

ESTUDOS E PESQUISAS EM CURRÍCULO E FORMAÇÃO NOS ÂMBITOS DO FORMACCE¹ FACED/UFBA: A CENTRALIDADE DA NARRATIVA IMPLICADA²

Roberto Sidnei Macedo
Formacce FAGED/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 Délory-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 dessa 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 pela narrativa podemos ter acesso a esse fenômeno, sua complexidade existencial e sócio-cultural. Se precisamos do *ponto de vista* do ator social, que *define situações*, para sabermos da qualidade da

¹ Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação - PPGE FAGED/UFBA

² 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.

formação e do currículo que experiencia, a narrativa passa a ter um *status* de centralidade na pesquisa.

Fecunda é a idéia de Christine Délory-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 epertencimentos...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, 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*³ (MACEDO, 2007; 2009) como um dos conceitos maiores que orienta nossos estudos, pesquisas e ações curriculares. Para as ações formaccianas 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*⁴, 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*, *negatricidade*, *alteração* (ARDOINO 1997, 2003; CASTORIADIS, 1997), conceitos que apontam para a emergência e legitimação dos processos de subjetivação, autonomização e de diferenciação nas análises sobre

³ 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, das dinâmicas formativas na relação com os saberes, dos 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.

⁴ Para etnometodologia, 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.

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 maneira 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 formaccianas 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, 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*⁵ 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 contemporâneos, bem como o nosso interesse pela tradição crítica e sua própria crítica,

⁵ 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*.

forjamos a idéia de *mediação intercrítica*⁶ 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 coalizionais, 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 dispositivo⁷, como mediação, como emergência.

6. 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, 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.

⁷ A idéia de *dispositivo* toma as práticas e produções humanas como irremediavelmente generativas, abrindo mão de qualquer perspectiva aplicacionista em educação.

É dessa perspectiva que o FORMACCE e suas etnopesquisas 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 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. Intercrítica 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.
- ARAUJO, U. C. Posfácio. In: Macedo, R. S. *Currículo, Diversidade e Equidade: luzes para uma educação intercrítica*. 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 intercrítica*. 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.