrativas escritas e orais, ocidentais e étnicas) novos instrumentos formidáveis de renovação. Mikhail Bakhtin (...) [propõe que] (...) Polifonia significa, logo, afirmar uma nova ordem do discurso: não mais totalizado e centrado, mas – por assim dizer – desordenado e descentrado, sem genealogias, errante entre as mais variadas subjetividades. A polifonia favorece a emergência do conceito de texto: um ritual torna-se um texto etnográfico a ser interpretado, como a fachada de um edifício, o movimento de uma parte da metrópole, o estilo de uma subcultura juvenil, a focalização do último filme sobre Los Angeles. (Canevacci, 1999, p. 128-129)

³⁰ Professora adjunta da Faculdade de Educação e do Proped, UERJ. Coordenadora do grupo de pesquisa “Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar”

³¹ Doutoranda em Educação no Proped/UERJ, bolsista CAPES, membro do grupo de pesquisa “Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar”.

Temos neste fragmento uma articulação entre os conceitos que queremos discutir, em relação com a noção de polifonia que, associada a um seu possível corolário, a polissemia, vem sendo central em nossas pesquisas e no entendimento que temos a respeito das narrativas, dos textos e dos discursos, bem como dos embates acadêmicos de que vimos participando. Partimos da ideia de que o mundo, os textos, as práticas sociais e educativas são sempre polifônicas/polissêmicas, ou seja, podem ser compreendidas de muitas maneiras, dependendo das referências, das ideias, das crenças e dos objetivos que tenhamos. Em Von Foerster (1996) encontramos argumentos decisivos quanto à inexpugnável polissemia das palavras e textos, com base em argumentos linguísticos pelos quais o autor esclarece que a linguagem, ao contrário do que pensamos, é conotativa e não denotativa.

Em Derrida (s.d.), e em sua noção de *différance*, encontramos outro excelente suporte para aquilo que defendemos em relação ao caráter polifônico/polissêmico não só das palavras, mas também do mundo social e dos conhecimentos que sobre ele podemos produzir, bem como das ideias de provisoriedade/transitoriedade/pluralidade desses conhecimentos que habita nossos trabalhos e pesquisas. Partindo de uma noção só compreensível por meio da leitura – visto que só pela grafia a palavra *différance*, inventada pelo autor, se diferencia de *différence*, que significa diferença – o filósofo defende, por meio de um jogo de palavras de difícil explicitação em outra língua que não a francesa, que a diferenciação entre os muitos significados de uma mesma palavra pode ser associada a um permanente deslocamento / adiamento³² dos seus sentidos possíveis. Assim, enquanto as palavras “viajam” no tempo e no espaço – e porque não pensar que existem, também, “viagens” entre culturas, conhecimentos e formas de compreender o mundo – elas vão sofrendo transformações que impedem, a quem quer que seja, estabelecer de modo definitivo um significado privilegiado em relação a outros possíveis,³³ tornando-o sempre inaprisionável.

Esse permanente deslocamento e a impossível fixação de um significado privilegiado das palavras, evidência da polissemia intrínseca a tudo aquilo que falamos/escrevemos, é um dos motivos porque acreditamos ser impossível “descrever”

³² Adiar em francês é *différer*, o mesmo verbo que em português significa diferir, ou seja, ser diferente de. Assim, aproveitando-se do duplo sentido do verbo, Derrida estabelece parte das bases de sua filosofia da linguagem, segundo a qual o permanente adiamento/deslocamento dos sentidos atribuídos às palavras os tornam inaprisionáveis, infixáveis.

³³ Impossível aqui não relacionar essa ideia ao princípio da incerteza, de Heisenberg, que se refere ao impossível estabelecimento simultâneo do momento e da localização de partículas. Em Derrida, a incerteza quanto ao significado deve-se ao seu permanente deslocamento, o que o torna inaprisionável, também.

o que quer que seja. Isso porque as supostas neutralidade e objetividade sobre as quais se apoia a ideia da descrição ou do ato de descrever soam impossíveis, quando sabemos que nem as palavras são neutras e objetivas, assumindo significados diferenciados de acordo com as circunstâncias, objetivos e modos de expressão de quem as profere, deslocando-se permanentemente.

Certeau (1994) defende a ideia de que a narrativa não tem, como a descrição, o objetivo de se aproximar da realidade, mas o de criar um espaço de ficção. Nesse sentido, vamos entender que não existem descrições, só narrativas, e que estas obedecem a uma série de regras que impedem a aceitação imediata de sua “veracidade” ao mesmo tempo que, contraditoriamente, nos colocam diante do fato de que esta é a única “veracidade” possível. Certeau se pergunta, na sequência de seu raciocínio, sobre a necessidade de reconhecimento científico da narrativa, entendendo-a não como resíduo do discurso, mas como elemento necessário, como uma variante do discurso que sabe e não como o seu outro, atribuindo-lhe uma função necessária na perspectiva da indissociabilidade entre uma teoria do relato e uma teoria das práticas. Conclui o autor com a ideia de que os discursos produzem efeitos, não objetos.

No entanto, nos processos sociais que dão vida às negociações de sentidos dos discursos e interlocuções, a prevalência de determinados discursos e entendimentos sobre outros deriva não da aceitação da circularidade entre as culturas (Ginzburg, 1987) ou da consciência da polissemia do mundo, mas do poder exercido por determinadas convicções e leituras sobre outras, pelos produtores de determinados discursos sobre outros, pelos detentores do poder de confirmar a validade/veracidade dos diferentes discursos. Foucault (2009) e a noção de “vontade de verdade” tornam-se necessários aqui. Para ele,

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (p. 8-9)

Aponta os campos da sexualidade e da política como os principais objetos tabus, excluídos dos discursos possíveis na nossa sociedade, denunciando essas interdições como reveladoras da ligação dos discursos com o desejo de poder. Ou seja, a impossível neutralidade ganha, a partir do pensamento foucaultiano, uma outra dimensão, a de intencionalidade de, por meio dos discursos, exercer poder. Para assegurar esse

exercício, as sociedades se servem, ainda segundo o autor, de sistemas de exclusão, seja pela interdição, pela rejeição ou pela vontade de verdade que

Como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas (...). Mas ela é também, reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (p. 17)

Assim, apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, essa vontade de verdade tende a possuir certo poder de coerção. Determinados discursos são tomados por verdades porque conseguem exercer, tanto sobre aqueles que se lhes opõem quanto sobre aqueles que os aceitam, sua vontade de verdade, mascarando a o fato de que a verdade se estrutura enquanto prática discursiva e não como fato em si.

Interessa-nos assinalar que as relações de desigualdade entre os discursos são uma fórmula conhecida das nossas sociedades e associável aos epistemicídios denunciados por Santos (1995). Por meio de certos mecanismos produz-se o *aniquilamento ou subalternização, subordinação, marginalização e ilegalização de práticas e grupos sociais portadores de formas de conhecimento "estranhos", porque sustentadas por práticas sociais ameaçadoras*. (Oliveira, 2006) O autor denuncia como consequência desse processo *um empobrecimento irreversível do horizonte e das possibilidades de conhecimento* (1995, p. 329), confirmando a necessidade de incorporarmos aos debates acadêmicos formas diferenciadas de conhecer e de abordar o mundo, para além dos “regimes de verdade” oficiais.

Cabe aqui trazer outra importante contribuição de Boaventura de Sousa Santos (2004) para este diálogo. A noção de hermenêutica diatópica e a teoria da tradução. Para os interesses deste texto, a noção ajuda a pensar o campo de uma possível construção de inteligibilidade discursiva, ou seja, a busca de compreensão dos diferentes significados que os diferentes falantes e produtores de discursos atribuem aos conceitos e noções de que lançam mão na produção dos seus conhecimentos e discursos, por meio da transformação de topoi em argumentos, enfrentando dificuldades que lhe são inerentes – como a ambição de voltar as práticas de tradução para interesses “imperialistas” – para pensar a possibilidade efetiva da tradução, considerando a indelével e inevitável polissemia das palavras.

A noção de cegueira epistemológica (Oliveira, 2007), com a qual venho trabalhando, ajuda a tratar das dificuldades inerentes aos processos comunicativos e das

reações que comumente observamos e temos perante o inusitado, o incompreensível o inenarrável, – algumas dessas epistemicidas, quando possuem meios e desejam negar a existência desses seus outros. Desenvolvemos, segundo esta noção, em virtude da parcialidade de nossa visão desenvolvida no seio de uma cultura também sempre parcial, e de experiências singulares, uma incapacidade de compreensão em relação a determinadas classificações, determinadas formas de compreender o mundo, determinadas formas de organização social, determinados valores morais, entre tantas outras coisas que nos causam espanto e nos imobilizam a capacidade de raciocinar “friamente”, levando-nos ao riso, ao medo, à rejeição, ou a outras reações que evidenciam as incompatibilidades percebidas e que levam à ininteligibilidade mútua entre os diferentes sistemas.

Quando Ginzburg (op. cit.) discute as observações e depoimentos de Menocchio, propõe ser possível compreender as leituras que o moleiro faz dos textos eruditos por meio do recurso à noção de circularidade entre as culturas, enunciada por Bakhtin, segundo a qual existe uma influência recíproca entre a cultura das classes subalternas e a cultura dominante, colocando em questão os modos pelos quais elementos das culturas dominantes passam a integrar as culturas subalternas. Seriam essas leituras frutos, de fato, de deformação da fonte, ou podemos entendê-los como frutos de aculturação deliberada, ou, ainda, de uma convergência espontânea?

Associando o que dizíamos anteriormente com essa noção, entendo que, tal como o moleiro retratado por Ginzburg, nos debates proporcionados pela fórmula que assumimos para os trabalhos encomendados nos últimos anos neste GT, vimos estabelecendo, produtivamente, diálogos com os textos/discursos/narrativas “estranhos” à nossa cultura/epistème, entre as compreensões dos diferentes grupos de pesquisa, traduzindo-as a partir das redes de conhecimentos e inserções sociais que tecemos e vivenciamos. Por meio dessa relação de circularidade, produzimos novos discursos, nos quais nossos conhecimentos se mesclam àquilo que aprendemos na discussão, levando-nos à produção de outros discursos, não necessariamente conformes à intencionalidade ou aos registros e significados atribuídos pelos produtores dos discursos com os quais debatemos, mas também já não mais conformes estritamente ao que pensávamos e sabíamos anteriormente.

Tal como nas nossas pesquisas, o que podemos depreender a partir deste texto é que, embora estejamos irremediavelmente limitados pela polissemia/polifonia dos discursos/narrativas/textos, a ininteligibilidade intrínseca aos processos de comunicação

não impede sua efetivação. Resta criar novos campos de inteligibilidade possível.

Existem terrenos de diálogo e de negociação, de busca do impossível entendimento, dentro dos quais podemos aprender a produzir melhores argumentos, mais conhecimentos e interações, ampliando, com isso, não só a inteligibilidade dos discursos/textos que produzimos, mas também – parafraseando Santos – a interdiscursividade, ou seja, a relação “ecológica”, de autoridade partilhada, entre diferentes discursos.

Referências

- CANEVACCI, Massimo. Diversidade nômade e a mutação cultural. In TRINDADE, Azoilda L.; SANTOS, Rafael. *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 115-138.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano I: artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1968 .
- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo, Cia das Letras, 1987.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- OLIVEIRA, Inês B. *Boaventura e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- OLIVEIRA, Inês B. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. Dossiê Cotidiano Escolar: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 47-72, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez 2004, p. 777-823.
- VON FOERSTER, Heinz. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In SCHNITMAN, Dora Friedman (org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 59-74.

Currículo e narrativa: potencialidades das mônadas para uma outra compreensão dos acontecimentos educativos³⁴

Maria Inês Petrucci Rosa (Faculdade de Educação da UNICAMP)

Ivor Goodson, em seu artigo “*Currículo, narrativa e futuro social*”, discute, baseando-se nas proposições de Zygmunt Bauman (2001) e Gregory Bateson (1979), três diferentes tipos de aprendizagem e busca relacioná-las a modelos curriculares. Para o autor, boa parte dos currículos baseia-se em uma estrutura de aprendizagem primária que privilegia aprendizagens de conteúdos do currículo formal de maneira prescritiva. Propõe, assim, que passemos de uma perspectiva curricular prescritiva para um currículo que possibilite aprendizagens narrativas e de gerenciamento da vida. Construir outro currículo, que questione prescrições e determinismos, centrando-se nas mudanças e na busca por uma identidade narrativa que emerge no trajeto, busca e sonhos, todos eles centrais na contínua elaboração de uma missão de vida, é um assunto que ainda começa a ser tratado no campo de estudos curriculares.

Em outro campo, Benjamin faz críticas ao paradigma da linearidade³⁵, afirmando que esta é uma configuração artificialmente conduzida sob os critérios de uma organização baseada na relação de causa e efeito, onde, os acontecimentos são deslocados de sua configuração original e inseridos numa “linha” que sugere coesão entre os elementos. A organização linear traz a impressão de ser “natural” por denotar uma ordem aparente. No entanto, tal arranjo exclui outras possibilidades de articulação entre os elementos do vivido, que embora não estejam contíguos numa visão linear, podem ter outros pontos de contato. Isso potencializa ainda mais a possibilidade de pensarmos em outras formas de produção de currículo, que se afastem de uma concepção linear e evolutiva.

Para Benjamin, o mundo atual encontra-se pobre no narrar de experiências, possuindo apenas vivências, individuais e fragmentadas. Segundo Goodson, um currículo que se preocupe em ouvir as paixões, buscas, sonhos e vontades dos que nele estão incluídos tem a potencialidade de trazer novamente o narrar de experiências, e não

³⁴Esse trabalho reúne discussões ocorridas no contexto do Seminário de Pós-Graduação: Currículo e Narrativa, ocorrido na FE-UNICAMP, de agosto a novembro de 2008. A autora agradece a colaboração especial dos alunos Admir Soares, Bianca Correia e Tacita Ramos

³⁵ Utilizamos aqui os argumentos de Georg Otte (1994), que explicita a falácia da linearidade denunciada por Benjamin. O autor se refere à idéia da linha temporal dos acontecimentos históricos; nesse texto, fazemos um paralelo com a linearidade presente nos currículos prescritivos.

apenas de vivências. Isso possibilitaria que se repensasse o presenteísmo e o individualismo, propiciando a busca por um futuro coletivo e social.

A aprendizagem narrativa, através da construção de um currículo narrativo, pode ser vista como central para o entendimento e estabelecimento de uma maneira diferente de se aprender e de determinar a forma como esse aprendizado pode ser feito. Se considerarmos a dimensão política e até mesmo cultural do papel exercido contemporaneamente pela escola, é possível considerar que um currículo que guarde para si uma estrutura pré-definida, sem relações com as vidas das pessoas, não resistirá. Essa crise já está deflagrada e, nesse contexto, a aprendizagem narrativa – definida como o *aprender a ser um ser social, aprender sobre si mesmo e sobre o mundo* - pode ser uma das saídas. Pensar em formas de ensino e construção de currículo que tenham como particularidade sua constituição pelas narrativas de vida possibilita outras maneiras de conceber a educação.

O investimento nas narrativas, como formas de construir currículo, se potencializa a partir das inspirações teóricas advindas da leitura da obra de Walter Benjamin. Para ele, a narrativa de vida possibilita a ressignificação da própria experiência no seu fazer do cotidiano, na relação entre o eu e o outro, nos acontecimentos que nos deixam marcas de experiências vividas e não apenas vivências sem experiências, através de memórias conscientes e inconscientes cheias de significados, sentimentos e sonhos.

Para Benjamin, o narrar está atrelado ao saber aconselhar, sendo este aconselhamento entendido menos como uma forma de saber responder perguntas e mais como uma maneira de se dar sugestões. O aprender a ser um ser social possuidor de sonhos, incompletudes e experiências pode ser fomentado por um currículo construído por essas experiências narradas, representando um passo na direção contrária daquilo que Benjamin (1994) caracterizou como o mundo em que vivemos hoje: um sistema maquinário que nos impele para frente, a começar de novo, a construir com pouco. Nesse contexto, a narrativa encontra-se intimamente relacionada ao ato de lembrar, como entrecruzamento de tempos (passado, presente e futuro), espaços e visões. Narrativas são formas de dizer de nossas experiências e podem ser expressas por aquilo que chamamos aqui, inspirados na leitura de A Infância em Berlim por Volta de 1900 (BENJAMIN, 1994), de mônadas, centelhas de sentidos. Do nosso ponto de vista, a construção de mônadas permite uma outra forma de concepção de currículo, na medida em que possibilita estilhaçar formas lineares de pensamento.

O que são Mônadas?

Partes-todo e não apenas partes de um todo, no conceito de mônadas podemos reunir a perceptibilidade, sensibilidade e receptividade, constituindo, segundo Leibniz, em seu estado presente não apenas o que o precedeu, mas o que está prenhe de futuro. As mônadas podem ser entendidas como pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, muito que pode também ser contado por um de seus fragmentos. (GALZERANI, 2002)

A imagem da mônada, utilizada por Walter Benjamin em seus escritos, é inspirada, segundo referências do próprio autor, na “Monadologia” de Leibniz. As mônadas são conceituadas como os elementos das coisas, indivisíveis e indissolúveis, substâncias simples e sem partes, que conformam o real em sua totalidade. Sendo a realidade múltipla e diferenciada, tais elementos mínimos diferem entre si e estão sujeitos a mudanças naturais.

Essas mudanças só podem proceder de um princípio imanente, pois, como comenta Schneider (2005), as mônadas “não têm janelas” e dão a idéia de “algo que não tem fora nem dentro”. Daí deriva a sua ligação com o universal, pois a substância simples – ou mônada – deve ter um “pormenor do que muda, que produza, por assim dizer, a especificação e variedade” (LEIBNIZ, 1974:64); contudo, algo muda e algo permanece, gerando uma pluralidade de relações na substância simples – uma multiplicidade na unidade.

Para Leibniz, fatores externos não podem alterar a interioridade da mônada, não obstante a interpretação de Schneider sugira a renúncia da dicotomia interior/exterior para se pensar na mônada em sua relação com a totalidade. Sendo o universal a razão última das coisas, na infinidade da diversidade das substâncias simples residem as diversas perspectivas de um só. Dessa maneira, todas as mônadas “tendem confusamente para o infinito, para o todo” (LEIBNIZ, 1974: 64).

Considerando o fato de que elas não são estáticas e contém em si mesmas a centelha da mudança, as mônadas revelam o princípio da universalidade dinâmica. Articulado diversidade e unidade, expressas por Leibniz, à imagem proposta por Benjamin, Gagnebin apresenta as mônadas como miniaturas de sentido, imagens exemplares finitas nas quais se circunscreve um sujeito que diz de si, mas não somente, abrindo espaço a “algo outro que não si mesmo” (GAGNEBIN, 2004: 80). Tais

imagens são capazes de reter o fluxo do tempo “na intensidade de uma vibração”. (GAGNEBIN, 2004:81)

Essa idéia traz o elemento temporal de paralisação e de congelamento do fluxo da história que está imbricado na mônada. Ela é um fragmento que salta do desenrolar contínuo do tempo; no entanto, carrega em si a estrutura de um todo universal, concretamente ligada ao que a circunda. Na imobilização da mônada, pode-se flagrar a imagem dialética – uma configuração saturada de tensões, nas quais ela se cristaliza.

É nessa tensão entre o particular e o universal que a mônada de Benjamin se inscreve: “a idéia é mônada – isto significa, em suma, que cada idéia contém a imagem do mundo. A representação da idéia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo.” (BENJAMIN, 1994: 70). O olhar para a mônada se direciona não para o seu caráter fragmentário, mas para a sua potencialidade de relações através dessa especificidade que, num mosaico de outras particularidades, configura uma totalidade.

Schneider afirma que “mesmo que em espaço e tempo as coisas sejam percebidas como separadas umas das outras, isto apenas se constitui num efeito de superfície, pois no todo, o fragmentário forma uma unidade implícita e encoberta” (SCHNEIDER, 2005: 281). A mônada encontra-se, dessa maneira, numa constante abertura de significados e de conexões com outras partículas elementares presentes no desenrolar do tempo. Em cada mônada, estão presentes todas as outras. As palavras de Leibniz conectam a sua “Monadologia” à apropriação da imagem das mônadas por Benjamin: cada uma delas é, a seu modo, um “espelho do universo”, que harmoniza em si o infinito e o particular.

Em seu texto “Infância em Berlim por volta de 1900”, Benjamin constrói uma série de pequenas narrativas que remetem à sua infância. Nelas, é possível vislumbrar a articulação entre o vivido individual do autor e as esferas sociais mais amplas, resgatando a experiência do passado infantil e a ressignificando a partir do olhar adulto.

O sujeito que ali se revela é imbuído de uma dimensão social ampliada, pois, como afirma Jeanne-Marie Gagnebin, “renunciando à clausura tranqüilizante, mas também à sufocação da particularidade individual, é atravessado pelas ondas de desejos, de revoltas, de desesperos coletivos.” (GAGNEBIN, 2004: 74-75) Nesse sentido, os pequenos textos memorialísticos podem ser considerados mônadas, que espelham em suas linhas particulares uma subjetividade inserida num universo social.

A mônada revela-se como uma chave para que se mantenha o equilíbrio entre um individualismo idiossincrático e hermético, que não se comunica com o mundo exterior, e uma consciência social ilusória que pretenda abarcar os sujeitos desprezando suas especificidades. Nesse sentido, a mônada pode revelar o caráter singular da experiência educativa realizada, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador.

Estágio curricular na licenciatura e os odores da escola – mônadas que narram currículos³⁶

Cheiros diferentes de uma escola revisitada

Ao chegar, antes mesmo de passar pelo portão, senti aquele cheiro de terra molhada misturada à poeira da estrada e ao cheiro de mato, o mesmo odor que eu percebia, quando aluna, ao chegar pela manhã naquela mesma escola. Entrando na escola, fui direto à sala dos professores para me encontrar com o professor coordenador do meu estágio, e mais uma vez me deparei com um odor característico, uma mescla de cheiro de café com fumaça de cigarro. Após conversar com o professor e ser apresentada ao corpo docente, fui caminhar pela escola. Percebi algumas mudanças físicas da época em que estudava lá, nova disposição das salas, novos equipamentos, etc. A biblioteca também sofreu algumas modificações, porém, devido ao grande número de livros antigos da sua coleção, ainda conserva o cheiro de livro velho. Saindo da biblioteca, fui passear pelas salas de aula, mas nenhum odor que percebi por lá me fez relembrar momentos de minha vida escolar. (Joana)

Odores reconhecidos

Devo confessar que há apenas três odores que consigo reconhecer em alguma escola que eu consiga me lembrar da minha época escolar. Vou começar com o mais desagradável deles: o banheiro. O primeiro tipo de banheiro coletivo que utilizei foi justamente na escola e parece que independente do tempo que passe e do lugar da escola, alguns odores desagradáveis não parecem mudar. Não sei se um banheiro feminino possui esse mesmo tipo de odor que o masculino, mas a primeira sensação de cheiro ruim num banheiro coletivo foi justamente no colégio e na escola onde estou estagiando, isso não é diferente. O segundo odor não é tão desagradável, mas está longe de ser agradável também, que é a poeira da biblioteca. Espirros e ataques de tosse eram freqüentes quando eu estudava na biblioteca do meu colégio, sendo assim eu só fazia isso quando era realmente necessário, preferindo muito mais estudar em casa do que no colégio.

Por último, finalmente um odor agradável, que era o da cantina. Apesar de não haver aquela chapa onde eram fritos os hambúrgueres, o cheiro dos salgados e demais lanches me faz

³⁶As mônadas que serão abaixo apresentadas foram construídas a partir de escritas de narrativas de vida e memórias escolares de professores em formação inicial, numa experiência de estágio, tendo em vista uma aproximação mais significativa com os fazeres do cotidiano escolar. (ROSA e RAMOS, 2008)

lembrar da época de escola. Isso acontece mesmo quando eu vou a outros lugares como padarias, por exemplo.(Hélio)

A ausência dos odores

Ao entrar na sala de aula do colégio de estágio a ausência de odor permanecia; apenas pude sentir o cheiro de salgadinho que um aluno comia enquanto a aula não se iniciava. Este cheiro me fez lembrar a cantina da escola em que estudei, onde se vendiam salgados. Este odor me recordou os intervalos em que eu comia um delicioso salgado de milho o qual nunca mais encontrei em nenhum outro estabelecimento. E as conversas divertidas com minhas amigas. Após o término da aula fui embora, e ao sair para o pátio do colégio pude sentir um odor de crepúsculo; um frescor e certo cheiro de que o orvalho iria começar a cair. Este cheiro me lembrou muito quando freqüentei algumas aulas do cursinho à noite na minha escola. Ao voltar para casa, conclui que atualmente a presença de odores é mais ausente em relação ao passado. Estamos tão focados com o sentido da visão (a estética) que renunciamos nosso olfato. (Ítala)

Algo que não tem fora nem dentro

Este conjunto de mônadas expressa uma aprendizagem narrativa, na medida em que possibilita a construção de percursos formativos mais flexíveis. Tal entrecruzamento possibilita o enraizamento das construções subjetivas na tradição articulando, através da narrativa, saberes das trajetórias de vidas individuais e o conhecimento socialmente instituído. Um currículo permeado por histórias de vida avança muito além de processos formativos prioritariamente focados em processos de racionalidades. Parece-nos a emergência de um currículo muito mais potencializador de diferentes estéticas, que incluem sentimentos, escolhas, rememoração e transformação do passado revisitado a partir das experiências presentes. Várias formas de compreensão podem ser resultadas da leitura dessas mônadas, mas certamente o entrecruzamento de tempos, de significados, a forma como tais experiências tornam-se significantes para se pensar no currículo escolar, traz para as narrativas a potencialidade para a criação do que pensamos e desejamos ser o currículo narrativo.

Referências

- BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas I – Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 7 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- GAGNEBIN, J. M. *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- GALZERANI, M. C. B. Imagens Entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- GOODSON, I. F. Currículo, Narrativa e o Futuro Social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, p. 241-252, mai./ago. 2007.
- LEIBNIZ, W. Os Princípios da Filosofia Ditos a Monadologia. In: *Coleção Os Pensadores*. 1ª edição. Vol XIX. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- OTTE, G. Linha, Choque e Mônada - Tempo e espaço na obra tardia de Walter Benjamin. *Teses*, Belo Horizonte, v. 1994, p. 65-78, 1994.
- ROSA, M. I. P. e RAMOS T. A. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 565-575, set./dez. 2008.
- SCHNEIDER, Paulo Rudi. A Contradição da Linguagem em Walter Benjamin. Porto Alegre: PUC-RS, 2005. *Tese de doutorado*.

Sobre Conversas³⁷

Aristóteles de Paula Berino (UFRRJ)³⁸
Carlos Roberto de Carvalho (UFRRJ)³⁹
Mailsa Passos (UERJ)⁴⁰
Nilda Alves (UERJ)⁴¹
Paulo Sgarbi (UERJ)⁴²

Em defesa das ‘conversas’⁴³

Para introduzir a discussão que desejamos fazer, sentimos a necessidade, coerente com as pesquisas que desenvolvemos - dentro da corrente que temos chamado de *pesquisas nos/dos/com os cotidianos* – de fazer uma defesa das ‘conversas’. Esse *espaçotempo*⁴⁴ estimulante do trabalho encomendado do GT Currículo da ANPEd, já em sua quinta realização, exige falar desse tema para desenvolver a discussão sobre “discursos, textos e narrativas em currículo”, trazendo para nosso texto, autores que nos têm inspirado.

MATURANA (1997), a esse respeito e a partir de seus estudos em biologia, lembra que

*frequentemente nos dizem que precisamos controlar nossas emoções e nos comportar de maneira racional, principalmente quando somos crianças ou mulheres*⁴⁵. *Quem nos*

³⁷ Texto desenvolvido especialmente para o trabalho encomendado do GT Currículo, na 32ª RA da ANPEd, em outubro/2009, Caxambu/MG.

³⁸ Professor adjunto do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Membro do GRPESQ ‘Currículos, redes educativas e imagens’. Também membro do GRPESQ Estudos Culturais em Educação e Arte.

³⁹ Professor adjunto do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Membro do GRPESQ ‘Currículos, redes educativas e imagens’. Também membro do GRPESQ Sociedade do Conhecimento e Conexões Culturais (<http://pesccc.ning.com>)

⁴⁰ Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Membro do Laboratório Educação e Imagem, coordenando o projeto de pesquisa ‘Narrativas, memórias e atualização identitárias em contextos educativos’. Membro do GRPESQ ‘Currículos, redes educativas e imagens’

⁴¹ Professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde é coordenadora do Laboratório Educação e Imagem (www.lab-eduimagem.pro.br). É líder com Carlos Eduardo Ferraço, do GRPESQ ‘Currículos, redes educativas e imagens’, do qual fazem parte os autores deste texto.

⁴² Professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Membro do Laboratório Educação e Imagem, coordenando o projeto de pesquisa ‘Linguagens desenhadas e Educação’. Membro do GRPESQ ‘Currículos, redes educativas e imagens’

⁴³ Essa parte do texto foi escrita por Nilda Alves. Fizemos questão de manter nossas autorias das partes, para mostrar como nossos diálogos se desenvolvem na diferença, no respeito ao que o outro é, pensa e cria. Indicando, também, com isto, como se dá nossa prática de ‘bricolagem’ (CERTEAU, 1994) nas pesquisas que conduzimos.

⁴⁴ Como já dito tantas vezes em outros textos, esta tentativa de unir termos que aparecem com frequência em nossos textos tem a ver com a necessidade de indicar que as dicotomias, que foram necessárias para a *construção* do pensamento científico na Modernidade, significam limites para a compreensão da tessitura das redes de conhecimentos e significações, nas *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*.

⁴⁵ Em nossa realidade atual, por influência dos movimentos que nos ajudam a compreender a sociedade em que vivemos e pesquisamos, acrescentaríamos: afro-descendentes, homossexuais, jovens, portadores de necessidades especiais...

fala assim quer que nos comportemos de acordo com alguma norma de sua escolha. Vivemos numa cultura que opõe emoção e razão como se se tratassem de dimensões antagônicas do espaço psíquico. Falamos como se o emocional negasse o racional e dizemos que é o racional que define o Humano. Ao mesmo tempo sabemos que, quando negamos nossas emoções, nenhum raciocínio pode apagar o sofrimento que geramos em nós mesmos ou nos outros. Finalmente, quando temos alguma desavença, ainda no calor da raiva, também dizemos que devemos resolver nossas diferenças conversando e, de fato, se conseguimos conversar, as emoções mudam e a desavença ou se esvai ou se transforma, com ou sem briga, numa discordância respeitável. O que acontece? Penso que, ainda, que o racional nos distinga de outros animais, o humano se constitui ao surgir a linguagem na linhagem hominídeo a que pertencemos, na conservação de um modo particular de viver o entrelaçamento do emocional e do racional que aparece expresso em nossa habilidade de resolver nossas diferenças emocionais e racionais conversando. Por isso considero central para a compreensão do humano, tanto na saúde como no sofrimento psíquico ou somático, entender a participação da linguagem e das emoções no que, na vida cotidiana, conotamos com a palavra 'conversar' (p 167).

Em uma outra ciência, preocupado em compreender as redes sociais, ELIAS (1994) indica a importância da conversa, para a compreensão dos cotidianos, pela existência de redes de conhecimentos e significações, dizendo:

tomemos, por exemplo, uma forma relativamente simples de relação humana, a conversa. Um parceiro fala, o interlocutor retruca. O primeiro responde e o segundo volta a replicar. Se considerarmos não apenas as observações e contra-observações isoladas, mas o rumo tomado pela conversa como um todo, a seqüência de idéias entremeadas, carreando umas às outras numa interdependência contínua, estaremos lidando com um fenômeno que não pode ser satisfatoriamente representado nem pelo modelo físico da ação e reação das bolas [de bilhar], nem pelo modelo fisiológico da relação entre estímulo e reação.. As idéias de cada um dos parceiros podem mudar ao longo da conversa. (...) A característica especial desse tipo de processo, que podemos chamar de imagem reticular, é que, no decorrer dele, cada um dos interlocutores forma idéias que não existiam antes ou leva adiante idéias que já estavam presentes. Mas a direção e a ordem seguidas por essa formação e transformação das idéias não são explicáveis unicamente pela estrutura de um ou outro parceiro, e sim pela relação entre os dois. E é justamente esse fato de as pessoas mudarem em relação umas às outras e através de sua relação mútua, de se estarem continuamente moldando e remoldando em relação umas às outras, que caracteriza o fenômeno reticular em geral (p. 29).

Podemos buscar, também, apoio em Eduardo COUTINHO (1997), pela experiência que desenvolve em seus filmes. Diz ele que prefere o termo *conversa* ao termo *entrevista*, porque o que se faz nos cotidianos é trocar experiências, pois em

toda a filmagem – e acredito que na história oral isso exista também, mas de uma forma mais amena, mais simples, mais implícita – tem que ser negociada. (...) Essa negociação que preside a muitas entrevistas e depoimentos – prefiro chamar de conversas, porque entrevista, depoimento, pressupõe uma formalização que destrói o clima de diálogo espontâneo que é importante – não está jamais na perspectiva, por exemplo, da televisão e da maioria dos documentários (p. 166).

Sentindo-nos, assim, entrando em uma ‘conversa’, buscamos dar nossa contribuição à discussão proposta, procurando mostrar como esse modo tão humano de buscar se entender e de mudar na relação com os outros, aparece nas pesquisas que coordenamos.

Para mim, particularmente, tenho buscado compreender que imagens e narrativas, que remetem uma à outra, permanentemente, são *personagens conceituais* nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, entendendo como SOUSA DIAS (1995), a respeito desta idéia, que nos diz que os *personagens conceituais (...) designam (...) elementos íntimos da atividade filosófica, condições dessa atividade, os “intercessores” do pensador, as figuras ideais de intercessão sem as quais não há pensamento, filosofia, criação de conceitos* (p.61-62). Para dizer isto ele se baseia no pensamento desenvolvido por DELEUZE e GUATTARI (1991) que afirmam que *os personagens conceituais são os ‘heterônimos’ do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo dos seus personagens* (p.62).

Os *personagens conceituais* são, assim, aquelas figuras, argumentos ou artefatos que entram como o *outro* - aquele com que se dialoga e que permanece presente muito tempo para se acumular idéias, faze-las mudar. Aí têm que estar, para que o pensamento se desenvolva e para que conhecimentos sejam criados.

É nessa direção que preciso afirmar que para as *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*, as narrativas e as imagens de professoras e todos os *praticantes dos espaçostempos cotidianos* não podem ser somente entendidas, exclusivamente, como ‘fontes’ ou como ‘recursos metodológicos’. Elas ganham o estatuto, e nisso está sua necessidade, de *personagens conceituais*. Sem narrativas e imagens não existe a possibilidade dessas pesquisas. Assim, ao contrário de vê-las como um resto rejeitável, dispensável do que buscamos, é preciso tê-las, respeitosamente, como *personagens conceituais* necessários.

Currículos praticados e pedagogia da imagem⁴⁶

Entre práticas e imagens do cotidiano das escolas, proponho também conversas com autores que relaciono com questões ligadas ao currículo.

Uma conversa pode ser travada com quem assumidamente valorizou o diálogo. Mesmo atento às opressões vividas – *Pedagogia do oprimido* é o título do seu livro

⁴⁶ Essa parte do texto foi escrita por Aristóteles da P. Berino.

mais conhecido – Paulo Freire deixou uma imagem confiante das nossas possibilidades reativas e capacidades criadoras. Quando afirmou *que somos seres ‘condicionados’ mas não ‘determinados’* (FREIRE, 1999: 21), considerou as fugas, os escapes ou os desvios que realizamos diante dos enredos da história que circunscrevem a existência, sem, no entanto, poder finalizar nossas ações. As agências de controle exercidas para fixar a vida social e assegurar uma previsão do comportamento nunca se realizam completamente. As pessoas reagem e elaboram outros modos de fazer a própria existência.

CERTEAU (1994: 38) declara que *o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça ‘não autorizada’*. Sua afirmação de que a passividade e a docilidade não são as regras de vida dos dominados e a indicação também de que o lugar do aparentemente banal e comum é, fundamentalmente, espaço próprio para significações e realizações *impróprias*, porque inesperadas e não outorgadas institucionalmente permitem um alongamento de outra conversa iniciada. Entendemos, então que, antes de tudo, o cotidiano é a oportunidade da desobrigação, da reparação e da criação, diante das metas impostas e dos horizontes prescritos. E assim será no *cotidiano escolar*. Nas escolas, a direção das ações educativas é uma pedagogia errática, que encontra caminhos múltiplos e efeitos surpreendentes.

Percebemos, então que se não se pode “passar por cima” do regime curricular, o currículo será praticado. O que significa dizer que a programação da vida nas escolas é uma norma, mas apenas virtual. Ela será “driblada”. “Embora sejam relativas às possibilidades oferecidas pelas circunstâncias, essas *táticas* desviacionistas não obedecem à lei do lugar. Não se definem por este”, continua CERTEAU (ibidem: 92). O código ritual do currículo será quebrado e no seu lugar serão cultivadas ações pertinentes às possibilidades, necessidades e compreensão dos receptores, aqueles que serão propriamente os seus *praticantes*, desenvolvedores, nunca seus fiéis replicantes.

Dialogando sobre a *pedagogia da imagem*, assumimos que ela propicia uma análise das visualidades dos *praticantes* no cotidiano escolar. Observando que as “táticas desviacionistas” não colaboram com o teatro dos costumes, modelos e regulamentos que a forma curricular enseja para a vida nas escolas, suas marcas são assinaladas pela diferença, inadequação e resistência. Com isso são produzidas impressões classificatórias, desenhos sumários e selos identificáveis. A diligência de uma pedagogia da imagem pode ser a busca de outra correspondência com a exibição dos deslocamentos que provocam os praticantes do currículo escolar. Os extravios são

desfalques comunicativos e aparências conectivas ansiosas por encontros e trocas que fortalecem. Mas o que enxergamos é apenas o que nos dão as *práticas do olhar*.

A presença pedagógica da imagem educando os sentidos é histórica. Todavia, a escola permanece entre o fascínio, o receio e a paralisia, interpela BARROS (1998: 206), estendendo a discussão. À contrapelo do torpor que envolve o contato com as diferentes realizações imagéticas dos praticantes do currículo no cotidiano escolar, existe a possibilidade de incorporar, fruir e dialogar. Diante da comunicação que estabelecem com as mensagens que fixam nas superfícies das paredes ou carteiras, através da publicidade do corpo ou das artes mediáticas que exibem em suas roupas, existe a oportunidade tátil de uma política do conhecimento das visualidades, à espera de educadores usuários de práticas do olhar mais receptivas às *transmissões juvenis*.

Como deve o educador posicionar-se diante das novas práticas do olhar (...), sem incorrer no viés da crítica que apenas resvala na substituição da oralidade do professor pela verbovisualidade técnica, mediada pela televisão ou multimídia? (ibidem: 203). Então, essa *pedagogia da imagem*, da comunicação e do diálogo não prescreve usos nem induz à assimilação de novas mídias. Ela não pretende ser uma *atualização* pedagógica. Corre em outra via. É uma pedagogia do relacionamento, que busca conexões para integrar a extensa rede de visualidades que, entrelaçadas, exibem a cotidianidade dos currículos como pontos de encontro, aproximativa do que é criativo e vivificador na expressão dos *praticantes*.

Nossas conversas mostram a singularidade e a multiplicidade dos currículos e que a vida nas escolas se dá por meio de diálogos nem sempre apenas recheados de palavras.

As narrativas, práticas e memórias como elementos para se pensar o currículo⁴⁷

Na pesquisa que ora desenvolvemos as conversas deflagram narrativas que são um dos elementos com os quais trabalhamos, no sentido de fazer emergir memórias e práticas que foram historicamente invisibilizadas, na medida em que foram invisibilizados e silenciados os sujeitos que as protagonizaram – aqui, no caso, as populações negras brasileiras.

⁴⁷ Esta parte do texto foi escrita por Mailsa Passos e Carlos Roberto de Carvalho.

Nos encontros, com professores ou estudantes na escola pública, bem como em outros contextos educativos, estabelecemos uma conversa com o grupo, que é provocada por alguns objetos levados por nós, e que remetem, no nosso ponto-de-vista, a uma matriz afro-brasileira, muitas vezes apagada da história oficial. São objetos, tais como símbolos religiosos, ervas medicinais, bonecas negras, fotografias de famílias negras. Objetos e práticas que remetem a modos de ser, de conhecer, de compreender o mundo e a tecnologias. Estes objetos, narrativas e práticas também fazem parte de um determinado currículo, embora algumas vezes sejam “uma ausência”, no sentido a que se refere SANTOS (2002), nos ambientes escolares e em outros contextos educativos.

Para BAKHTIN (2004) a fala de um sujeito é sempre social. É a partir da interação do indivíduo com seu meio social que os discursos, os gestos e todos os atos humanos recebem sua orientação. É, portanto no social que encontramos as razões de nossas significações, os significados do modo de vida de um grupo, de uma cultura.

Palavras, discursos são signos que significam a realidade humana que se encarna nos homens e nas coisas que eles fabricam, humanizando o mundo. Por isso que para Bakhtin (*op.cit.*), os homens são palavras. Fora da condição de falantes, de produtores de discursos e sentidos, não há possibilidade alguma para sua humanização. É com ela, a partir dela, através dela que fundam e preservamos corpos políticos, criam as condições para a lembrança, ou seja, para a história.

Daí advém a importância de trabalhar com a memória social a partir das narrativas orais, fontes de saberes não-sabidos, porque estão e vão sempre colados a práticas dos praticantes e, portanto, não formalizáveis em discursos explicativos e/ou analíticos. Mais que explicam, narram histórias.

CERTEAU (1994) por certo nos aconselharia a nunca perguntar ao “homem simples” como se faz ou por que faz algo, mas sim observar como ele faz. No máximo poderíamos pedi-lo que nos contasse uma história a respeito daquilo que ele faz, mas sempre certos que algo sempre nos escaparia sem cessar, porque sempre haverá algo que não pode ser dito nem ensinado, mas deve ser praticado (p.151).

Ao elegermos as narrativas como foco e trabalharmos com elas dessa maneira estamos interessados em levantar as fontes da experiência humana que se passam de pessoa para pessoa por uma tradição oral e que se transmitem de inúmeros narradores anônimos que nos contam histórias enquanto as fazem.

A história que nos contam não são o passado, são o hoje, o aqui e o agora de suas práticas e saberes que, ainda segundo esse mesmo autor, são tecidos de muitos

momentos e de muitas coisas heterogêneas, *bricolagem*. Na verdade, diz-nos CERTEAU (1994, p.157) que *é uma memória, cujos conhecimentos não se podem separar dos tempos de sua aquisição e vão desfiando as suas singularidades*.

A luz dessa compreensão, nossos métodos de pesquisa não poderão ser outros senão aqueles que nos façam perceber os cacos das histórias que se amontoam no dia-a-dia das civilizações sob nossos pés. Feito *Angelus Novus*, queremos mirar esses cacos trazidos pela tempestade do progresso que hoje mudou de nome e que se chama *globalização*. Uma outra globalização é possível? Pensamos que sim.

Mais que historiador-cientista que traça e vê — aonde só há ruínas — a história como cadeia de acontecimentos, queremos ser cronistas da vida presente. Do jeito e do modo que Benjamin o concebe na sua terceira tese *Sobre o conceito da história*. Tese essa que nos ensina sobre um novo modo de escrever a história dos vencidos. Modo do qual estamos plenamente convencidos que seja um modo certo. Quando não o mais justo, se o que queremos, como nos aconselha Santos (2002), é alargar a experiência do presente que, segundo ele, se encontra suprimido pela a ideologia que prega o futuro. Futuro esse que nos chega mais, uma vez, em forma de tempestade.

Trabalhar com a memórias e relatos do seu *fazeres e saberes*, não tem outro objetivo do que buscar penetrar em um vasto campo da experiência social que, segundo SANTOS (*op. cit.*) está sendo desperdiçada. De modo que trabalhar com a memória e a experiência social dos sujeitos não tem outro motivo que fazer o que este sociólogo nos obriga a reconhecer: a de que “a experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante”.

É conversando (também com figurinhas) que a gente se entende⁴⁸

A sabedoria popular, quando compreende a conversa como a comunicação por excelência, a ponto de apostar que, por ela, as pessoas se possam entender, nos traz a reflexão sobre que conversas vêm acontecendo em nossos *espaçostempos* escolares. Pensando especificamente na sala de aula, tentei imaginar como me sentiria se, após uma conversa, me fosse dada uma nota.

Sempre converso muito com MATURANA (1997) e, numa dessas conversas, acontecida em 2001, ele me falava que,

⁴⁸ Essa parte do texto foi escrita por Paulo Sgarbi.

como animais linguajantes, existimos na linguagem, mas como seres humanos existimos (trazemos nós mesmos à mão em nossas distinções) no fluir de nossas conversações⁴⁹, e todas as atividades acontecem como diferentes espécies de conversações. Consequentemente, nossos diferentes domínios de ações (domínios cognitivos) como seres humanos (culturas, instituições, sociedades, clubes, jogos, etc. [escolas, salas de aula]) são constituídos como diferentes redes de conversações, cada uma definida por um critério particular de validação, explícito ou implícito, que define e constitui o que a ela pertence.(p.132)

Incluo as escolas e, como reforço, as salas de aula, na fala de Maturana, para, através delas, buscar compreendê-las como redes de conversações e , a partir dessa construção, que critérios as validam e definem e constituem o que a elas pertencem.

Outrossim, outras redes se vêm constituindo como parte dos processos de aprendizagem para além das escolas e das salas de aula. Para dar contorno a essa obviedade, quero-me deter, mais especificamente, às ligadas às redes de computadores. Em conversa recente sobre matemática com Islene e Marcelo, entrei em contato com autores que

têm enfatizado que a qualidade da comunicação em sala de aula influencia na qualidade do aprendizado. Com a comunicação através da internet, singularidades discursivas têm enriquecido a aprendizagem e a cognição matemática. O intercâmbio multifacetado de experiências e saberes faz com que um processo interativo diferente seja estabelecido entre os interlocutores: professor e aluno. Uma forma de estabelecer esta comunicação para fazer emergir e e construir o conhecimento matemático é a escrita (BAIRRAL e FREITAS, 2006, p.68).

Portanto, estamos falando não apenas da aprendizagem em sala de aula, mas de aprendizagem, em sentido mais amplo, em diferentes e diversificados ambientes, e a comunicação, ou o “agir comunicativo”, como prefere referir um outro conversador de minhas leituras, HABERMAS, tem centralidade nesse processo. Em uma de suas conversas, lá pelos idos de 2002, Jürgen me disse que

os sujeitos capazes de linguagem e ação, do horizonte do seu mundo da vida a cada vez compartilhado, devem poder “se relacionar” “com algo” no mundo objetivo, quando quiserem se entender entre si “sobre algo” na comunicação, ou conseguirem “algo” nas relações práticas. (p.39)

Tanto nas salas de aula das escolas como nas que são inventadas nas redes de computadores, as linguagens têm a centralidade da compreensão, quer como sustentação material dos conhecimentos, científicos e não-científicos, circulantes nesses espaços de *aprendizagensino*, quer na sustentação das conversas em que os sujeitos de processos escolares ou não-escolares de circulação de conhecimentos *aprendemensinam*.

⁴⁹ “Chamo de *conversa*ção nossa operação nesse fluxo entrelaçado de coordenações consensuais de linguajar e emocionar e chamo de *conversa*ção as diferentes redes de coordenações entrelaçadas e consensuais de linguajar e emocionar que geramos ao vivermos juntos com seres humanos. (p. 132)

Aprofundar a compreensão dos processos de *aprendizagensino* a partir da lógica da comunicação – para mim, em especial, de conversas – compreende, já, que *nossa maneira de saber, na vida cotidiana, se duas ou mais pessoas estão ou não interagindo na linguagem, revela o que fazemos quando estamos linguajando, qualquer que seja o nosso domínio de operações*, como bem me lembra MATURANA (p.130).

São nessas amplas redes de conhecimentos e significações que os processos de *aprendizagensino* se dão, nas ações comunicativas entre sujeitos e, como bem enuncia Maturana, como “animais linguajantes”. É conversando que a gente se entende e vai inventando o mundo.

Referências

BAIRRAL, Marcelo Almeida; FREITAS, Islene. Argumentar é preciso! O fórum virtual como espaço de discussão na formação inicial de professores de matemática. In: *Movimento*, nº 14, setembro de 2006. p. 68.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004. (10ª Edição).

BARROS, Armando Martins, Educando o olhar: notas sobre o tratamento das imagens como fundamento na formação do pedagogo. SAMAIN, Etienne (org.). *O fotográfico*. São Paulo: Hucitec, 1998. P. 199-206.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 12ª. ed. Petrópolis: 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.

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

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HABERMAS, Jürgen. *Agir comunicativo e razão destranscendentalizada*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002

MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*. In MAGRO, Cristina, GRACIANO, Miriam e VAZ, Nelson (orgs). Belo Horizonte: Ed UFMG, 1997.

_____. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, n. 63, out. 2002. Disponível em: <<http://www.ces.fe.uc.pt/bss/documentos/sociologia%20das%20ausencias.pdf>>.

(acessado pela última vez em 15 de fevereiro de 2008)

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

Estudos e Pesquisas em Currículo e Formação nos âmbitos do FORMACCE⁵⁰ Faced/UFBA: a centralidade da narrativa implicada⁵¹

Roberto Sidnei Macedo (FOMACCE- FACED/ UFBA)

A *narrativa implicada* como emergência curricular e formativa ainda vem se configurando num epifenômeno, numa opacidade, numa *ausência construída*, em meio a um cenário educacional onde a prosa disciplinar sempre vem primeiro. Estamos longe, portanto, de vivenciar a narração como uma prática curricular e uma política indexalizada e ampla de currículo, como radicaliza a etnometodologia de Garfinkel (1976), como preconiza Ivor Goodson (2008), ou como trabalha e elabora Pierre Dominicé (2007) nos âmbitos da prática e do pensamento formativos da “Escola de Genebra”.

Para pesquisadora franco-alemã Christine Délori-Monberger (2008 p. 37),

é a narrativa que confere papéis aos personagens da nossa vida, que define posições e valores entre eles; é a narrativa que constrói, entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as relações de causa, de meio, de finalidade; que polariza as linhas de nossos enredos entre um começo e um fim e os leva para sua conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos em encadeamentos finalizados; que compõe uma totalidade significativa, na qual cada evento encontra seu lugar, segundo sua contribuição na realização da história contada. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa da nossa vida.

O que se pode verificar nessa argumentação logo acima, é que a narrativa constitui a nossa própria história de atores em formação. Se concluímos que a formação é experiencial e pertence, portanto, aos âmbitos da *intimidade* (BÉLANGER, 2007), no sentido político-implicacional das experiências afirmativas em educação, cenário de pesquisa preferido pelos pesquisadores do FORMACCE, só via narrativa podemos ter acesso a esse fenômeno, sua complexidade existencial e sócio-cultural. Se precisamos

⁵⁰ Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação - PPGE FACED/UFBA

⁵¹ A idéia de *implicação* nasce no seio das produções críticas dos institucionalistas franceses (LAUROU; ARDOINO; BERGER; BARBIER). Quando veio ao Brasil em 1993, René Lourau perguntou: *Qual é o escândalo da Análise Institucional?* Respondendo em seguida: *Talvez o de propor a noção de implicação.* Etimologicamente, o termo *implicação* se constitui a partir do prefixo *in*, do latim *plicare*, significando *dobrar*, e a terminação *ação* indicando um movimento, muito mais do que um estado. Afirma o processo de subjetivação, consciente ou não, em movimento, lúcido, errante. Aqui a vida já é sentido, já é interpretação. A análise das nossas implicações nos cenários de formação aponta para a compreensão dos vínculos afetivo-libidinais, políticos, éticos, profissionais, institucionais, culturais, com os quais irremediavelmente, entramos nas experiências curriculares e formativas. É assim que a implicação afirma/explicita de forma ampliada a idéia de *atos de currículo* e de formação como experiência.

do *ponto de vista* do ator social, que *define situações*, para sabermos da qualidade da formação e do currículo que experiencia, a narrativa passa a ter um *status* de centralidade na pesquisa.

Fecunda é a idéia de Christine Délorly-Monberger (2008, p. 61), quando coloca as narrativas nos âmbitos de uma certa “*bioteca*”:

O nível de complexidade e de organização na compreensão de uma narrativa está, portanto, vinculado à diversidade das experiências e dos interesses de conhecimento que podem ser mobilizados no momento de sua recepção. Isso significa, então, que só posso ter acesso, na narrativa do outro, ao que constituiu para mim objeto de uma experiência biográfica pessoal?

*O saber e a experiência biográficos que compõem a **bioteca** formam um sistema contextualizado que integra diversas redes de pertencimentos...inscreve o indivíduo num quadro de referências partilhadas e torna disponível uma soma de saberes experienciais no domínio biográfico.*

Tal perspectiva vincula de vez a narrativa de aprendizagem e de formação a processos formativos temporalmente valorosos, na medida em que eleva a experiência à condição de referência pertinente e relevante para as pessoas e seus grupos de fato, que, refletindo-as e formulando com elas, produzem currículo e formam-se ao longo de uma história entre várias histórias. É com essa inspiração que formulamos nos âmbitos dos estudos e pesquisas do FORMACCE o conceito de *atos de currículo*⁵² (MACEDO, 2007; 2009) como um dos conceitos maiores que orienta nossos estudos, pesquisas e ações curriculares. Para as ações *formacceanas* nos âmbitos do currículo e da formação, não é possível entrar no mérito dessas construções educacionais se não trabalharmos com os atores/autores curriculares e seus *etnométodos*⁵³, tomando como centralidade as *narrativas implicadas* desses atores.

No que concerne a entrada da perspectiva *implicacional* como um outro conceito de significativa inclusividade nos estudos e pesquisas do FORMACCE, teve a ver com a vinculação nestes estudos de conceitos menos inclusivos, mas não menos mobilizadores, como os de *autorização, negatividade, alteração* (ARDOINO 1997, 2003; CASTORIADIS, 1997), conceitos que apontam para a emergência e legitimação

⁵² Na obra “Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercultural”, procuramos desenvolver a noção de *atos de currículo* (MACEDO, 2007). A idéia de *atos de currículo* nos diz do currículo como processo, atividade; nos diz das dinâmicas formativas na relação com os saberes, com os valores relacionalmente veiculados pelos conhecimentos e as mediações didático-curriculares envolvidas. Os *atos de currículo* fundam a possibilidade de compreensão do *currículo como processo de alteração* incessante, implicando *políticas de sentido, políticas de conhecimento, luta por significados*, necessitando aí, por consequência, uma visada política sobre a natureza das *alterações* produzidas na experiência formativa.

⁵³ Para etnometodologia, a partir de suas bases semânticas e sítios de pertencimento simbólico, os *etnométodos* são as maneiras, as formas, os jeitos como os atores sociais compreendem, mobilizam e implementam suas ações, interpretando-as e descrevendo-as para todos os fins práticos.

dos processos de subjetivação, autonomização e de diferenciação nas análises sobre currículos e experiências formativas. Esses conceitos apontam para como os estudos, pesquisas e ações curriculares do FORMACCE trabalham interessados nos processos de constituição de autores (no sentido de se autorizar a...), e de como a dinâmica relacional das diferenças criam transformações possíveis, realizações possíveis nos âmbitos do currículo e das experiências formativas, vinculando-as às suas *implicações* políticas, éticas, estéticas, eróticas, que atravessam, mobilizam e compõem os *atos de currículo*, dinamizados pelos *etnométodos* dos atores/autores curriculares. Inspirado na filosofia da linguagem de Wittgenstein (1961) e na etnometodologia de Garfinkel (1976), o trabalho com a linguagem toma um caráter ineliminável. Na nossa prática a narrativa sintetiza, mobiliza, situa e configura essas inspirações. Neste sentido, a linguagem é uma atividade, é também, por isso mesmo, uma competência. No que concerne ao discurso, é um fenômeno social e constitui um dos vínculos mais importantes de produção de sentidos no interior de uma sociedade, com uma importante função de se constituir ideologicamente. O que equivale dizer que essa lógica que habita tanto o discurso como a ação é o próprio trabalho da ideologia sobre as matérias significantes. Assim, da perspectiva da etnopesquisa crítica (MACEDO, 2000; 2007), gênero de pesquisa praticado e estudado no seio do FORMACCE, a vida social se constitui, predominantemente, através da linguagem do dia-a-dia.

Reforçando os posicionamentos de Wittgenstein, Austin (1961) no seu artigo “A significação da palavra”, apela para noção de “homem da rua” e suas maneiras de utilizar e compreender a linguagem cotidiana. Segundo a elaboração de Austin, o “homem da rua” tem uma capacidade, uma competência intuitiva para produzir e compreender propósitos, que não podem ser explicadas unicamente pela lógica.

Em Giroux (1997), igualmente importante é a noção relacionada de que o discurso curricular, com todas as variações, é uma forma ideológica que tem íntima relação com questões de poder, principalmente quando estruturas atualizam relações sociais em torno de considerações de gênero, raça e classe. Nesta perspectiva, o que Giroux sugere é que o estudo do currículo seja informado por uma linguagem que reconheça o discurso da possibilidade como introdução, preparação e legitimação de formas de vida social.

Esses argumentos podem nos indicar que o processo de *autorização* requer o *outro* que narra, sabendo-se que se autorizar deriva do latim *auctor*, aquele que *acrescenta*, que *funda*. Assim, a *autorização* vai se instituir no exercício do senso

crítico, da não subserviência. Vai requerer uma relação formativa crítica, *intercrítica*, porquanto a capacidade de criticidade não é propriedade privada de ninguém. Vejamos Fernando Pessoa e sua poesia autorizante:

Arre! Vamos lá prá frente,
Se o próprio Deus impede,
Vamos lá prá frente...
Deixa-me tirar a gravata
e o colarinho. Não se pode
ter muita alegria com a
civilização à roda do
pescoço....

Como as ciências implicacionais compreendem, para as ações formacceanas os processos de *implicação* emergem como condição das *práxis* humana e de se realizar pesquisa via a concretude das ações curriculares cotidianas, inspiração etnometodológica. Assim, o próprio Grupo de Pesquisa vem explicitando suas implicações políticas, como um ato de rigor e de posicionalidade política, onde trabalhar com a diferença, produzindo de forma relacional a idéia de bem comum social e de educação socialmente referenciada, marca sua história atual.

Se o trabalho *com a narrativa implicada* nos conduz para os âmbitos da heterogeneidade ineliminável e sua emergência política, é neste cenário que emerge a preferência histórica do FORMACCE em trabalhar com a perspectiva epistemológica da *multirreferencialidade*⁵⁴ como um terceiro conceito maior. Do cerne mesmo da sua elaboração no campo do currículo e da formação (MACEDO, 2002; 2008) tomando as tensões e conflitos generativos produzidos pela diversas relações com os saberes curriculares que se querem formativos e do currículo como um dispositivo/ação de significativa e poderosa capacidade de configuração educacional em termos

⁵⁴ Na sua origem epistemológica, o conceito de *multirreferencialidade* é inicialmente forjado pelo trabalho de reflexão crítica sobre a pretensão purista de uma única ciência da educação. É com Jacques Ardoino, no seio dos debates do Departamento de Ciências da Educação da *Universidade de Paris Vincennes à Saint-Denis*, inspirado nos movimentos emancipacionistas dessa Universidade desde a sua fundação a partir dos movimentos de maio de 1968 em Paris, que a perspectiva multirreferencial vai afirmar a emergência impura, paradoxal e mestiça das ciências da educação.

Elegendo a crítica e a dialogicidade como elementos fundantes do seu argumento, o enfoque epistemológico multirreferencial não cria através do entrecruzamento dos olhares críticos uma zona mista, espécie de interseção de muitos campos disciplinares. Constitui, sobretudo, *a invenção temporal, contínua, de um questionamento mútuo de cada uma das disciplinas, de cada um dos campos dos saberes, convocadas pelos outros*.

A perspectiva multirreferencial se consubstancia numa epistemologia social da formação, pautada no trabalho com as *verdades contidas*, na crítica aos *conceitos protegidos*, contrária a uma abordagem epistemológica purista, des-historicizada e descontextualizada. Neste caminhar, vai ao encontro da complexidade moriniana que nos fala criticamente de uma coerência que se quer pura, e que se torna, portanto, *delírio*. Na sua origem, o pensamento multirreferencial trabalha fundamentalmente com a *linguagem* e sua emergência humana.

contemporâneos, bem como o nosso interesse pela tradição crítica e sua própria crítica, forjamos a idéia de *mediação intercrítica*⁵⁵ nos estudos e pesquisas em currículo e formação, de possibilidades cada vez mais ampliadas como uma forma de superação dialética e dialógica do iluminismo excessivo que produziu a crítica de cariz moderno no campo curricular. Aqui, a narrativa, sua condição e emergência heterogêneas, como referência de possibilidade formativa, é apanhada e mobilizada na sua configuração dialógica e dialética, nos seus processos coalizionaes, na produção de consensos não resignados e de *generalizações analíticas*. Nestes termos a crítica é apropriada, sem que jamais seja percebida como uma propriedade privada da pesquisa universitária, ou de qualquer referência curricular que se queira formativa. Sua pertinência e relevância nascem do encontro *intercrítico* das referências. Do que se produz no encontro, no entre-nós, no trabalhar *com*. Neste veio, a narrativa emerge dialogicamente como estruturante, como instituinte, como dispositivo⁵⁶, como mediação, como emergência.

É dessa perspectiva que o FORMACCE e suas etnopedagogias em currículo e formação vem trabalhando no contexto educacional da Bahia e do Brasil com as narrativas de professores e educadores indígenas; de professores e educadores

6.⁵⁵ Na sua obra *Tudo, Não, Talvez. Educação e Verdade*, Henri Atlan (1993) faz um percurso crítico, em que nos mostra como a relação ciência, verdade e educação cria uma certa visão específica da realidade, e que acaba por estruturar esta mesma educação em níveis sistematizados. Para Atlan, a eficácia científica impôs a procura crítica da verdade como critério último em matéria de formação, na esperança de um encontro harmonioso entre verdade, libertação das alienações internas e externas e justiça social. Para esse autor, uma esperança vã, pois a busca da verdade científica sob a forma de uma causalidade mecânica que tenha excluído causas finais e intenções, impôs uma despersonalização progressiva das nossas representações das coisas e de nós próprios (ATLAN, 1993, p. 11).

É assim que, para o pensamento atlaniano, fomos formados pelo espírito das luzes, e foi esta educação que nos fez valorizar a procura crítica do verdadeiro, segundo o modelo das ciências da natureza. É assim que, este mesmo pensamento crítico nos fez descobrir obscuridades nas Luzes. Nestes termos, Henri Atlan vislumbra suas proposições fundadas no conceito de *intercrítica*. Para esse autor, o processo é irreversível. Apenas esta civilização, produzida por esta educação, ao mesmo tempo que vai inventando novas possibilidades, é capaz de refletir sobre si própria. É assim, que a crítica da crítica não nos pode fazer regressar a um pensamento pré-crítico. *A conclusão é que não temos outra alternativa senão continuar a inventar novas respostas para a questão da formação* (ATLAN, 1993 p. 12).

Constatando o fato de que as sociedades liberais de consumo produzem “indivíduos triviais”, Atlan vislumbra um caminho, que, segundo ele é estreito, mas possível para formação. Esse caminho se encontra na modificação da nossa relação com a *verdade e o fundamento*. No raciocínio do autor, nem verdade como fundamento de critério de valor, nem valor como fundamento de critério de verdade, mas uma e outro, ou antes, no plural, umas e outros sem fundamento: *verdades parciais e valores instituídos, caminhando ao encontro um dos outros*. Com Atlan, verifica-se uma construção crítica, para ser fiel ao seu conceito, uma construção *intercrítica*, sem ignorar as verdades científicas, onde o significativo é a passagem obrigatória pela relatividade das morais e das culturas, nos seus confrontos, que permitirá a existência de múltiplos “eus”, cada um deles centros do mundo, ao mesmo tempo que reconhece no outro a sua irredutibilidade como único traço comum e, em verdade, universal.

⁵⁶ A idéia de *dispositivo* toma as práticas e produções humanas como irremediavelmente generativas, abrindo mão de qualquer perspectiva aplicacionista em educação.

quilombolas; de professores e educadores sindicalizados; de professores e educadores de escolas públicas na constituição das suas formações; de trabalhadores em educação implicados nas questões curriculares e formativas; de professores e educadores comunitários e dos sertões baianos.

A propósito, foi “matutando” sobre os sertões, que Guimarães Rosa nos apresenta seu primor de narrar e de dizer do narrar, através da conversa do seu perspicaz e fecundo personagem Riobaldo:

Digo, tudo que conto é porque acho sério, preciso. Por isso mesmo é que faço questão de relatar tudo ao senhor, com tanta despesa de tempo e minúcias de palavras ...As estórias não se desprendem apenas do narrador, mas, sim, o performam; narrar é resistir . É pôr ordem no existir , tornar explícito o complexo ...contar seguido, alinhavado...viável, muito, é o miúdo recruzado, o cujo cisma faz emergir do caos e do esquecimento...tecer o enredo do que lhe conto é armar o ponto de um fato...(ROSA, 1986, p. 92 e 162).

Concluimos, descrevendo uma das perspectivas que atravessam os interesses de pesquisa do FORMACCE, ao mesmo tempo em que a realçamos a partir da nova tradução da afirmação dos negros da Bahia, pelas palavras do educador e historiador baiano Ubiratan Castro de Araújo, inspirado na *narrativa implicada* do intelectual negro Amílcar Cabral:

Volta-me à cabeça novamente o desafio de Amílcar Cabral. Emerge uma convicção desafiadora: cada negro letrado no Brasil tem a obrigação de sistematizar as suas próprias lembranças. É assim que a experiência de cada um é um trecho de realidade vivida, de muita valia para nós mesmos e para os outros, e que as narrativas nascidas daí se transformem em currículo, bem como uma pauta formativa da nossa sociedade, que historicamente jogou o negro nos sofrimentos atrozos da desigualdade, negou e silenciou a sua cultura e religiosidade, tornando-as uma ausência sócio-cultural e histórica em muitos espaços importantes da nossa sociedade. (ARAÚJO, 2008).

É inspirado, por exemplo, neste cenário de afirmação político-curricular e formativo, que o FORMACCE se apropria da *narrativa implicada* como uma opção de configuração das suas pesquisas, estudos e ações curriculares instituintes.

Referências

- ATLAN, H. *Com razão e sem ela. Inter-crítica da ciência e do mito*. Tradução de Fátima Gaspar e Fernando Gaspar. Lisboa: Instituto Piaget, 1993
- _____. *Viver e Conhecer*. Revista Cronos, v. 2, n. 2 jul/dez, 2001, p. 63-76.
- _____. *Tudo, não, talvez. Educação e verdade*. Tradução de Fátima Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- ARAÚJO, U. C. Posfácio. In: Macedo, R. S. *Currículo, Diversidade e Equidade.: luzes para uma educação inter-crítica*. Brasília/Salvador: Líber Livro/EDUFBA, 2008.

- ARDOINO, J. BERGER, G. “Ciências da educação: analisadores paradoxais das outras ciências”. Tradução de Rogério Córdoba. In: Borba, S. Rocha, J. (Orgs.) *Educação e Pluralidade*. Brasília: Plano, 2003, p. 36-37.
- ARDOINO, J. PERRETI, A. *Penser l'hétérogène*. Paris: Desclé de Brouwer, 1998.
- AUSTIN, J. *Quand dire c'est faire*. Paris: Le Seuil, 1970.
- BARBIER, R. “Escuta Sensívelna abordagem transversal”. In: Borbosa, J. (Org.) *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. Tradução de Sidney Barbosa . São Carlos: EDUFSCAR, 1997, p. 43-56.
- BÉLANGER, P. “A qui profite le developpement de l'éducation des adultes?” *Colóquio de Formação de Adultos*. Universidade de Genebra, 2004, sob a direção de Pierre Dominicé, com o título “Quel héritage générationelle transmettre en formation d'adultes”, 18-19 de outubro, 2004, gravado em DVD.
- CASTORIADIS, C. “Para si e subjetividade”. In: Pena-Veja, A. Nascimento, E. (Orgs.). *O pensar complexo. Edgar Morin e a crise da Modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1997, p. 45-59.
- DELORY-MONBERGER, C. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. São Paulo/Natal, Paulus/EDUFRN, 2008.
- DOMINICÉ, P. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'harmattan, 2007.
- GARFINKEL, H. *Studies in ethnomethodologie*. New Jersey: Printice Hall, 1976.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GOODSON, I. *As políticas de currículo e de escolarização*. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2008
- MACEDO, R. S. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial*. Salvador: EDUFBA, 2000.
- _____. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. *Currículo, Diversidade e Equidade: luzes para uma educação intercristica*. Brasília/Salvador: Líber Livro/EDUFBA, 2009.
- _____. *Chrysallís. Currículo e complexidade. A perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador: EDUFBA, 2002.
- _____. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Líber Livro, 2007.
- ROSA, G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- WITTGENSTEIN, L. *Tractatus logico-philosophique*. Paris: Gallimard, 1961.

Currículo, Discurso e Discursos

Maria Zuleide da Costa Pereira (UFPB)⁵⁷

Iniciando um discurso sobre currículo

O movimento da vida nos leva a assumir e aceitar que há alterações no tempo e no espaço que incorporam permanentemente novas epistemologias as nossas pesquisas. Referindo-me ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práticas Curriculares (GEPPC), que coordeno em João Pessoa/PB, afirmo ser indispensável incorporar as análises discursivas que há muito tempo se consituem estratégias importantes para interpretar os novos desafios postos pelas concepções de currículo desde últimas décadas do XX.

Estas análises discursivas me permitiu interpretar o currículo de forma mais ampliada. Utilizando uma expressão de Bhabha(1998) eu diria uma interpretação para além, ou seja, para além da crítica pela crítica e para além de seu caráter, puramente, performático e centralizador. Considerando que para Bhabha(1998:21) os locais da cultura estão bastante ampliados e, ainda, resguardando zonas de sombra ou entre lugares onde a cultura e o currículo podem produzir discurso e discursos que formam novas redes de significação. E, é sobre essas novas redes de significação que quero abordar, nesse texto, como o objetivo de analisar como o discurso e os discursos presentes o campo do currículo constroem novas abordagens interpretativas diante dos contextos contemporâneos..

Currículo, discurso, discursos.

As discussões recentes no campo do currículo me levou a assumir o currículo como redes de significação (múltiplos sentidos) por favorecer incorporações importantes para o entendimento das questões emergentes vivenciadas nos contextos

⁵⁷ Professora Adjunta do Programa de Pós - Graduação em Educação (PPGE) da UFPB. mzul@uol.com.br

atuais. Algumas dessas questões se traduzem em análises sobre cultura, gênero, raça/etnia, religião, geração, orientação sexual, etc.

Reestruturando algumas posições epistemológicas sobre o campo do currículo optei no GT de Currículo da UFPB - o GEPPC- a defender o currículo como redes de significação, dando ênfase ao discurso e os discursos engendrados no âmbito das políticas e práticas curriculares. Dentro dessa nova perspectiva o discurso em consequência da virada linguística na Teoria Social segundo Fairclough (2001: 20) confere um papel mais central à linguagem nos fenômenos sociais.

Fazendo uma trajetória minuciosa de como a análise do discurso foi se desenvolvendo do campo epistemológico, Fairclough (2001), destaca que os estudos iniciais sobre a análise do discurso (AD) têm inúmeros representantes importantes, entre eles, destacou Foucault (1972; 1979 e 1982) considerado o protagonista da AD e o autor que popularizou o conceito de discurso e de análise de discurso no campo das ciências sociais e humanas.

O discurso segundo Fairclough (2001: 64-65), para Foucault “constitue os objetos de conhecimentos, os sujeitos, as relações sociais e as estruturas conceituais.” Enquanto a Análise do discurso (AD) não se refere a especificação das frases que são possíveis ou gramaticais, mas à especificação sociohistoricamente variável de formações discursivas (algumas as vezes referidas como discursos), sistemas de regras que tornam possível a ocorrência de certos enunciados, e não outros, em determinados tempos, lugares e localizações institucionais”.

Essas considerações sucintas sobre a análise feitas por Fairclough (2001) considerei importante, por isso as evidenciei, por entender que para a área das ciências humanas essas teorizações foram representativas para a teoria de análise do discurso textualmente orientada (ADTO) de Fairclough (2001), que tinha como finalidade adotar pressupostos da linguagem e do discurso na teoria social. No entanto, não essa a perspectiva que pretendo abordar. Mas, investigar como o discurso e os discursos se manifestam no campo do currículo na atualidade com seus consensos e dissensos que, podem de alguma forma esclarecer melhor minha opção de análise pela Teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2004).

A AD trouxe grandes contribuições e reinterpretações para o campo do currículo e, ao meu ver, tem elementos importantes que reforçam e descontrolam alguns equívocos sobre para a compreensão da Teoria do Discurso proposta por Laclau e Mouffe em 1985. Isso me faz afirmar que, neste texto, apesar das referências a

Faircolough (2001) não desenvolverei uma genealogia sobre o tema AD porque foge aos propósitos dessa investigação.

Neste texto, meu objetivo é buscar nas idéias dos autores Laclau e Mouffe maiores interpretações sobre a teoria social do discurso. Nos últimos anos, os citados autores, têm se debruçado na construção e aperfeiçoamento dessa teoria social do discurso, com o objetivo de demonstrar as impossibilidades de se assumir uma representação universalista, por entenderem que toda representação é assumida como realidade construída discursivamente. Logo, a realidade só pode ser representada na forma de particularismos sem, no entanto, desprezar os vínculos que a conectam com a representação universalista, que assume o nível de horizonte incomensurável.

A partir da teoria social do discurso Laclau e Mouffe sustentam que o discurso “é tudo o que constitui a realidade (coisas, sujeitos, práticas...)”. Essa significação se dá através de uma sistema de regras construídas socialmente que lhe dá significado: “ todos os objetos, são objetos do discurso, porque seu significado depende de um sistema de regras e diferenças significativas construídas socialmente” (SOAGE, 2006:53).

Em outras palavras, Laclau (2005:92) assume que o discurso constitui o terreno primário de constituição da objetividade como tal. O discurso não está restrito a fala e a escrita, mas, um complexo de elementos no qual as relações jogam um rol constitutivo. O discurso se constitui e é constituído de elementos que “não são pré – existentes ao complexo relacional, mas se constituem através deles. Portanto, relação e objetividade são sinônimos.”

Laclau (2005) referendando-se nas afirmações de Saussure, acredita que na linguagem, não existe termos positivos, mas somente diferenças- algo é o que é -- somente através de suas relações diferenciais com algo diferente. Isto é certo na linguagem concebida em sentido scrito, também é certo para qualquer elemento significativo (objetivo): uma ação é o que é através de suas diferenças com outras ações possíveis e com outros elementos significativos- palavras ou ações- que podem ser sucessivas ou simultâneas.

Esta perspectiva proposta por Laclau (2005:93) pauta-se no jogo das diferenças, ou seja, nenhum fundamento que privilegie, a priori, alguns elementos do todo por sobre as partes. Qualquer que seja a centralidade adquirida por um elemento, deve ser explicada pelo jogo das diferenças. Ainda, fica evidente que a noção de discurso de Laclau (2005: 138) cercam os jogos de linguagem de Wittgenstein – isso implica na afirmação de que as palavras e as ações se articulam, “de maneira que a função de

fixação nodal nunca é uma mera operação verbal, senão que, está incerta em práticas materiais que podem adquirir firmeza institucional, isto é, o mesmo que afirmar que qualquer deslocamento hegemônico deveria ser concebido como um câmbio na configuração do Estado, (...)”.

Assim, assumo que analisar o currículo dentro de um processo de redes de significação é considerá-lo como prática discursiva. Isto quer dizer que os discursos produzidos sobre o currículo não são pré-existentes ao processo relacional como tal. Mas, são constituídos e constituidores dentro desse processo, dentro do jogo entre equivalência e diferença através da palavra(discurso) e ação(discursos ou prática discursiva).

O currículo enquanto discurso e prática discursiva se constitui e é constituído por um rol de objetos, de pessoas, de práticas culturais, relações sociais e de poder que objetivamente estão presentes, nesses espaços, onde ele se desenvolve. Essas práticas discursivas se formam dentro e fora de uma relação de objetividade. O discurso é palavra e ação. Sua finalidade no âmbito do currículo é incorporar discursos engendrados tanto nas políticas macro (universalistas) que perpassam as Agências institucionais que normatizam as políticas educacionais e curriculares no Brasil, a exemplo do MEC, Associações científicas Nacionais, Conselhos representativos das federações dos setores produtivos, Secretarias Estaduais e Municipais de educação, etc.... quanto nas micro políticas (particularismos) que se materializam nos espaços das escolas, nas salas de aula, instâncias representativas de professores, de alunos, de pais, direção, corpo técnico e de apoio infraestrutural.

O processo de redes de significação referente ao discurso foi constituído e se constituindo enquanto currículo neste jogo das diferenças demandados por este rol de instituições, sujeitos, lugares. E, para pensar o currículo nessa perspectiva faz-se necessário entendê-lo como frisei, em um outro texto, sobre currículo e pluralidade cultural como um objeto de estudo para ser compreendido no jogo das diferenças como Laclau(2005). E, é sobre esse currículo como redes de significação que, a seguir, exponho algumas ideias bastantes sucintas, mas relevantes..

O Currículo como Redes de Significação: o jogo das diferenças

Para que esse jogo de diferenças possa ser considerado no âmbito do currículo, a ideia de um currículo comum, hegemônico dos contextos contemporâneos e a própria defesa da tese da hegemonia (significante vazio) traz uma nova forma de reinterpretar o

currículo. Essa nova forma não dispensa recursos retóricos que, segundo Laclau (2005) são importantes para a compreensão que muitas das significações não passam de totalizações vazias, ou melhor, significantes vazios.

Laclau (2005:104) entende que existe inúmeros objetos que são inomináveis em sua representação(objetividade). Portanto, pensar discursos com pretensões totalizantes ou universalistas de qualquer ordem (cultural, econômica, social, religiosa,) além das impossibilidades disso não acontecer, há um contra argumento muito forte – toda totalização provoca uma exclusão.

Esse argumento deslocado para o campo do currículo, aqui entendido como redes de significação (múltiplos sentidos) não encontra espaço de exequibilidade, uma vez que para Laclau (2005) todo ato de exclusão provoca uma cisão na identidade e compromete a lógica da diferença que é o elo de ligação e cisão com as outras identidades, e, ao mesmo tempo o seu laço equivalencial com todas as outras identidades em relação ao elemento excluído.

Esta lógica excludente nas análises de Soage (2002: 54) sobre a teoria do discurso de Laclau (2005) se realiza quando uma formação hegemônica tem a pretensa aspiração de promover uma totalização social e , para isso faz um articulação de forma completa e final de elementos que se configuram na ordem social mediante a fixação de pontos nodais. Esta fixação desses pontos nodais se realiza através da produção de discursos que tem lugar no nível das palavras e das imagens e se sedimenta em práticas institucionais (LACLAU,2005,137).

Trazendo essas reflexões para o campo institucional educacional concebo que o significativo currículo pode ser também totalizações improvável de serem objetivadas, diante do fato, de que significantes vazios são meros desejos da sociedade. E, os particularismos são lados performáticos (ações) produtores de hegemonias contingenciais.

Compromisso em retomar as análises

Opto por assumir o currículo como um significativo vazio porque o poder no jogo das diferenças torna-o disperso e sem hierquização. Fato que, possibilita a negociação entre as diferentes culturas diante das novas posições dos sujeitos nas sociedades atuais. O poder negociado pode ampliar os espaços discursivos de todos que lutam por reconhecimento de suas culturas, etnias, religiões, sexo, gênero, gerações, classes sociais, etc....

Assim, o currículo como redes de significação ao produzir pontos nodais diversos, ao longo de sua trajetória de tempo e lugar, e, ao aglutiná-los, vai fixando-os e deslocado-os continuamente. Neste processo de significação e ressignificação o currículo, assume o caráter de significante vazio. De um lado, ele, incorpora os discursos que perpassam na sociedade produzidos através da fixação e dos deslocamentos de modelos de currículos que com seus particularismos se diversificam em modelos curriculares centrados em temas como pluralidade cultural, direitos humanos, ética, multicultural, emancipador, performático, interdisciplinar, multidisciplinar, integrado, etc... De outro afirmo que os diferentes discursos que perpassam a sociedade (contexto) através agências políticas criam e normatizam os textos (Políticas educacionais, leis, resoluções, regimentos, diretrizes curriculares) desses discursos que os grupos sociais ao desenvolverem suas práticas (ações) através de suas agências civis representativas tentam legitimar e reconhecer as suas diversas lutas sociais.

A legitimação dessas formações discursivas (práticas discursivas) ganham materialidade na sala de aula e demais espaços educativos e sociais, pela performática (ação) das pessoas, imagens, palavras, etc... Esses particularismos são fluídos, abertos, contingentes, ambivalentes, plurais e resultam da tensão negociada no jogo das diferenças.

Referências

- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Editora da Universidade de Brasília, 2001.
- LACLAU, Ernesto. PODER E REPRESENTAÇÃO. *Revista Estudos Sociedade e Agricultura*. Em 07\dezembro\1996a- (28-87). Tradução de Joaquim Nabuco de Recife\PE. Em <http://biblitecavirtual.clasco.org.ar/ar/livros/Brasil/Cpda/estudos/set/Laclau>
- LACLAU, Ernesto.& Chantal Mouffe. *HEGEMONIA Y ESTRATÉGIA: SOCIALISTA: hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.
- LACLAU, Ernesto. *La Razón Populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2005.

MACEDO, E. *PROJETO REDE DE PESQUISA EM POLÍTICA DE CURRÍCULO E CULTURA*. Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD). Submetido ao Edital PROCAD n. 01/2007a e aprovado em 2008.

SOAGE, Ana. *La Teoría del Discurso de la Escuela de Essex en su contexto Teórico*. Universidad Complutense de Madrid. ISSN 1576-4737. <http://www.ucm.es/info/circulo>. 2006.