

COMO NOSSAS PESQUISAS CONCEBEM A PRÁTICA E COM ELA DIALOGAM?

Elizabeth Macedo (UERJ)

Rita de Cássia Prazeres Frangella (UERJ)¹

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

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

¹ Este grupo de pesquisa é coordenado pelas autoras deste texto e composto por Débora Barreiros, Aura Helena Ramos, Denise da Silva Braga, Sonia Griffo Mattioda, Cassandra Marina Pontes, Albertino Africano Rodrigues. É parte do GrPesq “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”, localizado no Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ e do qual participam também Alice Ribeiro Lopes e Maria de Lourdes Tura. A pesquisa é financiada pelo CNPq, CAPES e FAPERJ.

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

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

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

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

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

de escrita cujas distinções que fomos estabelecendo poderiam ser tratadas apenas como qualidades operacionais dos textos.

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

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

Na medida em que o discursivo é um campo de indecidibilidade, ele se torna condição simultânea de possibilidade e impossibilidade de cada discurso particular. Dessa forma, há sempre um excesso de sentido que escapa, ao mesmo tempo em que determinadas enunciações assumem a função de fechamento contingente do sistema. Nas palavras de Laclau e Mouffe, atuam como ponto nodal que articula em torno de si uma cadeia de equivalências que atravessa, também numa relação de indecidibilidade, a lógica diferencial do sistema. Numa perspectiva anti-essencialista, os autores postulam que essa equivalência não pode ter nenhum sentido essencial, sendo criada pela presença de uma

diferença radical, um exterior constitutivo que fecha momentaneamente o sistema. É esse exterior constitutivo que cria uma cadeia de equivalência entre os elementos diferenciais do sistema, que passam a se articular também de forma não diferencial. O exterior constitutivo, com sua lógica de antagonismo radical, força os elementos do sistema a partilhar algo comum, a diferença radical em relação a esse exterior, permitindo uma articulação de equivalência em torno de significantes nodais. A relação entre as lógicas da diferença e da equivalência é, portanto, um dos principais mecanismos pelos quais os sistemas discursivos são provisoriamente fechados, o que torna qualquer sistematicidade contingente e dependente de um antagonismo social.

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

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

significantes vazios, aproximados em cadeias de equivalentes por antagonismos radicais, como a ineficiência ou a ausência de cidadania ou competência. Importante ressaltar que, ainda que cadeias em torno da qualidade, da cidadania e da competência se apresentem como uma solução para a propalada crise educacional, não podem ser entendidas como uma consequência dessa crise. Também elas não têm nenhum significado específico — a *ineficiência* é um significante tão vazio quanto a *qualidade* e seu significado só é dado pela expansão da cadeia de equivalentes que ele mesmo propicia.

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

vimos nos recusamos a usar, estamos dizendo que todo texto (curricular) é prático (e, a um só tempo, teórico).

Referências Bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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