

2012

Coleção
E-book
GT Currículo

TEÓRICOS E O CAMPO DO CURRÍCULO

Carlos Eduardo Ferraço
Carmem Teresa Gabriel
Antonio Carlos Amorim
(Organizadores)

ISBN 978-85-7713-143-3



9 788577 131433 >



Carlos Eduardo Ferraço
Carmem Teresa Gabriel
Antonio Carlos Amorim
(Organizadores)

TEÓRICOS E O CAMPO DOCURRÍCULO



2012

Elaboração da ficha catalográfica

Gildenir Carolino Santos
(Bibliotecário)

Revisão dos textos

Alda Regina Tognini Romaguera
Pamela Zacharias Sanches Oda

Conselho Editorial – 2012

Nilda Alves, Márcia Serra Ferreira, Álvaro Hypólito

Apoio

Faculdade de Educação – UNICAMP
Av. Bertrand Russell, 801 – Cid. Universitária
13083-970 – Campinas – SP

Tiragem digital

Capa

Gildenir C. Santos

Formatação

Maicon Rafael Braga, Cristiane Alves de Almeida
Bolsistas – Trabalho/UNICAMP

Coleção:

E-book GT Currículo

Diagramação

Larissa Gaulia

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

T265 Teóricos e o campo do currículo / Carlos Eduardo Ferraço, Carmem
Teresa Gabriel, Antonio Carlos Amorim (organizadores). --
Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012.
(E-book GT Currículo)

ISBN: 978-85-7713-143-3

1. Currículos. 2. Pesquisa educacional. 3. Metodologia.
4. Prática docente. I. Ferraço, Carlos Eduardo. II. Gabriel,
Carmem Teresa. III. Rodrigues, Antonio Carlo Amorim. IV. Série.

12-0139-BFE

20ª CDD - 375

Índice para catálogo sistemático:

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

Agosto - 2012

ISBN: 978-85-7713-143-3



SUMÁRIO

Quase uma carta de princípios.....	5
<i>Alfredo Veiga-Neto</i>	
O pensamento de Paulo Freire como referência para pesquisar políticas de currículo ..	13
<i>Ana Maria Saul e Antonio Fernando Gouvêa da Silva</i>	
CURRÍCULO COMO REDES DISCURSIVAS: aproximações com as vertentes pós-estruturais	31
<i>Ângela Cristina A. Albino, Angélica A. Maia e Maria Zuleide da Costa Pereira</i>	
Deleuze e Currículo no intervalo de palavras e imagens	43
<i>AC Amorim</i>	
A Tessitura dos Currículos na Produção do Comum – Conversas com Michel Hardt e Antonio Negri	56
<i>Aristóteles Berino e Conceição Soares</i>	
Teóricos e Currículos: percorrendo linhas de pensamentos e de políticas com algumas idéias de Homi Bhabha e Michel de Certeau	67
<i>Carlos Eduardo Ferraço</i>	
Retratos de um Grupo de Pesquisa: O Diálogo com Norman Fairclough	87
<i>Carmem Teresa Gabriel, Márcia Cristina de Souza Pugas e Ana Paula Batalha Ramos</i>	
Observatório de cultura escolar: por entre teóricos e questões sobre currículo	107
<i>Fabiany de Cássia Tavares-Silva e Eurize Caldas Pessanha</i>	
Espinosa: por um currículo político-ético-afetivo no cotidiano escolar	120
<i>Janete Magalhães Carvalho</i>	
Currículo como Narrativa: inspirações teóricas a partir de Walter Benjamin e Michel de Certeau	141
<i>Maria Inês Petrucci Rosa</i>	
Entre Paradoxos e Instabilidades: a Teoria do Discurso na Pesquisa Sobre o Contexto da Prática Curricular	152
<i>Miriam Soares Leite</i>	
Relendo uma história mal contada – suas repercussões no currículo	165
<i>Regina Leite Garcia</i>	
A propósito da devoração de pensar multirreferencial de Jacques Ardoino e da epistemologia do falar juntos de Henri Atlan: experiências “canibais” e atividade <i>curricularformaiva</i> no FORMACCE.....	185
<i>Roberto Sidnei Macedo</i>	
Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo	200
<i>Rosanne Evangelista Dias, Rozana Gomes de Abreu e Alice Casimiro Lopes</i>	

APRESENTAÇÃO

Dando continuidade à criação inaugurada no ano de 2005, o Trabalho Encomendado do GT Currículo, também neste ano de 2010, 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 ‘Teóricos e o Campo do Currículo’.

O debate do Trabalho Encomendado foi proporcionado pelas Profas. Dras. Nilda Alves (UERJ) e Márcia Serra Ferreira (UFRJ) e pelo Prof. Dr. Álvaro Hypolito (UFPEl) e da apresentação dos mesmos na forma de pôsteres durante a 33ª Reunião Anual da ANPEd, com a produção de uma apreciação escrita. Grande parte dos textos dos Trabalhos Encomendados discutidos em 2010 constam na publicação desta coletânea.

Carlos Eduardo Ferraço e Carmem Teresa Gabriel
Coordenação do GT Currículo (Biênio nov.2009- out.2011)

Quase uma carta de princípios *

Alfredo Veiga-Neto **

Professor Titular do Departamento de Ensino e Currículo e Professor-Convitado Efetivo do Programa de Pós Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFRGS

(Porto Alegre, RS, Brasil).

Este texto pode ser lido como uma “carta de princípios”. De maneira bastante sintética, apresentarei os pressupostos teóricos e os pontos metodológicos básicos sobre os quais, há mais de uma década, se assentam as atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-Modernidade (GEPCPós), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, RS, Brasil.

Como o próprio nome indica, o interesse central do Grupo é estudar e investigar — identificando, descrevendo, analisando e problematizando— as relações entre o currículo e as transformações por que passam as sociedades na Pós-modernidade. Para a consecução de tais interesses, assumem-se os Estudos Foucaultianos como matriz de inteligibilidade e fonte teórica principal, em combinação com a virada linguística e alguns aportes da crítica pós-estruturalista e dos Estudos Culturais.

Mesmo que em publicações anteriores já tenham sido apresentados e discutidos o perfil e os modos de funcionamento do GEPCPós, vale aqui retomar muito sucintamente alguns desses elementos¹, para, logo adiante, entrarmos no principal: apresentação dos pressupostos teóricos sobre os quais se assenta todo o trabalho que vem sendo feito pelo Grupo.

Sob minha coordenação, o Grupo conta hoje com 12 componentes, ligados a 5 instituições: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Pedagógica Nacional de Colômbia (UPN-Colômbia), Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e Faculdades Integradas São Judas Tadeu (FISJT).

* Texto preparado por solicitação do Prof. Dr. Antônio Carlos Amorim, da UNICAMP, para a publicação “Teóricos e o campo do Currículo” (*e-book*). Lisboa, fevereiro de 2012.

** Alfredo Veiga-Neto é Doutor em Educação. alfredoveiganeto@uol.com.br

¹ Para detalhes, vide Veiga-Neto (2007, 2007a).

Além desses, já passaram pelo Grupo cerca de quinze pesquisadores que hoje trabalham em várias outras Universidades: UFPr, FURG, ULBRA, UFRN, UFPel etc.

Uma parte das pesquisas desenvolvidas pelos membros do GEPCPós está ou esteve diretamente relacionada aos seus projetos de mestrado ou doutorado. Além disso, trabalhos de outros autores são trazidos e colocados em discussão, em reuniões de estudo quinzenais. São também organizados encontros ou seminários eventuais, com especialistas convidados. Resultou de tais atividades a publicação (no Brasil e no Exterior) de mais de uma centena de trabalhos — teses, dissertações, artigos em periódicos especializados, anais de congressos, entrevistas, livros e capítulos de livros.

Pressupostos e pontos básicos

1. Ao assumir os Estudos Foucaultianos como matriz de inteligibilidade e fonte teórica principal, o GEPCPós tem sempre o cuidado de praticar o que costumo chamar de “fidelidade infiel” em relação ao filósofo. Isso significa “inspirar-se” nele, “valer-se” dele naquilo que ele pode ser útil para melhor compreendermos o presente. Por um lado, tem sido muito produtivo seguir Foucault. Por outro lado, é preciso ter-se claro que seu pensamento não é “pau para toda obra”, sabendo que há questões sobre as quais ele pode oferecer caminhos para respostas, mas que outras escapam completamente de seus horizontes de possibilidade.
2. Assumir os Estudos Foucaultianos implica deixar para trás quase todas as grandes matrizes epistemológicas modernas que têm sido tão caras para a pesquisa educacional, sejam elas de inspiração iluminista, idealista, naturalista, fenomenológica ou crítica. Esse “deixar para trás” não significa “ir contra”; significa, sim, tentar pensar de outros modos, tentar ver o que até então não havia sido visto, tentar construir novas ferramentas para examinar a educação e o mundo das práticas pedagógicas.

3. Ao deixar para trás aquelas matrizes epistemológicas modernas, o GEPCPós aproxima-se muito dos principais autores da virada linguística. Deixando de lado o conceito de ideologia — e tudo o que esse carrega do representacionismo, essencialismo, fundacionismo, universalismo e do naturalismo —, alguns de nós tem envidado esforços para articular o pensamento de Michel Foucault com, entre outros, os de Ludwig Wittgenstein, Donald Davidson e Richard Rorty. Desses esforços, resultaram algumas publicações de caráter teórico e filosófico cujo interesse para os Estudos de Currículo são apenas indiretos.
4. O currículo é um artefato educacional cujo ponto de emergência situa-se no final do século XVI, nas principais universidades europeias (Hamilton, 1992), e cujo objetivo maior foi imprimir uma *coerência estrutural* (na forma de disciplinas) e colocar uma determinada *ordem* (hierárquica e sequencial) em tudo o que deveria ser ensinado e aprendido naquelas instituições. Tal pressuposto já revela, por si só, a adesão do GEPCPós a um historicismo que se pode adjetivar de radical, ou seja, um historicismo que assume que toda e qualquer condição de possibilidade, bem como todo e qualquer fundamento, tem o seu *a priori* apenas no acontecimento. Nesse sentido, tal historicismo não se restringe ao âmbito da linguagem — como assumiu Foucault — mas se estende, também, ao âmbito da própria experiência humana e os entendimentos que construímos sobre tal experiência. Sendo assim, o Grupo afasta-se de qualquer forma de naturalismo e aproxima-se do construcionismo social.
5. Há uma relação de imanência entre currículo e Modernidade. Para dizer com outras palavras, currículo e Modernidade mantêm entre si uma causalidade recíproca a que Deleuze (1991) denominou “causalidade imanente”.² Entende-se, então, que ambos são inseparáveis e se alimentam e retroalimentam continuamente. A rigor, não foi propriamente a Modernidade que criou o currículo, nem esse está nas raízes da Modernidade. A escola — na forma como a conhecemos, com suas práticas curriculares — é, ao mesmo tempo, produto e produtora da Modernidade.

² Para Deleuze (1991, p.46), a causa imanente é aquela “que se atualiza em seu efeito, que se integra em seu efeito, que se diferencia em seu efeito. Ou melhor, a causa imanente é aquela cujo efeito a atualiza, integra e diferencia”; nesse caso, há uma “correlação, pressuposição recíproca entre a causa e o efeito, entre a máquina abstrata e os agenciamentos concretos”.

6. O currículo funcionou e continua funcionando como condição de possibilidade para a constituição de um tipo de indivíduo que, na Modernidade, se passou a chamar de *sujeito*. Em termos foucaultianos, trata-se de um indivíduo que é sujeito *de* ou *sobre* si mesmo (autogovernado) *e*, ao mesmo tempo, um indivíduo que se (as)sujeita às determinações que o cercam. Tais determinações acontecem sempre em relações socioculturais e, na medida em que “tudo é diferença”³, essas relações são sempre assimétricas. É dessa assimetria que resultam diferenças de potência. A tais diferenças de potência denominamos *poder*.
7. As subjetividades engendram-se numa intrincada e econômica⁴ combinação entre dispositivos disciplinares e dispositivos de normalização. É das diferenças de potência acima referidas que se alimentam tais dispositivos. Para sintetizar então, podemos dizer que os processos de subjetivação se dão sempre em relações de poder.
8. Num âmbito social mais amplo, o currículo funcionou e continua funcionando como parte de um conjunto de dispositivos *biopolíticos* — em termos dos conceitos foucaultianos de biopolítica e biopoder — e *noopolíticos* — segundo o proposto por Lazzarato (2006). Isso significa que o Estado encontra, no currículo, um canal privilegiado para atuar tanto sobre os indivíduos — subjetivando-os — quanto sobre a população — tornando-a mais fácil e economicamente governável.
9. Na medida em que a ação do Estado efetiva-se justamente no ponto de articulação entre os sujeitos e a população (por esses constituída), o currículo pode ser entendido, entre outras coisas, como o artefato-dobradiça “a serviço” da governamentalidade. Tal entendimento mantém íntima ressonância com a proposta de Hoskin (1979), para quem, graças às práticas disciplinares, a escola é a instituição que melhor articula o saber ao poder

³ Para detalhes sobre essa expressão, vide Deleuze (1988).

⁴ A economia aí implicada deve ser entendida no sentido mais amplo possível: como um imperativo que visa obter os maiores rendimentos a partir de um mínimo de investimentos, seja na esfera financeira ou dos afetos, seja na esfera das relações políticas e das pulsões vitais.

10. Cada vez nos parece mais claro que, ao invés de falarmos em Pós-modernidade seria melhor falarmos em Contemporaneidade. Nesse caso, coloca-se em xeque a atual denominação do próprio Grupo. Não cabe, aqui, detalhar as razões para isso; basta apenas lembrar que, além do atual desgaste do prefixo “pós”, ele nos parece salientar demasiadamente o caráter temporal que a tradição atribuiu à palavra “moderno” e suas derivadas. O GEPCPós prefere entender a Modernidade bem menos como um período histórico e, bem mais, como a designação de uma forma de vida, de um conjunto de crenças, práticas sociais e valores partilhados pelas sociedades, (inicialmente) no Ocidente e, agora, globalmente.

11. Como forma de vida, a Modernidade está passando, nas últimas três ou quatro décadas, por uma profunda crise. É um lugar-comum dizermos que se trata de uma crise ética, estética, ambiental, política, econômica, educacional etc. Sem dúvida, elas são importantes e guardam estreita relação com a educação escolarizada e, por extensão, com o currículo. Mas, para o GEPCPós, interessa particularmente estudar a atual crise da Modernidade no que concerne às transformações nas formas pelas quais hoje se vivem os espaços e os tempos sociais, no que diz respeito às suas percepções, significações, representações e usos. As mudanças a que hoje se assiste rivalizam, em intensidade e radicalidade, com as que aconteceram na passagem da Idade Média para a Idade Moderna. E, na medida em que, como vimos, o currículo envolveu-se com a constituição da Modernidade, é importante examinarmos o que hoje ele tem a ver com o esgotamento dessa mesma Modernidade.

12. O interesse do Grupo pelas relações entre o currículo e as novas espacialidades e temporalidades tem, além de uma importância por si só teórica, uma notável importância para uma melhor compreensão acerca das novas formas que assume o trabalho docente e as políticas que o conformam, das políticas de acesso e inclusão escolar, das novas práticas de controle e governo social, dos dispositivos escolares de subjetivação (em termos de novas práticas de disciplinamento, violência, normalização e controle dos alunos).

13. Em íntima relação com o item anterior, há uma ampla gama de fenômenos, situações e processos cada vez mais comuns na atualidade: o *colapso espaço-temporal* e as conseqüentes *presentificação* e (sensação de) *aceleração temporal*, o *capitalismo avançado*, o *neoliberalismo*, a *volatilidade* e o (conseqüente) *descarte*, a *fantasmagoria*, o *declínio dos Estados-nação*, o *avanço da lógica imperial*, o *desencaixe*, o *trabalho imaterial* etc. O papel do Currículo nessas novas configurações e relações — ainda como artefato a serviço da biopolítica— são evidentes, principalmente quando se consideram os imperativos curriculares que hoje são acriticamente tomados como naturais e desejáveis, como é o caso, por exemplo, da *flexibilização curricular*, da *transversalização temática no currículo* e do *apagamento* ou *transposição das fronteiras disciplinares*.

14. Deixei para este último item a referência a duas questões mais gerais e sobre as quais o GEPCPós dedica a maior atenção. Trata-se do *rigor* e da *pertinência* do que ali se faz e se produz.

A questão do rigor: sem confundir rigor com rigidez ou exatidão, o Grupo tem envidado esforços no sentido de clarificar cuidadosamente várias das expressões correntes nos Estudos de Currículo. Entendemos que, infelizmente, parte do que circula nos discursos educacionais está carregado de sentidos ambíguos, enunciações obscuras, predicações vazias e lugares-comuns. Mas é preciso ter claro que estar atento ao rigor não significa, sob nenhuma hipótese, pretender desvelar algum significado supostamente mais verdadeiro que estaria contido em tais expressões; também não significa tentar fixar seus sentidos ou padronizar uma nomenclatura; e não significa, tampouco, postar-se de “guardião do discurso”. Nenhuma dessas aspirações faz sentido no registro em que se movimenta o GEPCPós. A atenção ao rigor significa ter mais clareza sobre o que querem dizer os discursos nos quais aquelas expressões se alojam; para dizer de outra maneira, significa saber sobre o que, afinal, se está falando. Mesmo reconhecendo a indeterminabilidade da linguagem e o seu caráter radicalmente deslizante, significa reduzir a um mínimo possível a ambiguidade o dito.

É fácil ver que a preocupação com o rigor tem, além de uma dimensão teórico-metodológica, uma dimensão fortemente política. O Grupo vê, como muito importante, seu compromisso com a pesquisa educacional, em termos tanto dos

conhecimentos que a pesquisa pode construir quanto dos “efeitos” (por mais modestos que sejam) que esses conhecimentos podem produzir nas práticas e nas políticas educacionais e nos sujeitos *com* e *por* elas envolvidos. Essa dupla dimensão sustenta-se no entendimento de que teoria e prática, embora não sejam a mesma coisa, são indissociáveis. Em suma, a constante preocupação com o rigor do dito possibilita que um maior número de sujeitos racionalmente se entendam e saibam do que estão falando. Sem esquecer os inarredáveis afetos, sensibilidades e sentimentos, e na medida em que todo e qualquer processo educacional implica a condução da conduta alheia, o cuidado com a racionalidade do dito constitui-se, para o Grupo, num compromisso ético em relação ao outro. Nesse ponto, chega-se à questão da pertinência.

A questão da pertinência: O Grupo assume, como questão fundamental, o fato de que todas as suas atividades devem estar focadas na Educação. Tudo o que se faz deve estar comprometido com a educação. Na medida em que se trata de um grupo de estudos e pesquisa em currículo, reafirmar o compromisso com a educação pode parecer um truísmo; mas não é. Consideramos lamentável que uma parte do que se investiga e se produz, no campo da Educação, faça tão pouco sentido para quem lê ou tenha tão pouca serventia para terceiros. É ciente de que tal estado de coisas presta um desserviço para a sociedade e até mesmo para academia, que o GEPCPós coloca seu foco em dois planos: não só investigam-se processos educacionais —sejam escolares, sejam não-escolares—, como, também, o Grupo toma a si a necessidade de aprender (com os outros) e o compromisso de, na medida das nossas próprias limitações, ensinar (aos outros).

Referências

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

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

HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.6, p.33-52. 1992.

HOSKIN, K. The examination, disciplinary power and rational schooling. **History of Education**, v.8, n.2, p. 135-146, 1979.

LAZZARATO, M. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

VEIGA-NETO, A. Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-Modernidade. In: AMORIM, A. C. (org.). **Passagens entre moderno para o pós-moderno: ênfases e aspectos metodológicos das pesquisas sobre currículo**. Campinas: FE/UNICAMP, GT Currículo da ANPEd, p.61-64. 2007.

VEIGA-NETO, A. Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-Modernidade. In: AMORIM, A. C.; PESSANHA, Eurize (orgs.). **As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo**. Campinas: FE/UNICAMP, GT Currículo da ANPEd, 2007.

O pensamento de Paulo Freire como referência para pesquisar políticas de currículo

Ana Maria Saul
PUC/SP

Antonio Fernando Gouvêa da Silva
UFSCAR

Resumo

Esse texto tem o propósito de apresentar o pensamento de Paulo Freire como referência para o estudo de políticas de currículo, na ótica de investigação do grupo de pesquisa que desenvolve o seu trabalho no âmbito da Cátedra Paulo Freire. A atualidade e relevância do seu pensamento são apresentadas a partir de múltiplas referências, no sentido de contribuir para a compreensão de políticas e práticas curriculares fundamentadas em sua pedagogia crítico-emancipatória. São apresentadas, no texto, a política e a prática curricular de Paulo Freire, como gestor, à frente da Secretaria Municipal de São Paulo (1989-1992), bem como a influência de sua pedagogia em diferentes Secretarias de Educação, a partir dos anos 1990. O grupo de pesquisa da Cátedra Paulo Freire da PUC/SP dedica-se a investigar políticas públicas de currículo no Brasil, com vistas a compreender, analisar e reinventar o pensamento freireano.

Palavras-chave: políticas curriculares; Paulo Freire; pedagogia crítico-emancipatória

Primeiras palavras

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

outras palavras, homenageamos Paulo Freire do jeito que entendemos que ele gostaria de ser homenageado, estudando com rigor o seu pensamento, para compreendê-lo e recriá-lo.

Esse texto tem o propósito de apresentar o pensamento de Paulo Freire como referência para o estudo de políticas de currículo, na ótica de investigação do grupo de pesquisa que desenvolve o seu trabalho no âmbito da Cátedra Paulo Freire.

A atualidade do pensamento de Paulo Freire

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

A atualidade do pensamento de Paulo Freire vem sendo atestada pela multiplicidade de experiências que se desenvolvem tomando o seu pensamento como referência, em diferentes áreas do conhecimento, ao redor do mundo. A crescente publicação das obras de Paulo Freire⁵, em dezenas de idiomas, a ampliação de fóruns, cátedras e centros de pesquisa, criados para pesquisar e debater o legado freireano, são indicações da grande vitalidade do seu pensamento. Tal projeção confere ao conjunto de suas produções, o caráter de uma obra universal.

Depoimentos de importantes autores, registrados na literatura de diferentes países, poderiam ser aqui referidos, para ilustrar a relevância da obra de Paulo Freire. No espaço desse texto, serão destacados três deles, na área da educação, considerando a profundidade e abrangência dos mesmos.

Ira Shor⁶ (2006), ao se referir ao significado da Pedagogia do Oprimido, escreve:

⁵ As obras de Paulo Freire, incluindo mais de 20 livros, dos quais ele é o único autor, acrescidas de livros escritos em co-autoria, já ultrapassam a marca de um milhão de publicações. O seu livro mais importante, Pedagogia do Oprimido, já foi traduzido em mais de vinte idiomas. Somente em inglês, já foram publicados mais de quinhentos mil exemplares da Pedagogia do Oprimido.

⁶ Ira Shor é professor na City University of New York. Em colaboração com Paulo Freire ele tem sido um dos principais expoentes da Pedagogia Crítica.

[...] quando Paulo publicou *Pedagogia do Oprimido* fez mais do que apenas oferecer um livro perturbador a respeito da educação, pois nele podemos encontrar uma epistemologia, uma pedagogia e uma sociologia da educação vinculadas a um chamamento em favor da democratização da sociedade e da escola; um programa ambicioso que estabelece a ligação entre a sala de aula e a política de poder na sociedade; que tem instigado os educadores e estudantes a que mudem a si mesmos na história e o modo como ensinam, dando origem a um movimento internacional de educadores que querem transformar as sociedades dentro das quais ensinam...[...] (SHOR, 2006).

Michael W. Apple⁷ assim se manifesta:

[] Ele era importante para toda essa imensidão de pessoas, em tantos países, que reconhecem que a nossa tarefa é “dar nome ao mundo e construir coletivamente uma educação anti-hegemônica; reconhecem, ainda, que a alfabetização crítica (que ele denominou conscientização) está ligada a lutas reais, é realizada por pessoas reais, em comunidades reais. (...) ele era autor de numerosos livros teóricos absolutamente cruciais que serviram de ponto de referência a várias gerações de trabalho educacional crítico. (APPLE, 1998, p. 23-24).

De acordo com Antônio Nóvoa⁸,

[...] a vida e a obra de Freire estão inscritas no imaginário pedagógico do século XX, constituindo referência obrigatória para várias gerações de educadores. As suas propostas foram sendo apropriadas por grupos distintos, que as realocalizaram em vários contextos sociais e políticos. A partir de uma concepção educativa própria, que cruza a teoria social, o compromisso moral e a participação política, Paulo Freire é, ele próprio, um patrimônio incontornável da reflexão pedagógica atual. A sua obra funciona como uma espécie de consciência crítica, que nos põe em guarda contra a despolitização do pensamento educativo e da reflexão pedagógica. (NÓVOA, 1998, p. 185).

É importante destacar que a produção bibliográfica sobre/e a partir da obra de Paulo Freire, no mundo acadêmico, tem crescido consideravelmente, nos últimos vinte anos. Tal fato denota o interesse crescente da academia em pesquisar o pensamento de Paulo Freire, quer para compreendê-lo, quer para investigar as múltiplas possibilidades de seu legado para a construção/reconstrução da práxis, na perspectiva crítico-emancipatória.

⁷ Professor da Universidade de Wisconsin – Madison, um dos mais conhecidos especialistas internacionais nas áreas do currículo e na análise das políticas educacionais e um dos principais difusores da obra de Freire, Estados Unidos.

⁸ Professor da Universidade de Lisboa, Portugal, autor de diversas obras científicas no domínio da Educação.

O banco de dados da CAPES⁹ registra as pesquisas realizadas na Pós-Graduação brasileira, no período 1987 a 2007. O conjunto das Dissertações e Teses que trabalharam com o referencial freireano reúne um total de 1441 trabalhos (1153 Dissertações e 228 Teses). Essas pesquisas estão distribuídas nas seguintes grandes áreas do conhecimento: 1080 produções, 75%, estão na área de Humanas; nas Exatas encontram-se 87 trabalhos (6%) e na área das Ciências Biológicas, localizam-se 274 pesquisas, equivalendo a 19% da produção. Na área de Ciências Humanas, as pesquisas estão nas subáreas de Educação, com destaque para o campo do Currículo, Formação de Educadores, Gestão, Educação de Jovens e Adultos, Letras e Linguística, Psicologia, Filosofia, Sociologia, Recursos Humanos, Direito, Serviço Social, Ciências Sociais, Ciências da Religião, Ciências da Comunicação, Fotografia, Música e Teatro. Nas Ciências Biológicas foram desenvolvidos trabalhos localizados nos campos da Promoção da Saúde, Enfermagem, Medicina, Nutrição, Fisioterapia, Educação Ambiental, Ecologia Social. Na área de Exatas, as pesquisas estão nos campos de Engenharia, Economia, Agricultura, Agronomia, Arquitetura, Ciências da Computação e Design.

O pensamento de Paulo Freire como referência para o estudo de políticas e práticas de currículo

A obra de Freire inscreve-se na moldura da educação libertadora. Nessa concepção estão implicados os conceitos de politicidade da educação, democracia, justiça social, poder, liberdade, utopia e ética.

Embora, por vezes, o pensamento de Freire seja compreendido como uma postulação educacional distante da realidade concreta da escola, a análise acurada de sua obra e das produções presentes na literatura educacional, acrescidas das experiências inspiradas na matriz de pensamento do autor, permitem afirmar que a pedagogia freireana tem contribuições relevantes para as políticas e práticas curriculares.

⁹ A CAPES, Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior, é o órgão do Ministério da Educação que avalia o Sistema de Pós-Graduação no Brasil, desde 1975.

O currículo é, na acepção freireana, a política, a teoria e a prática do *quefazer* na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora. (SAUL, 2008). É um conjunto de práticas socioculturais que se inter-relacionam nas diferentes instâncias e momentos do espaço-tempo escolar e não escolar, no bojo da educação emancipatória. É uma construção pedagógica crítica, na prática educativa desumanizadora vigente, na perspectiva de uma ação educativa comprometida com a população socialmente excluída. Parte das necessidades e dos conflitos vivenciados pela comunidade escolar para se tornar significativo, crítico, contextualizado, transformador.¹⁰

Nesse sentido, para Freire, toda prática escolar está arraigada no contexto manifesto, nas diferentes dimensões da realidade comunitária local, em seus sujeitos e processos de construção do real, nas inter-relações entre culturas e saberes, comportamentos e posicionamentos ético-políticos, práticas socioculturais dessa comunidade. É nesse sentido que se anunciam as articulações que Freire considera necessárias para que essas dimensões sejam contempladas na prática da organização curricular.

Dentre os fazeres curriculares cotidianos de uma educação libertadora, destacam-se o momento participativo de planejar e organizar as programações e práticas, pois é aí que os interesses e as intencionalidades político-pedagógicas tornam-se coletivamente conscientes e explícitas, evidenciando os critérios adotados para a seleção dos conhecimentos sistematizados e as metodologias que promoverão o percurso que se pretende implementar no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o planejamento curricular apresenta-se como um desafio para a comunidade escolar comprometida com a construção da prática educacional crítica, já que este se caracteriza como um rompimento com os programas oficiais autoritariamente preestabelecidos, assumindo-se como comunidade curricularista efetiva, construtora de sua prática pedagógica, ou seja, como sujeito coletivo que, criticamente, supera os obstáculos epistemológicos da tradição sociocultural escolar, predispondo-se à análise da realidade imediata em que a comunidade se insere, tomando decisões e arquitetando os fazeres curriculares a ela pertinentes.

¹⁰ A referência central tanto para a concepção de currículo em Freire, quanto para a respectiva orientação de sua prática, é o Capítulo III da Pedagogia do Oprimido Freire (1988).

A construção do programa, no bojo da implementação do currículo, na perspectiva freireana, prevê um trabalho dos educadores em cinco momentos:

- a) Levantamento preliminar da realidade local;
- b) Seleção de situações significativas;
- c) Retirada dos temas geradores;
- d) Construção de programações interdisciplinares;
- e) Preparação das atividades para sala de aula¹¹.

O levantamento preliminar da realidade local, pesquisa qualitativa participante, se dá a partir de dados coletados na comunidade (estatísticos, socioculturais, econômicos, políticos e linguísticos), que são organizados para que as situações consideradas significativas sejam selecionadas, no sentido de:

- Evidenciar diferentes visões e percepções dos diversos segmentos da comunidade;
- Analisar coletivamente e contextualizar, na sociedade, os fenômenos locais;
- Explicitar contradições que, em princípio, podem estar ocultas para a maioria da comunidade;
- Possibilitar a análise a partir das áreas do conhecimento, gerando recortes epistemológicos que proponham concepções críticas sobre o real.

A seguir, a retirada dos temas geradores – e, conseqüentemente, dos respectivos contrapontos aos temas geradores, os contra-temas (SILVA, 2004) - se dá a partir da discussão das possíveis situações e falas significativas, considerando tanto os limites explicativos que a comunidade possui para tais situações, quanto a visão e análise que os educadores coletivamente fazem sobre as mesmas durante o processo de redução temática (FREIRE, 1988).

Essa construção curricular expressa o início de uma ação educativa que estará em constante revisão. Pressupõe diálogo tanto em relação à escolha do objeto de estudo, quanto no processo de ensino-aprendizagem efetivado na prática pedagógica cotidiana.

¹¹ A caracterização desses momentos de construção pode ser encontrada em Freire (1988). Um exemplo de programação que segue esses momentos está relatada nos Cadernos de Formação publicados pela Secretaria Municipal da Educação / SP, Temas Geradores e Construção do Programa, 1991. Consultar também Silva (2004).

Visando a uma apreensão crítica e histórica das diferentes áreas do conhecimento, é fundamental que os educadores das diferentes disciplinas participem de discussões periódicas, buscando referenciais interdisciplinares¹². Assim, a concepção dialética do processo de construção da ciência, sua não neutralidade, bem como seus limites, correspondem à base comum de análise para as diferentes contribuições das áreas do conhecimento.

Em todos esses momentos de investigação temática, a dialogicidade está presente, envolvendo processos de codificação/descodificação, de problematização, de aprofundamento teórico-reflexivo e de planejamento de ações transformadoras da realidade contraditória vivenciada.

Portanto, utilizam-se como referenciais para a construção: a realidade local contextualizada pelo processo de redução temática; a concepção crítica dos conhecimentos disciplinares; e a dialogicidade para o desenvolvimento cognitivo no processo de ensino-aprendizagem. Aposta-se na autonomia coletiva, na socialização do conhecimento e na capacidade dos educadores construir o próprio material didático, negando a ingerência de políticas curriculares que defendem uma homogeneidade, procurando fazer do educador um mero reprodutor de currículos pré-concebidos e comprometidos com a perpetuação de desigualdades socioculturais e econômicas.

Na organização do fazer educativo convencional há prevalência da troca de interesses individuais, administrativos, funcionais e tendência a minimizar as implicações político-pedagógicas nas formas de sistematizar os momentos de construção coletiva dessa comunidade. A participação e a negociação legítima entre os diferentes segmentos na implementação da prática são negadas. São priorizadas as conveniências de uma “participação passiva” que, para Lima (2001) pode ser caracterizada por

[...] atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento, de falta de informação imputável aos próprios atores, de alienação de certas responsabilidades ou de desempenho de certos papéis, de não aproveitamento de possibilidades, mesmo formais, de participação. Sem romper frontalmente com a ideia de participação e sem recusar a possibilidade de vir a intervir ativamente, fica-se na maioria dos casos por uma certa apatia. (LIMA, 2001, p. 78).

Ainda nessa concepção ampla e crítica de currículo, é fundamental destacar que a escola que apresenta uma proposta pedagógica voltada aos interesses de sua

¹² Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Cadernos de Visão de Área: Ciências, São Paulo, 1992.

comunidade desencadeia um processo de reavaliação da participação comunitária nas decisões e caminhos a serem trilhados. O Conselho de Escola passa a ser o fórum pertinente para as discussões e deliberações a respeito das questões pedagógicas e administrativas. Pais e alunos, ao lado de educadores e funcionários, técnicos e equipe diretiva, são co-autores do destino educacional da unidade escolar. Tanto na escolha das temáticas a serem abordadas nos diferentes semestres, quanto nas questões relacionadas à operacionalização das ações, as decisões devem ser tomadas levando em consideração os interesses de todos os sujeitos envolvidos. Um espaço curricular de construção dos saberes e de ações democráticas não se organiza com poderes centralizados, autoritarismo e clientelismos corporativistas. A gestão democrática é, além de um direito, uma exigência para essa prática pedagógica.

Concebendo a construção do conhecimento como atividade social e histórica dos indivíduos sobre aspectos significativos e problemáticos da realidade, o processo de aprendizagem se dá a partir de uma demanda cognitiva efetiva para a compreensão de situações vivenciadas. Admitindo que uma nova forma de conceber e agir sobre um determinado objeto ocorre somente quando são superadas formas anteriormente utilizadas para analisá-lo.

Tais procedimentos precisam manter coerência político-pedagógica interna nos diferentes espaços / tempos curriculares – práticas de sala de aula, reuniões pedagógicas e de planejamento, conselhos de classe e escolares, reuniões com a comunidade, grêmios estudantis, em encontros dos educadores com equipes pedagógicas de Secretarias da Educação, fóruns democráticos de construção das políticas educacionais, etc. – que organizam e orientam os fazeres dos diferentes sujeitos envolvidos em movimentos educacionais comprometidos com a humanização e a transformação social. Segundo Freire viabiliza-se, assim, o “como fazer” diferente.

Paulo Freire nos sistemas públicos de ensino do Brasil: a reorientação curricular no Município de São Paulo

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na gestão Paulo Freire¹³

¹³ Paulo Freire assumiu a pasta da Educação, a convite da Prefeita Luisa Erundina de Souza, do Partido dos Trabalhadores, em 1989. Deixou o cargo em maio de 1991, para escrever e responder aos inúmeros convites internacionais. O período 1989-1992, no entanto, é conhecido como gestão Paulo Freire, pois as propostas de política educacional, definidas no início da gestão, prosseguiram sob a coordenação do secretário Mário Sérgio Cortella.

(1989-1992) trabalhou na perspectiva de construção e vivência de um novo paradigma curricular presidida pela racionalidade emancipatória. Os princípios da crítica, da ação, e a categoria ‘totalidade’ foram centrais na construção desse novo paradigma. Trabalhar com a racionalidade emancipatória significou estabelecer uma relação dialética entre o contexto histórico-social-político e cultural e o currículo. Construir / reformular / reorientar o currículo, nessa perspectiva, exigiu que se explicitasse a compreensão do currículo, no marco da educação crítico-emancipatória.

A melhoria da qualidade da educação pública municipal exigiu mudanças nas relações internas da escola e na relação escola/população. Trabalhou-se com a proposta de construção de uma escola voltada para a formação social e crítica dos educandos, uma escola séria, na apropriação e recriação de conhecimentos e, ao mesmo tempo, alegre, estimuladora da solidariedade e da curiosidade.

Entendeu-se, também, que a escola deveria estar aberta para que a população pudesse recriá-la, dar-lhe ânimo, outra vida e, principalmente, reconstruir criticamente o saber, instrumento de emancipação. A participação popular na criação da cultura e da educação rompia com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses da população.

A nova proposta curricular da rede municipal de ensino de São Paulo foi construída de modo participativo e gradativo, de modo a buscar a adesão da rede escolar. Respeitou-se o trabalho educacional digno, mesmo divergente, dos educadores.

Procurou-se, todo o tempo da gestão, viabilizar o projeto político pedagógico da gestão por meio do ‘movimento de reorientação curricular’ e da ‘formação permanente dos educadores’.

O ‘movimento de reorientação curricular’ caracterizou-se por um amplo processo de construção coletiva, da qual participaram diferentes grupos em constante diálogo: a escola, a comunidade e especialistas em diferentes áreas do conhecimento. Esse movimento buscou garantir a autonomia da escola, permitindo o resgate de práticas valiosas e, ao mesmo tempo, estimulando a criação e recriação de experiências curriculares que favorecessem a diversidade na unidade. A valorização da unidade teoria-prática, refletida no movimento de ação-reflexão-ação sobre as experiências curriculares permitiu também que pudessem ocorrer novas práticas, inicialmente, em algumas escolas, antecedendo a ampliação gradativa do novo processo às demais escolas da rede. A formação permanente dos educadores, desenvolvida a partir de uma análise crítica do currículo em ação buscou, pela consciência de acertos e desacertos,

localizar os pontos críticos que necessitavam fundamentação, revisão e superação das práticas curriculares.

Os dois primeiros momentos desse movimento foram a problematização e a sistematização. Esses momentos envolveram todas as escolas da rede municipal.

A reorientação curricular, que se definiu, em seu primeiro momento, como a problematização do currículo, envolveu a descrição e a expressão das expectativas de educadores, educandos, e pais. A participação popular, nesse primeiro momento ocorreu em plenárias pedagógicas, das quais participaram pais e representantes dos movimentos sociais.

O documento que apresentou o primeiro ‘retrato sem retoques’ do currículo em ação, elaborado a partir da visão dos professores, foi discutido em todas as escolas e subsidiou a elaboração do plano escolar do ano de 1990. Na sequência, foram desenvolvidos os momentos de problematização e sistematização com educandos e pais.

A necessidade de novas ações no currículo dessa rede surgiu como resultante das análises que foram feitas da problematização.

Dentre as diferentes ações destacou-se o trabalho das escolas na elaboração de projetos pedagógicos próprios, concretizando o princípio de autonomia das escolas. No conjunto da Rede Municipal de Ensino foram registrados mais de 1500 projetos próprios, da realidade de cada escola. O mesmo se deu com as escolas que mantinham cursos noturnos.

A problematização levantou também a necessidade de elaborar e discutir a concepção das áreas do conhecimento subjacentes ao trabalho das diferentes escolas. Tais documentos foram discutidos com todos os professores da rede. Após análise crítica, esse material passou a subsidiar o planejamento e/ou aprofundamento do trabalho. Nesse momento, foram publicados cadernos com o relato das práticas construídas neste processo.

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo demonstrou, por meio de uma prática pedagógica nova, na realidade brasileira, a possibilidade de construção do currículo em processo, numa perspectiva crítico-transformadora. Esta prática educacional ousada foi vivida não sem dificuldades e apreensões; mostrou-se, todavia, extremamente valiosa, quer pelos resultados do chamado rendimento escolar dos alunos, quer por indicadores

que ampliaram o conceito de qualidade social da educação: democratização da escola e apropriação, pelas comunidades escolares, do direito e do dever de ter voz na elaboração do currículo. Sem esgotar todas as possibilidades, a Rede Municipal de São Paulo deu um testemunho de como fazer currículo em processo, numa perspectiva crítico-transformadora, buscando uma nova qualidade de educação. Com isso propôs aos educadores a continuidade desse trabalho, necessária sempre, porque a educação se faz e se refaz. Ao mesmo tempo, apostou na possibilidade de que outras redes de ensino pudessem criar os seus próprios processos de reorientação curricular inspirados nessa experiência que não se esgotou.

A influência de Paulo Freire em políticas curriculares a partir dos anos 1990

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

Silva (2004), em pesquisa apresentada em sua tese de doutoramento, acompanhou e analisou quatorze sistemas públicos municipais e estaduais no Brasil¹⁴ que se inspiraram na gestão Paulo Freire para reorientar as suas políticas e práticas de currículo¹⁵. Convém ressaltar que se trata de uma concepção de educação

[...] que reconhece a presença das classes populares como um sine qua para a prática realmente democrática da escola pública progressista na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática. Neste aspecto, mais uma vez, centralmente se contradiz antagonicamente com as concepções ideológico-autoritárias de direita e de esquerda que, por motivos diferentes, recusam aquela participação” (FREIRE, 1995, p. 103).

A característica comum mais marcante presente na construção das políticas dessas administrações foi a participação efetiva da comunidade, concretizada pelo diálogo constante entre os protagonistas da prática educativa.

¹⁴ As redes públicas de ensino acompanhadas pelo autor foram: Angra dos Reis-RJ (1994-2000), Porto Alegre-RS (1995-2000), Chapecó-SC (1998-2003), Caxias do Sul-RS (1998-2003), Gravataí-RS (1997-1999), Vitória da Conquista-BA (1998 – 2000), São Paulo-SP (2001-2003), Belém-PA (2000-2002), Maceió-AL (2000-2003), Dourados-MS (2001-2003), Goiânia-GO (2001-2003), Criciúma-SC (2001-2003), Estado do Rio Grande do Sul (1998-2001) e Alagoas (2001-2003).

¹⁵ A análise que se segue sobre os sistemas de ensino acompanhados na tese de Silva, A.F.G., contém trechos que constam do texto de Saul e Silva (2008).

Em relação à qualidade social do ensino, os movimentos de reorientação curricular e de implementação da gestão democrática caracterizaram-se pela valorização das práticas pedagógicas emancipatórias nas redes municipais, pela construção/conquista de autonomia das unidades escolares, pela introdução do trabalho coletivo nas escolas e pela formação permanente dos educadores. A opção dessas Secretarias de Educação sinaliza a construção de políticas curriculares de resistência que partem da contradição vigente na sociedade contemporânea para a transformação dialógica das realidades vivenciadas.

Na análise das práticas educacionais dessas redes de ensino e, em especial, do movimento de reorientação curricular, foram encontrados vários aspectos comuns. Dentre eles, vale destacar a concepção de ensino-aprendizagem, fundamentada na dialogicidade, e a gestão pedagógica democrática do tempo-espço escolar.

Procurou-se organizar esse movimento de reorientação curricular, nos diferentes sistemas de ensino partindo-se, sempre, da problematização das necessidades iminentes das práticas, explicitando conflitos socioculturais que, tomados como tensões epistemológicas, revelavam contradições passíveis de superação a partir da conscientização da comunidade e de planos de ação coletivos que implementariam transformações.

Ao se trabalhar nessa perspectiva é importante ressaltar que a prática curricular crítica, contra-hegemônica, demanda rigor metodológico e que o conhecimento, historicamente sistematizado pelas comunidades científicas, não pode ser concebido como uma racionalidade instrumental, uma técnica que legitima relações de poder enredadas nas práticas escolares convencionais. A racionalidade emancipatória inverte essa situação, colocando o acervo científico acumulado pela humanidade a serviço do esclarecimento crítico necessário à emancipação dos sujeitos. Para tanto, além do compromisso com transformação da realidade injusta, são princípios metodológicos indispensáveis: a dialogicidade político-epistemológica, “a autenticidade, o antidogmatismo e uma prática científica modesta”¹⁶, que rompa a arrogância do currículo tradicional, que seja capaz de superar a arrogância do currículo tradicional, calcado em relações autoritárias de poder e na dicotomia teoria e prática.

Cabe destacar, também, que a estrutura curricular em ciclos, modalidade de organização inspirada no modelo instaurado na gestão Paulo Freire foi prevalente, quer

¹⁶ Consultar Borda ([1981] 1990, p. 49 – 56).

nas intenções, quer na prática das políticas de currículo dessas ‘administrações populares’, que foram acompanhadas. Observou-se, ainda, que algumas redes de ensino, partindo de pressupostos comuns aqueles adotados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo/SP, recriaram a proposta de ciclos e desencadearam movimentos de reorientação curricular nos quais o currículo estruturado sob o regime da seriação foi substituído, gradualmente, por modalidades de organização denominadas Ciclos de Formação ou Ciclos de Desenvolvimento Humano. Os princípios e pressupostos éticos, políticos e epistemológicos, por mais dificuldades que apresentem como eixos organizadores da prática pedagógica das escolas organizadas por ciclos, precisam ser os balizadores de uma educação dialógica e popular, compromissada com a transformação da realidade injusta. Daí a relevância de uma política de formação permanente dos educadores para superar os limites na implementação dessa proposta curricular.

Pode-se afirmar que as administrações populares, inspiradas na prática de Freire, estiveram atentas à necessidade de articular processos reflexivos de formação permanente de educadores às ações dos movimentos de reorientação curricular, com a perspectiva de promover influências recíprocas, tanto na criação e construção coletiva do novo fazer escolar, quanto no espaço escolar, entendido como instância político-reflexiva, lócus de formação para a prática democrática. Para tanto, a práxis dessa reorientação curricular crítica necessariamente envolve momentos em que há:

- Análises problematizadoras das dificuldades pedagógicas do cotidiano escolar a partir de uma concepção ampla de currículo – relação escola/comunidade como referência para as práticas curriculares comprometidas com a construção da humanização e a efetivação do direito à cidadania;
- Pesquisas qualitativas como prática participativa, envolvendo toda a comunidade como agentes pesquisadores das necessidades e conflitos vivenciados;
- Seleção de temas locais que, contextualizados na realidade sociocultural e econômica mais ampla, denunciem os conflitos vivenciados como contradições presentes nas relações comunitárias e nas macro relações sociais, buscando teorizar criticamente os seus porquês, e, para tanto, articular saberes locais e conhecimentos universais pertinentes à problemática analisada;

- Sistematização de conteúdos escolares e planos de estudo interdisciplinares que abranjam conhecimentos universais em tensão com os saberes locais, ambos concebidos como construções políticas, socioculturais e historicamente delimitadas;
- Organização metodológica da prática curricular e pedagógica a partir do diálogo concebido como pressuposto ético-crítico, tanto para o planejamento das programações quanto para a sistematização do processo de ensino/aprendizagem comprometido com a qualidade social de uma educação transformadora;
- Relações orgânicas e pedagógicas de mobilização e compartilhamento de ações entre a comunidade escolar e os movimentos socioculturais e populares locais;
- Avaliação interna das práticas curriculares contando com a participação ativa de todos os agentes envolvidos, como também, a partir das dificuldades enfrentadas, buscar avaliações externas capazes de promover uma problematização distanciada.

Por mais que o sistema educacional procure prever e controlar a realidade escolar, é nos limites da prática instituída, na vacância de possibilidades de lidar com a realidade, que se recria a cultura escolar, organiza-se a construção político-epistemológica, atuam as intencionalidades, ordenam-se novos sentidos à prática educacional, se dá a inovação proposta por Freire (1996).

O ensino e a pesquisa na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP

Reinventar o legado freireano, na Cátedra Paulo Freire, significa fazer uma releitura crítica da obra do autor cuidando, no entanto, de não descaracterizar os seus princípios fundantes e, sim, de compreendê-los e analisá-los frente aos novos desafios do mundo atual. Trata-se, sobretudo, de construir e sistematizar uma práxis coerente com os princípios fundamentais da obra freireana. Nessa perspectiva, a Cátedra Paulo Freire da PUC/SP vem trabalhando com os referenciais freireanos como subsídios para a docência e para a pesquisa, na formação do educador - pesquisador, na Pós-Graduação.

Trabalha-se na Cátedra¹⁷, com a inspiração dos referenciais e da prática de Paulo Freire construindo-se uma metodologia de ensino-aprendizado crítico-transformadora. O trabalho que vem se desenvolvendo nesse espaço acadêmico tem o compromisso de não dicotomizar ensino e pesquisa, teoria e prática. Nessa perspectiva, o diálogo com a prática ocorre em dois contextos: o do ensino e o da pesquisa.

No contexto de ensino-aprendizagem, a prática é trazida para a sala de aula por meio das intencionalidades de pesquisa, de representações da realidade e do *saber de experiência feito* dos educandos-pesquisadores. Dessa forma, ensino e pesquisa se interpenetram, mediados pela teoria e prática.

No tocante à pesquisa, desenvolve-se na Cátedra uma pesquisa temática, sob coordenação da professora Ana Maria Saul, com o objetivo de analisar a influência e recriação do pensamento de Paulo Freire nos sistemas públicos de ensino no Brasil, a partir dos anos 1990, com especial destaque para as políticas e práticas de currículo.

Essa pesquisa temática inclui dissertações e teses que investigam a reinvenção do pensamento freireano, suas possibilidades, e limites, em sistemas de ensino de diferentes estados brasileiros. Essas pesquisas vêm assumindo, cada vez mais, o rumo de uma investigação coletiva e integrada no tocante aos seus objetos de estudo. Nos diferentes sistemas de ensino, campos de investigação dessa pesquisa, são realizados estudos de casos que incluem os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, análise documental de produções das Secretarias de Educação, análise de dissertações e teses sobre as políticas curriculares estudadas, registros fotográficos e videográficos, entrevistas e observações que chegam até às salas de aula.

Pretende-se que essa pesquisa se amplie por meio da criação de uma rede freireana de pesquisadores, coordenada pela Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. O objetivo é o de pesquisar, em várias regiões do país, em articulação com pesquisadores de diferentes regiões, sediados em cursos de Pós-Graduação, o legado de Paulo Freire e sua reinvenção, nos sistema de educação do Brasil. Os resultados parciais dessa pesquisa estão sendo sistematizados de modo a demonstrar como os referenciais freireanos vêm sendo utilizados e recriados, na área do currículo, seus efeitos e condições necessárias para o trabalho com os mesmos.

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

Encontra-se em construção um instrumento virtual¹⁸ para o registro dessas pesquisas integradas, que será alocado no site da Cátedra Paulo Freire www.pucsp.br/paulofreire, para a divulgação desse trabalho que tem a intenção de oferecer subsídios para gestores de políticas públicas e demais pesquisadores comprometidos com o currículo, na perspectiva crítico-emancipatória.

Diante do exposto pode-se concluir que o pensamento de Paulo Freire segue sendo uma matriz ética e epistemológica para a construção de políticas e práticas curriculares emancipatórias.

Referências

- APPLE, W. M.; NÓVOA, A. **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998.
- BORDA, O. F. (1981). Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. (org.) **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. (1968). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- _____. (1993). **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- _____. (1993). **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo:

¹⁸ Esse instrumento foi elaborado no contexto da Dissertação de Mestrado de Maurício Carrara, defendida no Programa de Educação: Currículo da PUC/SP, sob orientação da professora Ana Maria Saul.

Editora Olho d'água, 1998.

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

FREIRE, P. R. N. & SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, H. A. (1983). **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

MACEDO, E.; OLIVEIRA, I. B.; MANHÃES, L. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

NÓVOA, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação** (3ª ed.). Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO-SP. Lei 11.229/92, 1992.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO-SP/SME. **Temas geradores e construção do programa**. Caderno de Formação nº 3, São Paulo: SME, 1991.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO-SP/SME. **Movimento de Reorientação Curricular. Caderno de Relatos de Práticas**, São Paulo: SME, 1992b.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO-SP/SME. **Nova Qualidade do Ensino, Movimento de Reorientação Curricular** (Documentos 2 e 3). São Paulo: SME, 1992d.

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

SAUL, A. M. (org.). A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, M & NÓVOA, A. (org.). **Paulo Freire política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998.

SAUL, A. M. (1988). **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo (7ª ed.). São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Currículo** (verbete) In: STRECK, D. e outros (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

SAUL, A. M. e SILVA, A. F. G. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores, no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília**, v.90, n.224, p223-244, jan/abr.2009MEC.

SAUL, A. M. (org.). **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/ Escola, 2000.

_____. **Paulo Freire: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo**. São Paulo: Editora Articulação Universidade /Escola, 2005.

SHOR, I. In: http://www.paulofreire.org/vida_obra_textos.htm. Acessado em maio de 2006.

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

CURRÍCULO COMO REDES DISCURSIVAS: aproximações com as vertentes pós-estruturais

Ângela Cristina A. Albino
Angélica A. Maia
Maria Zuleide da Costa Pereira
GT de CURRÍCULO/UFPB¹⁹

De onde falamos?

No presente artigo, discutimos as problematizações, os questionamentos, e os processos de organização de pressupostos teóricos-epistemológicos que marcam a trajetória do GEPPC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares da Universidade Federal da Paraíba. O grupo, que faz parte da Linha de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB, provocado pelas mutações paradigmáticas que vem ocorrendo no campo das políticas do currículo, com mais intensidade desde os fins da década de 90, vem dando ênfase aos estudos das políticas de currículo e suas interconexões com as novas posições do sujeito na sociedade, no que se refere a classe, cultura, raça/etnia, questões religiosas, geracionais, orientação sexual e de gênero, entre muitas outras questões que permeiam o âmbito escolar.

Essa ênfase advém da forma como a diferença vem sendo lida e interpretada nos estudos curriculares, sendo compreendida como uma das questões desencadeadoras de todo o processo de mudanças que as sociedades atuais atravessam. Como uma das consequências da valorização da diferença dentro dos contextos atuais, podemos identificar a emergência dos mais diversos tipos de antagonismos entre grupos, sejam eles de ordem política, social, econômica e cultural, e que interferem de forma bastante acentuada no campo das políticas de currículo.

Diante dessas considerações, o GEPPC optou por adotar certos referenciais teórico-metodológicos para nortear os rumos das pesquisas desenvolvidas que se apóiam sobretudo em perspectivas textuais e discursivas, estabelecendo interfaces com outros campos investigativos privilegiados nos estudos de pesquisadores/as que

¹ Integrantes do GEPPC/UFPB: 1. Doutoranda do PPGE/UFPB, 2. Doutoranda do PPGE/UFPB e 3. Professora do PPGE/UFPB e Coordenadora do GEPPC.

compõem o grupo. Da mesma forma, o trabalho a que nos propomos passa por uma releitura e reinterpretação dos estudos e pesquisas sobre as políticas de currículo a partir do intercâmbio com outros grupos de pesquisas do Brasil e do exterior. Dentre essas oportunidades de intercâmbio, destaca-se o Projeto PROCAD/2007, que além de propiciar trocas teóricas, oferece missões que mantêm uma interdiscursividade entre os diferentes espaços acadêmicos. No decorrer desse artigo, exploraremos aspectos de aproximação e de diferença (no que se refere às influências que o grupo tem acolhido) que se destacam nas releituras e reinterpretações.

Considerações iniciais acerca da trajetória dos estudos das políticas de currículo

A história do currículo e as histórias dos currículos vivenciadas pelos componentes do GEPPC se entrelaçam à medida que tentamos compreender o percurso e as sinuosidades da construção do nosso saber/poder em âmbito escolar. Por isso o grupo tem procurado fugir do simplismo discursivo de afirmar que a escola e o professor resistem a algumas práticas reguladoras verticalizadas da política educacional no sentido restrito de oposição. Partilhamos da idéia de Giroux (1986) de que este conceito não pode ser a simples expressão de um “comportamento de resistência”, mas pelo contrário “deve-se tornar um construto analítico e um modo de investigação que contenha um momento de crítica e uma sensibilidade em potencial para seus próprios interesses, isto é, um interesse no aumento de consciência radical e na ação crítica coletiva” (p.149).

A literatura que compõem o rol da teoria crítica, sem dúvida nos fez avançar em relação a formatos fechados e sem perspectiva de mudança nas práticas educativas. No entanto concordamos com Apple (2002) que foi com o discurso de “crítica” que caminhamos ao que pode ser chamado de modernização conservadora. Nesse sentido, “às vezes se torna uma expressão da retórica do ‘romantismo das possibilidades’, na qual a linguagem da possibilidade substitui uma análise consistente do que realmente é o equilíbrio de forças e o que é necessário para mudá-lo.” (p.02)

A vigilância epistemológica do grupo tem se dado com esse cuidado: de investigar e questionar sempre que possível o que pode responder melhor às nossas inquietações de pesquisa. Temos buscado examinar os modos pelos quais o terreno social e cultural da política e do discurso educacional tem sido alterado *in loco*. Ainda consideramos importante não distanciarmos a materialidade “terrena” das lutas do cotidiano. Temos tentado evitar o romantismo em relação às ênfases exageradas nos

aspectos culturais por entendermos que a realidade paraibana e brasileira tem aspectos estruturais que continuam a impor limites em instituições educativas reais, apesar de reconhecermos alguns exageros e negações da teoria crítica.

Ao longo de sua história, o grupo construiu sua trajetória buscando subsídios em diferentes correntes teórico-metodológicas, que descreveremos através de uma sintética linha do tempo que se refere a marcos teóricos importantes no desenvolvimento dos estudos de currículo.

A partir da metade do século XX, a teoria crítica exerceu uma grande influência nos estudos sobre currículo com os estudos direcionados para uma análise de cunho marxista que procurava demonstrar como o currículo contribuía para reproduzir a ideologia das classes dominantes, seguindo a linha teórica de Althusser(1979) . A teoria da reprodução também se revelou em estudos de cunho não marxista, focalizados na reprodução cultural Bourdieu (1978).

Em um momento posterior, as análises do currículo de caráter reprodutivista foram ampliadas para reconhecer a dimensão da ação dos indivíduos dentro das instituições e espaços de concretização das políticas de currículo, priorizando-se o significado subjetivo das experiências pedagógicas e curriculares de cada indivíduo. Conceitos como resistência Giroux, (1986); reconceptualização do currículo Pinar(1975); currículo oficial e oculto Apple, (1995); nova sociologia do currículo Young (1989) adquirem um caráter fundamental em teorias que pressupõem uma capacidade de agência do sujeito que o habilita a ir além da simples reprodução social para assumir uma postura crítica em direção à transformação das políticas curriculares.

Assim, nestes percursos de tendências e reformulações teórico-epistemológicas do campo do currículo, posicionamos nossas “contingências” e fazemos escolhas. Nessa busca de alternativas políticas e teóricas, tentamos ver o currículo de forma menos hierárquica e vertical na direção que acreditamos ser uma vertente mais pós-estrutural, utilizando um referencial teórico que aprofundaremos a seguir.

Em direção às vertentes pós-estruturais

No final do século XX e início do século XXI, ganham destaque nos estudos educacionais em geral algumas problemáticas que acompanham as transformações nas sociedades tanto em países desenvolvidos quanto em países emergentes: a centralidade na cultura, com a valorização de questões relacionadas à identidade, como a raça,

gênero e orientação sexual. Tais categorias passam a ser vistas como fundamentais (pelo menos pela teoria cultural crítica) para se compreender como o currículo contribui para a consolidação de certas relações de poder que ultrapassam a simples dimensão econômica (de classe).

Ao lado disso, o pós-estruturalismo orienta alguns estudos curriculares para o campo do discurso com os seus significados socialmente construídos, e por isso abertos, fluidos, e interrelacionados com certas relações de poder (Foucault, 1979, 1982). Entendemos que o foco no discurso pode ser um meio eficiente de dar conta da complexidade das questões que envolvem a discussão do currículo na atualidade.

Partindo da necessidade que se apresenta de encontrarmos caminhos de pesquisa na área de currículo que nos permitam uma aproximação mais coerente com os vários elementos que constituem o nosso objeto de estudo, buscamos direcionar nossas leituras para a busca de instrumentos metodológicos que sejam abrangentes o bastante para incluir os diversos ângulos sob os quais os estudos de currículo podem ser abordados na atualidade, incluindo as categorias acima apontadas. Ao mesmo tempo, priorizamos a escolha de metodologias que sejam comprometidas com a busca de mudança social. Nesse sentido, optamos por iniciarmos nossos estudos com a análise crítica do discurso na perspectiva tridimensional de Fairclough (2001). Entendemos que essa abordagem abre espaço para se investigar o currículo tanto na sua dimensão de texto, como na sua dimensão de prática discursiva e de prática social e nos permite entender como essas três dimensões se interrelacionam no processo do estudo do currículo, ou seja, na compreensão do que se quer como conteúdo, como objetivos, e como conseqüências do processo pedagógico em diferentes espaços educativos.

Primeiramente, queremos destacar de que forma a análise crítica do discurso pode iluminar os diferentes textos que constituem o foco da nossa pesquisa, sejam eles documentos de política curricular, entrevistas com sujeitos das práticas curriculares, discursos acerca dos significados de práticas pedagógicas, e tantos outros. Tal metodologia tem como ponto positivo a elucidação de categorias que nos revelam como esses textos foram construídos, porque e quem se beneficia ou é colocado em desvantagem em virtude de tais construções. De outra perspectiva, a elucidação das categorias propostas pela análise crítica do discurso nos dá a oportunidade de desvelar as configurações de poder que dão suporte àqueles textos, de forma que possamos descobrir e comunicar o que os textos têm de complexo, de problemático, e o que demanda um esforço por mudança.

Em segundo lugar, é preciso explicar em que sentidos a aplicação da análise crítica do discurso ao campo dos estudos curriculares amplia os efeitos e melhor articula os estudos curriculares com outros campos do conhecimento e com práticas ou movimentos sociais mais amplos. No que diz respeito à compreensão do currículo em sua articulação com outras áreas do saber, partimos do pressuposto de que ao constituir-se através de textos, o currículo se beneficia ao ser estudado sob um olhar textual e discursivo. Isso implica a necessidade de um instrumental onde se encontrem categorias que se foquem na análise lingüística. Mas não paramos por aí. Os estudos curriculares não se beneficiariam se fossem tratados apenas sob a ótica textual ou sob a ótica discursiva. É preciso abarcar categorias que viabilizem o entendimento do(s) nosso(s) objetos e do próprio discurso acerca dos mesmos enquanto prática social, ou seja, categorias que especifiquem como o discurso aparece em relação a estruturas e relações sociais e que efeitos ele traz, em termos de reprodução ou transformação das mesmas. (FAIRCLOUGH, 2001, p.289, 290).

Por último, cabe apontar o comprometimento da nossa perspectiva de pesquisa com uma postura que aponta para possibilidades de mudança social, com o interesse em se alcançar uma maior justiça social e a redução da desigualdade e do preconceito, *conforme os significados atribuídos a essas categorias em cada processo específico*. Aqui cabe destacar que a mudança social, como a compreendemos, vai além de algo estabelecido *a priori* e desvinculado do contexto e dos sujeitos dos processos estudados. Pelo contrário, entendemos a mudança social como uma categoria socialmente construída, negociada, contestada e constantemente rearticulada pelos sujeitos sociais.

Aliada a visão crítica que adotamos (almejando a processos de mudança), reconhecemos a necessidade de que tais processos de mudança reflitam a natureza dinâmica, fluida e de constante construção/desconstrução/ reconstrução que marca a maioria dos processos discursivos e sociais de nossa sociedade. É preciso, dessa forma, alargar o horizonte dos estudos de currículos para além das significações fixas e pré-definidas e compreender que os textos curriculares, se têm suas significações momentaneamente “congeladas” para fins de pesquisa, encontram-se em constante modificação e rearticulação, o que precisa ser acompanhado pela inclusão de categorias de pesquisa que possam dar conta de explicar como ocorrem esses processos constantes de rearticulação discursiva e social. Tal propósito se alinha com a tendência dos estudos curriculares no Brasil recentemente abordada por Lopes (2009) – o hibridismo de abordagens teóricas - e que demanda um esforço para se compreender como se dá a

produtividade e como se configuram as tensões em um campo de estudo que articula ao mesmo tempo princípios críticos e pós-críticos.

Do ponto de vista discursivo, Fairclough (2001) consegue apontar importantes conceitos e sugerir certos pontos de aproximação que ao menos possibilitariam a passagem de uma abordagem à outra, de acordo com a natureza específica do objeto estudado. De fato, Fairclough (2001) situa sua perspectiva teórica como tendo uma visão da prática discursiva como articulação (e não como código, o que seria uma visão mais estruturalista). Nessa perspectiva ele defende a “desarticulação de configurações existentes de tipos e elementos de discurso e a rearticulação de novas configurações, dando proeminência à interdiscursividade e à intertextualidade” (FAIRCLOUGH, 2001, p.273).

No entanto, Fairclough reconhece a existência de um terceiro modelo para se trabalhar o discurso, que ele denomina modelo “mosaico”, focado na característica fragmentária dos discursos contemporâneos, com sua natureza continuamente negociada. O mais interessante é que Fairclough não defende a sua visão de discurso como lutas hegemônicas como a mais produtiva. De outra forma, ele afirma que a complexidade das práticas discursivas e sociais do mundo atual demanda que para cada domínio de pesquisa, seja feita uma avaliação, de forma a se optar pela abordagem que faça mais sentido na compreensão dos problemas que se apresentam. Por outro lado, ele também sugere um maior esforço epistemológico para compreender as tensões entre as abordagens distintas, ao que poderíamos acrescentar a discussão sobre a possibilidade de se pensar em abordagens híbridas, ainda que isso implique a busca de se aproximar posições teórico-metodológicas tradicionalmente bem marcadas (FAIRCLOUGH, 2001, p.273-274).

Na perspectiva da prática social, Fairclough (2001, p.172) aponta para a possibilidade de se buscar em pesquisadores e pesquisadoras ligados às abordagens pós-estruturais - entre eles Laclau e Mouffe - algumas noções que nos parecem capazes de identificar e analisar a natureza dinâmica e discursivamente negociada dos processos curriculares enquanto práticas sociais ligadas a um conceito específico de hegemonia.

De fato, a análise crítica do discurso aponta para a inclusão de categorias de análise que ajudam a investigar a dimensão específica das políticas de currículo como prática social: a ideologia e hegemonia. O GEPPC, entretanto, procura trabalhar essas categorias não apenas do ponto de vista crítico/consensual de Gramsci, mas ampliando seu escopo para abranger a natureza contingencial, híbrida e fluida das práticas sociais e

discursivas acerca do currículo. Para abordar sobre este novo redirecionamento assumido pelo grupo nos pautamos nas análises de Laclau (1996a, 1996b e 2005), e Mouffe (1996a e 2007).

O posicionamento teórico que elaboramos a partir desses novos referenciais passa primeiramente pelo questionamento da forma como se efetiva a fixação de binarismos com todas as suas previsibilidades, certezas e determinações absolutas em grande parte das abordagens teóricas modernas. Apontamos, para se contrapor a idéia de fixidez, os significativos deslocamentos históricos que acontecem na contemporaneidade, que produzem significações políticas e engendram uma miríade de discursos no âmbito dos diferentes espaços sociais, entre eles, o espaço educacional. Tais significações atribuídas aos textos das políticas educacionais, das propostas curriculares, dos projetos pedagógicos na escola instituem novas formas discursivas de práticas sociais que podem ou não ser traduzidos através do currículo.

De que currículo estamos falando? Estamos falando de um currículo por nós entendido como redes discursivas. Isto significa que o currículo se faz através de redes polissêmicas de sentidos e significados nos diferentes tempos e espaços, que às vezes se tocam e até se hibridizam, mas às vezes também apontam em direções distintas, quiçá antagônicas. Portanto, o currículo encontra-se sempre em processo de construção. O movimento que lhe caracteriza traz, a nosso ver, inúmeros discursos, não antes revelados ou lidos. Em síntese, seria o meu discurso, o seu discurso e os nossos discursos. Além disso, não se deve esquecer o discurso oficial que o norteia, mas que não impede seu movimento nem a constituição de novas redes discursivas de sentidos e significados.

Com essas novas aproximações, queremos demonstrar que os discursos sobre o currículo não são únicos e nem são isolados. Nesses discursos, o universalismo, utilizando o referencial conceitual de Laclau (1996b) constitui-se a partir do congelamento parcial de uma gama de sentidos provenientes de articulações discursivas capazes de estabelecer algum tipo de equivalência. Ao mesmo tempo, esses discursos sobre currículo que circunstancialmente se apresentam como universais abrigam uma precariedade que deriva do seu irrefutável pertencimento a uma realidade particular, e conseqüentemente, passível de ser desafiada e contestada a qualquer momento. Tal fato revela uma relação indissociável e recíproca entre o universal e o particular, onde o primeiro termo se constitui a partir do segundo termo e ao mesmo tempo é continuamente desconstruído por ele.

Nas análises dos discursos curriculares, uma das formas através das quais a complexa relação particular/universal se revela é a tradução polissêmica de certos significantes. Dito de outra forma, se alguns significantes discursivos do currículo são traduzidos de maneira diferente por grupos distintos, isso não exclui a possibilidade desses múltiplos sentidos se articularem em torno dos objetivos comuns a esses grupos diversos. É justamente o arcabouço formado pelas articulações semânticas negociadas pelo maior número possível de grupos sociais que tem a possibilidade de constituir-se como universal.

Não se pode deixar de ressaltar ainda que todas as negociações que se dão no âmbito do discurso são parte de um jogo político que se constrói entre as diferenças e as equivalências, o que faz com que as diferentes demandas presentes no currículo, sejam elas oriundas da área educacional, do campo do mercado, dos movimentos sociais, etc., estabeleçam entre si uma rede de aproximações interconexas com a finalidade de atingir seus objetivos.

Para identificar como esses processos políticos funcionam no âmbito das políticas de currículo, investigamos como a dinâmica que articula e fixa essas políticas dão significação coerente e de elo entre o político e a política, conforme defende Mouffe (1996a e 2007) e frisamos as teorizações que enfatizam as dimensões do poder e da hegemonia, compreendida como significante vazio, pautando-nos em Laclau (1996a, 1996b e 2005) e Mouffe (1996a e 2007). Além disso, procuramos entender tais categorias dentro do contexto da Pós – Modernidade, já interpretada por alguns teóricos como um novo tempo. Como a diferenciação, a pluralidade de significados e sentidos como um foco de análise é relevante para o entendimento do currículo como redes discursivas?

O Currículo como Redes Discursivas: aproximações pós- estruturais

Pensar o currículo como redes discursivas com aproximações pós-estruturais para o momento presente é incorporar a idéia da hegemonia para além de Gramsci, considerando aspectos importantes muito bem enfatizados por Fairclough (2001). Nas suas leituras, percebe-se que o citado autor traz indícios que nos contextos contemporâneos, reinterpretar a hegemonia para além do discurso único restrito a dimensão do econômico passa a ser condição essencial.

Assim é que em Laclau (2005) a hegemonia é vista como um significante vazio, ou seja, um significante em deslocamento e cujos sentidos dependem dos contextos históricos de cada tempo e lugar, sendo assim inviável o atrelamento do mesmo a dimensões estritamente econômicas, por exemplo. Esta tese defendida por Laclau (2005) inova as análises e reinterpretações do currículo, pois conduz à percepção de que muitas significações tradicionalmente associadas aos discursos sobre currículo não passam de totalizações vazias, porque são construídas com base da exclusão de sentidos fundamentais para a compreensão de determinados momentos históricos. Além disso, Laclau (2005, p.104) entende que existem inúmeros objetos que são inomináveis em sua representação (objetividade). Portanto, torna-se inviável pensar em discursos como pretensas totalizações ou universalismos de qualquer ordem (cultural, econômica, social, religiosa), pois que toda totalização do discurso provoca inevitavelmente uma exclusão de sentidos.

Deve-se considerar 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. Nas análises de Soage (2002, p.54) sobre a teoria do discurso de Laclau (2005), essa lógica excludente se realiza quando uma formação hegemônica tem a pretensa aspiração de promover uma totalização social e para isso faz uma articulação de forma completa e final de elementos que se configuram na ordem social mediante a fixação de pontos nodais. A 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, p.137).

Trazendo essas reflexões para o campo institucional educacional, concebemos que o significante currículo pode ser também uma totalização improvável de ser objetivada, diante do fato de que significantes vazios são utopias da sociedade e das políticas de currículo globais acerca da educação, facilmente manipuláveis e em contínuo fluxo semântico. Os particularismos, nessa mesma lógica, seriam lados performáticos (ações) produzidas no âmbito das práticas sociais que produzem hegemonias contingenciais. Dessa forma, o que se apresenta como currículo em certo tempo histórico é apenas uma fixação contingencial e precária de certos significados em torno de determinados significantes, que apresentam tanto traduções semântico-discursivas como traduções performáticas. Por sua vez, toda tradução que é feita no âmbito do particular incorre no risco de desconstruir o universal e de impor significados novos, numa dinâmica de criação e recriação que atende de forma primordial aos interesses políticos que movem os sujeitos do processo de constituição curricular.

Possíveis trajetos a percorrer para continuar pensando o currículo como redes discursivas

O grupo assume o currículo como redes discursivas de significação tanto por valorizar a dimensão polissêmica dos discursos curriculares, como pela compreensão de que há um deslocamento contínuo no processo de significação. Em outras palavras, a dimensão polissêmica do discurso curricular favorece a sua representação como rede de sentidos mutáveis ou não-fixas. Isso faz com que essa visão de currículo como redes discursivas o torne mais flexível, sem a hierarquização rígida com que o mesmo tem sido abordado em diversos arcabouços teóricos, o que pode facilitar a negociação entre as diferentes culturas que se refletem nesse currículo e entre as novas posições de sujeitos das sociedades atuais que dele fazem parte.

A prática social passa a ser um espaço cada vez mais promissor. Nos seus contextos, o poder pode ser mais negociado, e as práticas discursivas podem contribuir para a constituição de novas hegemonias contingenciais que contemplem culturas, etnias, religiões, sexo, gênero, gerações e classes sociais tradicionalmente desfavorecidas.

O currículo como redes discursivas de significação produz particularismos diversos de acordo com a sua trajetória de tempo e lugar: são os diferentes nós que compõem a rede. Esses particularismos podem provocar antagonismos (conflitos), sendo que os mesmos, segundo Mouffe (2007), são salutares aos processos políticos dos contextos contemporâneos, na medida em que dão espaço à proliferação da diferença e à luta política que impede a negação do outro, um outro que sempre existirá. Apoiados em Mouffe, entendermos que os conflitos no campo curricular pluralizam as forças que se manifestam no âmbito das práticas sociais de forma contingencial. Além disso, é a partir desses conflitos que ocorre o deslocamento do poder entre as demandas sociais, de forma contínua e dependente da negociação entre as partes conflitantes, o que só contribui para o fortalecimento de uma democracia radical.

Neste cenário, o currículo como redes discursivas também revela a ambivalência dos discursos – os nós da rede se segmentam em múltiplas direções - que se estabelecem entre os movimentos de fixação e de deslocamento presentes em cada realidade particular, e que circulam entre as mais diversas concepções de currículo: o currículo multicultural, o emancipador, o performático, o interdisciplinar, o multidisciplinar, e o integrado, entre outros, de acordo com o jogo de poder e de interesses que norteia os espaços de constituição discursiva. Em suma, é um processo contínuo de negociação de poder para sugerir uma articulação de discursos, diante de um contexto de opções políticas cada vez mais plurais. Nesse entendimento, a hegemonia se distancia da compreensão absoluta de dominância daqueles que

têm posses e da idéia da visão consensual, para assumir uma perspectiva de um significativo vazio em constante mutação, como propõem as análises laclauianas. Assim, ela é vista como um processo contingencial, oriundo do reconhecimento de que em uma sociedade dinâmica como a nossa, a prática social se constitui de tensões e é permeada de antagonismos, que se manifestam através de lutas sociais com foco no poder.

Desse modo, na visão do grupo, os diferentes discursos que perpassam a sociedade (contexto), através das agências políticas que criam e normatizam os textos (políticas educacionais, leis, resoluções, regimentos, diretrizes curriculares) desses discursos vão ser recontextualizados, e muitas vezes desconstruídos pelos atores sociais na medida em que esses sujeitos buscam legitimar e ver reconhecidas as suas demandas na sala de aula e nos demais espaços educativos e sociais. Tal dinâmica de recontextualização/desconstrução se dá tanto pela performática (ação) das pessoas, imagens, palavras, etc., como pelo próprio discurso, e refletem a fluidez, a contingência, a ambivalência, e a pluralização e a tensão que marcam o jogo das diferenças entre os diversos sujeitos e grupos sociais nas sociedades democráticas contemporâneas.

Referências

- ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. & BEANE, J. A. **Democratic Schools**. New York: Routledge, 1995
- BOURDIEU, P. PASSERON, J. A **Reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Editorial Vega, 1978
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FOCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. L.M.P. Vassalo Neves. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1988 (1979)
- _____. The order of discourse. In: Shapiro, M. (Ed.). **Language and politics**. Oxford: Basil Blackwell, 1984 (1982).
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução**. Petrópolis: vozes, 1986.
- _____. A educação de professores e a política de reforma democrática. In: GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: artes médica, 1997.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony and socialist strategy**. London: Verso, 1985.
- LOPES, A. C. **Curriculum policy: recontextualization and hybridism**. Trabalho apresentado na conferência do IAACS. África do Sul, 2009. Disponível online em http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/artigos/Curriculum_1.pdf. Acesso em 15 de junho de 2010.

- MCLAREN, P. **A Vida nas Escolas**: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PINAR, W. **Curriculum theorizing**: The reconceptualists. Berkeley, CA: McCutchan, 1975.
- POPKEWITZ, T. S. **Reforma Educacional: uma Política Sociológica**; Poder e conhecimento em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- YOUNG, M. A propósito de uma Sociologia Crítica da Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 67 (157), p. 532-537, 1986.
- _____. Currículo e democracia: lições de uma crítica à nova sociologia da educação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 14(1), jan./fev, 1989.
- LACLAU, E. Poder e Representação. **Revista Estudos Sociedade e Agricultura**. Em 07\dezembro\1996a- (28-87). Tradução de Joanildo A. Burity da Fundação Joaquim Nabuco de Recife\PE. Em <http://biblithecavirtual.clasco.org.ar/ar/livros/Brasil/Cpda/estudos/set/Laclau>. Acesso, 15 de junho 2010.
- _____. **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, A. **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>. Acesso em 10 de junho de 2010.

Deleuze e Currículo no intervalo de palavras e imagens²⁰

AC Amorim
Faculdade de Educação
UNICAMP

O currículo vive tempos de excesso. Excesso de (des)atenção, de (des)conceituação, de (des)identificação, de (des)materialização, de (des)realização, de (des)significação, (des). Revolto e envolto com subtrações, expansões, outros nomes, codinomes, senhas e apelidos, o currículo entra no *combate* do nome. Em nome de currículo, traçam-se territórios e fantasmagorias do poder. O nome *currículo* pede, cada vez mais, por um corpo, organicidade material, enunciação discursiva e linguagem plena de significação. Emaranhando-se em palavras que o qualificam, adjetivam, desconstroem, fazem-no deslizar incansavelmente, ao currículo deixa-se o lugar da percepção nos intervalos, desvios entre uma ação e uma reação. O currículo reativo, problema filosófico-conceitual que se enraíza em diferentes teorias, antepara-se no currículo da ação ‘menos’ prática, e excedida de política e de cultura. Sua *representação* o falseia, julgam-no. Sua *imagem* é distorcida, condenam-no. Sua *moral* é desumana, aprisionam-no. Sua *vida* é transgressora, sonham-no. Seu *nome* é pedra, talham-no. Ao currículo nada pertence?

A coisa e a percepção da coisa são uma só e mesma coisa, uma só mesma imagem, mas referida a um ou a outro dos dois sistemas de referência. A coisa é a imagem tal com ela é em si, tal como se refere a todas as outras imagens das quais sofre integralmente a ação e sobre as quais reage imediatamente. Mas a percepção da coisa é a mesma imagem referida a uma outra imagem especial que a enquadra e que só tem dela uma ação parcial e só reage a ela imediatamente. Na percepção assim definida nunca há outra coisa ou mais do que na coisa: pelo contrário, há ‘menos’ (DELEUZE, 2009, p. 104).

²⁰ Este texto contém ideias 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, assim como se associa ao projeto de pesquisa *Escritascurrículo: diferenças em acontecimentos* (CNPq 401356/2006-0) e ao projeto de Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq: ‘Currículo (des)figura, plano da sensação e fabulação’ (Proc. CNPq 305426/2009-5)

Essa subjetividade do currículo, com que inicio este texto, pode ser também assim indicada: “ela é subtrativa, ela subtrai da coisa o que não lhe interessa. Mas, inversamente, é preciso nesse caso que a própria coisa se apresente em si como uma percepção, e como uma percepção completa, imediata, difusa” (DELEUZE, 2009, p. 104). Em um plano de imobilidade, frente à completude difusa, é com a expressão – referência à ação ‘menos’ prática – que as qualidades do currículo encontram-se como simples tendência agitando um elemento imóvel.

Tomando a posição de um certo tipo de sujeito²¹ da ficção que este texto enreda, o currículo tem suas duas faces-limites, perceptiva e ativa. “Há também o entre-dois. A afecção é aquilo que ocupa o intervalo, aquilo que o ocupa sem o encher ou o tapar. Ela surge no centro da indeterminação, isto é, no sujeito, entre uma percepção sob certos aspectos perturbante e uma ação hesitante” (DELEUZE, 2009, p. 106).

Elemento imóvel, marcado pela coincidência do sujeito e do objeto numa qualidade pura, o currículo absorve um movimento de nomeação, ao invés de refleti-lo; percebe-se a si mesmo, e faz a experiência de si ou se sente de dentro. Ora, tanta nomeação ao currículo refere-se a um movimento da qualidade como estado vivido. Como pensar passando para uma proposição deleuzeana de experiência como algo que subsiste ou que é considerada como já dada em um estado não-representável, num estado virtual? Para tanto, importa a relação entre unidade e multiplicidade, e a proposição de que qualquer unificação ou totalização da experiência é apresentada como sendo um fragmento no meio de tantos outros, como se passássemos uma vassoura espalhando-os.

No seu projeto de pós-doutorado realizado no nosso grupo de pesquisa, Alik Wunder (2009) tece relações entre experiência e imagem, indicando que a força de evidência (e que também pode ser indicada como a coincidência entre sujeito e objeto na imagem) é fissurada insistentemente e cria um dizer do tempo (e da duração) assim como da passagem. Nessa mudança, a evidência ganha outra potência. A mesma força

²¹ No grupo de estudos *Humor Aquoso*, integrante do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Audiovisuais (Olho) da Faculdade de Educação da Unicamp, realizamos frequentemente, desde 2007, seminários de aprofundamentos teóricos estudando conceitos da filosofia de Gilles Deleuze na sua intersecção com o campo da literatura e da produção cinematográfica. Associam-se, algumas vezes, a eventos abertos ao público, como é o caso do Seminário ‘*Escritas, Imagens e Criação: Diferir*’ que acontece dentro do Congresso de Leitura do Brasil (COLE) e o Seminário Conexões I: ‘*Deleuze e Imagem e Pensamento e ...*’ e Conexões II ‘*Deleuze e Vida e Fabulação e ...*’, uma organização de grupos de pesquisa do programa de pós-graduação em Educação da Unicamp. Por ocasião do Seminário Conexões II, em maio de 2010, tivemos uma sessão de estudos com o Prof. Dr. Ronald Bogue (University of Georgia, USA), em que o pesquisador destacou a relação entre a ideia de sujeito com os três tipos de imagem que Deleuze extrai dos livros de Bergson em que há discussões sobre imagens e cinema. O ensaio de articular sujeito e currículo, por tais dimensões das imagens percepção, ação e afecção, é uma proposta de movimento do currículo que inicio neste texto.

que possibilita o desejo de captação, compreensão e controle dos sentidos, também efetua como expansão e criação, força de poesia e *devir*. “Assim é a poesia, exprimindo na linguagem todos os acontecimentos em um [...]. A linguagem como sendo ela própria um acontecimento único” (DELEUZE, 2003, p. 190). Potência poética que afeta um dizer em palavras fragmentadas em continuidade indefinida, sem lugar de origem ou chegada, em passagem, em *devir*, para Alik Wunder.

O devir está entre duas multiplicidades onde uma não se torna a outra. É como uma linha que passa entre dois pontos distintos e que não é constituído por esses. Como focos de luz que se cruzam. Há apenas a desterritorialização.

A linha que separa a bipolaridade, como o hoje e o amanhã, o aqui e o lá, o antes e o depois, aparece como uma terceira parte e se constitui o devir-outro. Há então uma zona de indiscernibilidade onde as três partes se encontram. Como as multiplicidades do fora e do dentro, onde um não é a rejeição do outro e sim coexistem em uma relação, em uma dinâmica. O dentro é a dobra do fora.

Essa subjetividade do currículo é assim produzida, é a interiorização do fora, é o encontrar o outro dentro de si próprio. As coisas se tornam outras continuamente. O devir-outro são eventos experienciais da vida, os devires múltiplos acontecem no meio. A composição textual na companhia de fotografias de uma das escolas participantes do projeto de pesquisa ‘A quem será que se destina? Imagens e palavras pós-estruturam a escola’ realizada por VERNIN e PRIOLI (2010), bolsistas de iniciação científica do nosso grupo de pesquisa, aposta no devir-outro *entre* as máscaras de papel – primeira referência, neste texto, ao *rosto* como afecto na/da imagem - que estão dispostas na estante em uma das salas da escola:

a escola realiza uma síntese da convivência com a diversidade em que o rosto (máscaras, cabeças de monstros, esculturas de face) é enfileirado lado a lado, sendo singular, e assustadoramente difere do outro. Diversidade, neste caso, poderia ser pensada como o adiamento das identidades conviverem. Nas prateleiras do desfile dos rostos, das máscaras, o currículo expressa-se em devir? Nas vertentes pós-estruturalistas, os estudos de imagem não apostam nos sujeitos e, sim, nos espaços vazios produzidos, possibilitando olhar para a abertura, para o devir. Não se pensa mais as fotografias como documentos, sendo a imagem um efeito de superfície e tal novidade sugere-nos a possibilidade do devir ilimitado. É pela diferença, e não na convivência de um diverso que busca pelo ‘igual’, que o pensamento permite-se existir. Ou sobreviver, adiando-se continuamente a ‘ser identidade’. (2010, p.3).

Pensar os sujeitos pelo “jogo da diferença, do devir, e não na órbita do idêntico, do mesmo, da permanência” (AMORIM, 2005, p.125) gera transformações nas “maneiras de olhar e produzir imagens como recursos de construção de nossas experiências cotidianas e de nosso imaginário e não uma expressão que possa ser submetida à análise e interpretação, assumida como possível e verdadeira nas apresentações do cotidiano” (AMORIM, 2005, p.115). A partir deste plano conceitual, há uma aposta na criação de escritas *currículo*, tendo a linguagem como efeitos de superfície. Esta profundidade e este preenchimento sempre insuficientes são o que, para Deleuze, torna possível a linguagem, como nascimento, como novidade, como devir-ilimitado.

O meio, a passagem, o entre ‘devir e dobra’ são pensados em uma tese de doutorado, desenvolvida no nosso grupo de pesquisa por Alda Romaguera (2009). Seguindo indicação valiosa do Prof. Dr. Gregory Flaxman (University of North Carolina at Chapel Hill, USA), na ocasião em que esteve como professor visitante na Faculdade de Educação da Unicamp, em maio de 2009, Alda empreendeu incursões teóricas sobre a discussão de sujeito fora da subjetivação, aspecto primordial da síntese que Gilles Deleuze (1989) faz da obra de Michel Foucault. Ao estabelecer as dimensões de sujeito pelo intervalo da *dobra* em Foucault e Leibniz *de Deleuze*, Alda contribui para as argumentações que apresento neste texto indicando que o que está envolvido no sujeito é o predicado, ou atributo.

Em Leibniz, se trata sempre da noção de sujeito. O conceito vai para o indivíduo; o indivíduo é o conceito, é a noção. Sujeito é aquilo que está indicado por um nome próprio. Ver e ler, percepto e concepto. Se em Foucault, a subjetivação se faz por dobras, que expressam o *ser-em-si* unindo os pares vida-morte, memória-esquecimento, temporalmente, por coextensividade, em Leibniz, as dobras ao infinito se comunicam por inflexão. O sujeito, ou alma, torna-se dobradura que só existe em seu envelope... Envelope-sujeito (ROMAGUERA, 2009, p. 65/66).

O currículo vive envolto em conchas, sem portas nem janelas, habitante de casas barrocas em que acontecem múltiplas possibilidades, tanto de desenvolvimento, quanto de destruição. Vive dobrado infinitamente, em um universo leibniziano, porque “sempre consiste em dobrar, desdobrar, replicar” (DELEUZE, 1989, p. 177).

As dobras, podemos dizer, são a liberação das singularidades de vida da ‘forma’ sujeito. Retomando os diferentes tipos de imagens com que Deleuze (2009) pensa o cinema – e, lembrando, com as quais penso o currículo-movimento – os afectos “não têm a individuação das personagens e das coisas, mas também não se confundem no indiferenciado do vazio. Têm singularidades que entram em conjunção virtual e constituem de cada vez uma entidade complexa. São como pontos de fusão, de ebulição, de condensação, de coagulação, etc.” (p. 160).

Esse encontro com Gilles Deleuze nos convida ao desvio da lógica representacional e suscita o gosto pelo acontecimento, assinala Alik Wunder (2009). Um acontecimento que foge ao que está dado pelos estados de coisas e, ao mesmo tempo, dado pelos enunciados. Deslizes, movimentos dispersivos, superficiais que privilegiam singularidades não individuais, que resistem ao jogo da comunicação-reconhecimento que as máquinas imagens-pensamentos impõem. O encontro com Gilles Deleuze mobiliza uma luta contra algo que seria próprio à imagem, qualquer fundamento e essência, qualquer transcendência. “Que potências brotariam dessa demolição? Fazer proliferar a vida e o pensamento em meio à demolição das estruturas, afirmando a abertura, a indeterminação, a impossibilidade de totalizações e substancializações”. (WUNDER, 2009, p. 24).

É a proposta de pensar a educação (e o currículo) como signo no meio, num campo de forças e vetores da arte (em especial pelas imagens do cinema e da literatura).

Como apresentei em Amorim (2007a), maquinar com o conector *que se (what if)* é constituir pensamento sem sujeito, pensamento de efetuação temporal e espacial:

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

Neste texto de estudo, que apresento para socialização e discussão na sessão de Trabalho Encomendado do GT Currículo da ANPEd neste ano de 2010, exponho

algumas variações já elaboradas pelas interfaces descontínuas entre estudos de imagens e a filosofia de Gilles Deleuze, frutos de pesquisas dos últimos sete anos, focando-as por uma linha dispersiva do afeto puro ou

o puro exprimido do estado de coisas, [que] remete com efeito para um rosto que o exprime (ou para vários rostos, ou para equivalentes, ou para proposições). É o rosto²², ou o equivalente, que recolhe e exprime o afecto como uma entidade complexa e assegura as conjugações virtuais entre pontos singulares dessa entidade (o brilho, o gume, o terror, a meiguice...) (DELEUZE, 2009, p. 160).

Na próxima seção do texto, são estendidas as compreensões da relação entre afeto puro (expressivo ‘rosto’) e a força da violência sobre a figura (derivação ‘desfiguração’) e pode ser vislumbrada a proposta, em estudo, de constituição de um *plano*, uma geografia das sensações e composição, que é desafio de pensar sem representar: *novamente aqui enfrentar o poder das palavras, imagens e objetos parece-me um compromisso político a ser assumido.*

Currículo (des)figura, potências da imagem

Embora meu diálogo principal para pensar o campo do currículo seja com o filósofo Gilles Deleuze, para quem a filosofia tem como peculiar propriedade a criação de conceitos, não penso *a partir de um conceito ou vários conceitos de currículo*. Busco algumas formas de efetuação do mesmo, e para tanto as perguntas do *que quer* o currículo ou das afirmações que criam ação verbal – *curricular* – são as apostas da criação conceitual, e não de um a priori conceitual. Este tipo de expressão e outras que arremessam o currículo ao plano de pensamento em que estilos/linhas de escrita, possibilidades de entrecruzamentos de conceitos da filosofia francesa e em especial o movimento de traçar conectores entre os estudos de Gilles Deleuze (e também Michel Foucault) – afirmando-os como pós-estruturalistas – com o campo do currículo no Brasil estão associadas às importantes contribuições dos professores Sandra Corazza, Tomaz Tadeu e Alfredo Veiga-Neto.

²² Para criações com imagens de museus de ciências e fotografia e o conceito de ‘rosto’, ver Amorim (2007b).

As relações entre currículo e conhecimento não são centrais ou parecem fazer qualquer sentido para o que venho pesquisando atualmente²³. E esta argumentação vai ao encontro de uma adesão às críticas pós-estruturalistas, optando pela centralidade nas linguagens e na virada das práticas de significação como expressão cultural. As interações entre currículo e as identidades, moralidades e ética são mais intensas no diálogo com as culturas; porém, ao traçar conexões entre Gilles Deleuze e as questões importantes para o campo da cultura, em especial dos estudos culturais – como identidades, diferença e discursos – desloco-me da necessária ênfase nos contextos e na discussão da política baseada nas relações de poder, na compreensão dos fenômenos sócio-culturais.

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 ideias de identidade, diferença, corpo e representação mostra-se sensível e significativamente interessante para propor o plano de sensação e de composição para o currículo.

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 Currículo, 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 (2004) - e, em especial, potencializar sua efetuação política tem sido possível para mim à medida que penso com as teorias de signo e sentido, também

²³ Quando iniciei minha incursão nos conceitos de Gilles Deleuze, com a ideia de rizoma e associando-a à produção de conhecimentos escolares em minha tese de doutorado, foi despertado o gosto e até certo ponto o vício por um tipo de escrita muitas vezes *nonsense*, abusada e invasora de pensamento. Se na tese de doutorado, consegui circunscrever o rizoma à sua potência de desestruturar a escola, o ensino de biologia e o currículo escolar como prática em ação, nos quatro anos seguintes ao ano de 2000, meu trabalho com os próprios registros da tese reverberou ao encontro do conceito de acontecimento. Nas pesquisas desenvolvidas em seguida, busquei as potências do conceito de acontecimento proposto por Gilles Deleuze para imaginar as escritas que *diferem* e por que não *diferenciam* o ser professor nos intervalos, nos entre tempos e espaços, por exemplo, da formação inicial na Universidade. O conceito de acontecimento e escrita das palavras tem respaldo em estudos da literatura. Atualmente, minhas propostas são de associar a escrita por imagens e sons, pretendendo compor um plano que articule acontecimento com os conceitos de percepção e comunicação, seguindo os estudos das obras de Gilles Deleuze sobre arte e literatura.

aprendidas nas leituras de textos do filósofo francês Gilles Deleuze a respeito da literatura, das artes plásticas e do cinema.

A proposta de um plano é compor ideias de “realidade” tão fascinantes às escritas (letras, palavras, literatura), às imagens e à educação para lançá-las numa percepção e afecção que ultrapassaria a representação do campo de possibilidades, em um futuro, em um “como poderia ser”.

O possível – e a política que tal desejo intensifica – é criado pelo acontecimento, não está nele como uma formatação, como um arranjo da utopia. As imagens, os sons, as palavras da literatura efetuam-se no acontecimento e podem ser pensados na vertigem, no sonambulismo e no sonho – conjunto de variações dos signos – como plano de composição. Tal posição de pensamento exige a destruição da substância Educação. Apresentei em textos anteriores (Amorim 2007, 2008, 2009a, 2010) um caminho possível desta 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.

Procurarei continuar a conversa a partir de boas provocações que me têm ocorrido nos últimos anos, em especial nas discussões dos textos do Trabalho Encomendado do GT Currículo da ANPEd²⁴, estendendo os significados da proposição de um currículo *desfiguração*.

Para compor essa proposição, trabalhei com imagens do cinema brasileiro, associando-as, criativamente, aos conceitos e imagens que Gilles Deleuze produziu sobre/para Francis Bacon. O currículo *desfiguração* é possibilidade da diferença sem identidade; um deslocamento de ideias tais como consciência e subjetivação, que são um limite, por exemplo, que em alguns filmes do cinema brasileiro (como ‘2 perdidos em uma noite suja’ - José Joffily, 2002; ‘Ônibus 147’ - José Padilha, 2002; e ‘Nome próprio’ - Murilo Salles, 2007). Tais filmes, que foram objeto de análises em textos anteriores (Amorim 2009a, 2009b), querem manter ‘figurando’, mas que na edição, montagem e fotografia dos filmes abrem brechas para diferirmos,; e às outro deslocamento é possível pelas 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.

Compus relações entre sensação e as desfigurações, e em alguns momentos pude adentrar na possibilidade das afigurações (sem figura, figuração, representação de

²⁴ Todos publicados no E-books do GT Currículo: www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped. Publicações.

sujeitos), nas intensidades, nas energias que se desprendem da obra de arte (e, em Amorim (2009a), 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 (AMORIM, 2009c), 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. Em outro texto (AMORIM, 2009b), ainda insistindo na relação entre personagem e figura, trabalhei com os conceitos de devir e a inevitável sensação da personagem do filme ‘Nome Próprio’ (2009) da perda do mundo real; talvez no que se possa chamar de ênfases da pós-modernidade, encontramos imagens cujo jogo de forças perturba-se entre a melancolia e a narrativa cíclica.

Já em Amorim (2011), 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 acorçado 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, grifos do autor).

A duração, efêmera, que o cinema, a fotografia e a memória querem perpetuar. O alisamento dos territórios ritmados 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 ideias 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” (AMORIM, 2011). Sobre o corpo²⁵ (figurativo ou não que o diagrama ‘já deixa a ver’), as forças agem.

O diagrama, relevante para o estudo das artes plásticas, tem, na minha compreensão, similaridades com a imagem-afecção do cinema da imagem-movimento de Gilles Deleuze, uma vez que há um só grande plano, em ambos os casos, que pode destacar sucessivamente tais ou tais traços ou partes de rosto e

“fazer-nos assistir às suas mudanças de relações (...) Ele pode por fim comportar um espaço-tempo, em profundidade ou à superfície, como se o estivesse arrancado das coordenadas de que se abstrai: arrasta consigo um fragmento de céu, de paisagem ou de apartamento, um retalho de visão, com o qual o rosto se compõe em poder ou qualidade” (DELEUZE, 2009, p. 161).

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. Liberar por essas imagens e sons a virtualidade de um tipo de aprendizagem que faz do currículo o signo possível da violência do descompasso, da não-identificação e não-reconhecimento. Um currículo diagramático de forças, decepção da busca da interpretação objetiva.

²⁵ No nosso grupo de pesquisa, o Mestrado de Juliana Aparecida Jonson Gonçalves – **Cor(m)posições** dedicou-se a pensar relações entre educação, imagem e o corpo em Espinosa e Gilles Deleuze.

De modo que en el acto de pintar, como el acto de escribir, existirá aquello que debe ser presentado – aunque sea muy insuficiente – como una serie de subtracciones, de borrados. La necesidad de limpiar la tela. ¿Sería este entonces el rol, al menos el rol negativo, del diagrama: la necesidad de limpiar la tela para impedir que los clichés la tomen? (DELEUZE, 2007, p. 54)

Nessa forma de luz, cores e linhas, o diagrama²⁶ – *Desfiguração* – com os traçados de tonalidades as mais variadas e tendendo ao desaparecimento, também incide na recomposição de um sentido totalitário de querer preencher toda tela, todo espaço, e reclamar a ausência do clichê. Um diagrama que olha e faz os caminhos da mão, do currículo, da educação. Uma ordem simbólica da transcendência, como pensá-la de outra maneira? “O diagrama ou transforma-se em código, e tem uma posição na tela que poderia ser considerada minimalista, ou ocupa toda a tela, evitando o caos, e não deixando que germinem as linhas menores, e o que a mão consegue fazer ‘às cegas’” (AMORIM, 2011, p. 151). Conforme indiquei em outros textos, é no estudo das obras de Francis Bacon que Gilles Deleuze encontra uma possibilidade de o diagrama ser outra coisa, que não o máximo e o mínimo da intensidade, mas que sua presença é que permite que algo saia dele. “Y ese algo que sale del diagrama no es una semejanza o una figuración. No es algo figurativo, sino lo que puede llamar una Figura. Una Figura no figurativa, es decir, que no se asemeja a algo. Una Figura sale del diagrama (DELEUZE, 2007, p. 108)”.

O que se pode alcançar, talvez, é pensar ainda por um exercício diagramático ao encontro das diferenças tornadas visíveis.

Para Fornazari (2005), a diferença, impressão qualitativa produzida pela contração de impressões sensíveis que se repetem na experiência, é a produção do novo no espírito a partir de um encontro com um signo natural que provoca na imaginação forças antes desconhecidas, forças que ultrapassam a imaginação e a experiência²⁷. O currículodesfiguração carrega esta potência; a afiguração são acontecimentos liberados por/nesta potência de criação.

²⁶ Em Amorim (2011), a Infância é o diagrama das atemporalidades e do currículo-memória.

²⁷ No nosso grupo de pesquisa, Pamela Zacharias Sanches Oda desenvolveu a dissertação de Mestrado **VIDEO CLIPE: forças e sensações no caos** (2011) cujas contribuições para pensar o campo do currículo a partir do estudo dos vídeos vão em duas direções: *a associação da ideia do personagem ao signo, e o argumento de Deleuze quanto ao papel do signo para o acontecimento, o signo puro que foge do jogo da significação; e o que nos interessa, com os vídeos, já que eles não são cinema, e, sim, experimentação, são as articulações entre sons e imagens que eles permitem criar.*

Referências

- AMORIM, A. C. R. . Currículo, tempo perdido. In: FERRAÇO. C. E. (org.). **Currículo e Educação Básica por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2011, v. 1, p. 139-162.
- _____. 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, 2009a. p. 167-190.
- _____. The day after the end, becoming post- . **Biopolitics, Ethics, and Subjectivation: Questions on Modernity. International conference & Summer University**. Hsin Chu: Editora da Graduated Inst. for Social Research and Culture Studies of National Chiao Tung University, v.4. p. 87 - 103. 2009b.
- _____. CurriculumDisfiguration. In: PINAR, William (coord). **Report of Research Intellectual Advancement through the Internationalization of Curriculum Studies. Canada: Social Sciences and Humanities Research Council**, 2009c. 25p.
- _____. Duração: Currículo≠Refrão≠Repetição≠Imaginação. **ETD. Educação Temática Digital** , v.9, p.324 - 331, 2008.
<http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/LivroDigitalAmorim2008.pdf>
- _____. Fotografia, som e cinema como afectos e perceptos no conhecimento da escola. **Teias**. Rio de Janeiro, ano 8, no. 15-16, jan/dez 2007a.
- _____. Duração do ser humano: imagens e percepções. *ComCiência*. Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, v. 94, p. 1-4, 2007b.
- _____. Fotografias, escritascotidiano e currículos deformação. In; FERRAÇO, C. E. (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez. p.112-127. 2005.
- DELEUZE, G. **A Imagem-Movimento**. Cinema 1. (trad. Sousa Dias). 2ª ed. Lisboa: Assírio e Alvim, 2009.
- _____. **Francis Bacon: lógica da sensação** (trad. Roberto Machado). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.
- _____. **Lógica do sentido** (trad. Luiz Roberto Salinas Fortes). 4.ed., 2.reimpressão. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.
- _____. **Pintura, el concepto del diagrama**. 1.ed. Buneos Aires: Cactus, 2007.

_____. As dobras ou o lado de dentro do pensamento (subjetivação). In: DELEUZE, G. **Foucault**. (trad. Claudia Sant'Anna Martins). São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 101-130.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FORNAZARI, S.K. **O esplendor do Ser. A composição filosófica da diferença em Gilles Deleuze (1952-1968)**. Tese (Doutorado em Filosofia). São Paulo: FFLCH/USP, 2005.

ROMAGUERA, A. **bio/arte, bio/política: por uma vida singular...** Texto de Exame de Qualificação de Doutorado. Unicamp/Campinas: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. 105p.

VERNIN, L.R.S., PRIOLI, J.P. Título (26 de novembro, 2009). **Jornal Educação & Imagem**. Ano III, n. 19, abril/2010.

<http://www.lab-eduimagem.pro.br/JORNAL/index.htm>

WUNDER, A. Fotografia, literatura e a poética do *acontecimento*. **Relatório Final de Atividades desenvolvidas no Programa de Pós-Doutorado Júnior (CNPq)**. Unicamp/Campinas: Faculdade de Educação, 2009. 79p.

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

A Tessitura dos Currículos na Produção do Comum – Conversas com Michel Hardt e Antonio Negri

Aristóteles Berino
UFRRJ²⁸

Conceição Soares
UERJ²⁹

Nos contextos das pesquisas em educação que temos realizado nos/dos/com os cotidianos, em que os currículos são compreendidos como redes de conhecimentos, relações e sentidos tecidas ‘dentrofora’ das escolas, e em meio às quais temos considerado, cada vez mais, o que se cria com os múltiplos ‘usos’ das mídias, dos demais artefatos culturais e das novas tecnologias da comunicação e da informação (CERTEAU, 1994)³⁰, optamos, nesse ensaio, por estabelecer uma interlocução com Michel Hardt e Antonio Negri, especialmente no que diz respeito às alternativas que emergem ao que eles chamam de “poder em rede”. Buscamos, com isso, outras conexões possíveis para, articulando suas propostas e apostas às nossas, pensarmos a educação nas contingências engendradas na contemporaneidade.

Em nossa apropriação do que defendem esses autores, interessa-nos, principalmente, alargar nossas práticas/teorias no campo dos currículos, compreendendo-os, também, como ‘espaçotempos’ para a *produção do comum* (HARDT, NEGRI, 2005), da vida em comum. Em nossa perspectiva, contudo, mais do que um projeto, a potência política da Multidão já se manifesta em diversas práticas cotidianas engendradas nas escolas, cabendo a nós pesquisadores perceber, analisar e valorizar esses momentos em que os *praticantes* (CERTEAU, 1994) da educação e da cultura associam-se em fluídas matrizes de resistência forjando uma alternativa à atual ordem global (HARDT, NEGRI, 2005). Ou ainda, como propõe Certeau, focando-nos naquelas *operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas*

²⁸ Professor Adjunto da UFRRJ, onde coordena o Programa de Pós-graduação em “Educação, contextos contemporâneos e demandas populares”. Participante do GRPESQ “Currículos, redes educativas e imagens” e do GRPESQ “Estudos Culturais em Educação e Arte”.

²⁹ Professora Adjunta da Faculdade de Educação/UERJ, atuando na graduação e na pós—graduação, no ProPEd na linha de pesquisa “Cotidianos, redes educativas e processos culturais” e no Laboratório Educação e Imagem, como participante do GRPESQ “Currículos, redes educativas e imagens”. Participa também do GRPESQ “Estudos Culturais em Educação e Arte”.

³⁰ Certeau (1994) defende que em suas vidas cotidianas os praticantes da cultura inventam, em suas operações de usuários, outras lógicas e sentidos para o que lhes é oferecido ou imposto.

tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de “táticas” articuladas sobre os “detalhes” do cotidiano (1994: 41).

A conversação com Hardt e Negri que vai deter-se nas obras dos autores, *Império* e *Multidão*, originalmente publicadas, respectivamente, em 2000 e 2004.

O poder em rede é imperial

O Império é o poder supremo que governa o mundo.

A afirmação que serve para Micheal Hardt e Toni Negri iniciar a explicação da tese que defendem a respeito da consistência do poder no mundo globalizado em que vivemos agora, contém a gravidade das ideias que sustentam para a problemática de pensar o tempo presente, que, para os autores, deve ser admitido de acordo com a figuração da vida – tecida entre ações de governo integral da existência (promovidas pelo Império) e as forças criadoras (promovidas pela Multidão), capazes da realização constituinte de outros cenários para a entidade do mundo.

A ideia de um “governo do mundo” supõe, antes de tudo, uma vista planetarizada dos fluxos econômicos – os intercâmbios, as trocas – que pretendem localizar as populações em sociedades integradas em benefício do capital. Império é uma categoria para análise da economia política na globalização – quando um olhar estritamente econômico (economicista) torna-se insuficiente para discutir a nossa época. Império é a forma que assume a economia global, diante do declínio da soberania do Estado-nação³¹ e organismos nacionais e supranacionais atuam através de uma lógica solidária, única.

Distinguindo-se das conhecidas formas imperialistas de organização do poder entre os países centrais do capitalismo, o império não é nuclear nem se define por fronteiras. O principal do poder não é baseado em irradiações feitas pelos “países” fortes nem se dedica a separações rígidas de pertencimento e exclusão feitas, sobretudo, territorialmente. A forma *imperial* é expansiva e integradora, especulativa das oportunidades múltiplas de exploração que *fronteiras abertas* tornam capazes. Diagramação do poder que entrelaça o econômico, o político e o cultural, na produção da vida social.

³¹ Este é considerado um dos pontos críticos da tese de Hardt e Negri a respeito da existência do Império, tal como formulam. Atilio Boron é um dos autores que vai se opor à concepção de que existe alguma superioridade do capital pairando acima dos Estados-Nação. Cf. BORON, Atilio. *Imperio: dos tesis equivocadas*. *Crítica Marxista*, São Paulo, n. 16, p. 143-159, mar. 2003.

O conceito de Império caracteriza-se fundamentalmente pela ausência de fronteiras: o poder exercido pelo Império não tem limites. Antes e acima de tudo, portanto, o conceito de Império postula um regime que efetivamente abrange a totalidade do espaço, ou que de fato governa todo o mundo “civilizado”. Nenhuma fronteira territorial confina o seu reinado (HARDT, NEGRI, 2001, p. 14).

Ausência de fronteiras e a abrangência da *totalidade do espaço* conjugam ações de governo – a pretensão da soberania não deixa de existir. Permanecem os mecanismos de regulação, inclusive as funções do Estado. As mobilidades, os contatos e as trocas não abdicam do objeto população pelo poder. Pelo contrário, o sentido é o de maior apuração da vida – rigoroso acompanhamento dos *vivos*. O preferido é uma diminuição dos espaços entre autoridade e ação regulada. O mundo é fabulado como um sistema que, operando com mecanismos de legitimidade que se estruturam com relativa independência do Estado-nação, articula interesses mais personalizados e pulverizados, mas associados a correntes hierárquicas que dividem e classificam.

No Império, governar o mundo e *produção da vida* se equivalem. São processos que se mesclam, não podem ser vistos separadamente. Hardt e Negri reconhecem a importância precedente de Foucault para a analítica do *mando imperial*, ao tornar possível o reconhecimento da passagem da *sociedade disciplinar* para a *sociedade de controle*. Na sociedade disciplinar, a realização do poder prevê uma rede de dispositivos que produzem e regulam aspectos da vida social, através de instituições, tais como, a prisão, a fábrica, o asilo, o hospital, a universidade e a escola. Com estas instituições, comportamentos são prescritos “normais”, ou seja, normalizadores. Na sociedade de controle, desenvolvida a partir dos limites que ultrapassam a modernidade e penetram na pós-modernidade, o poder se torna mais “democrático”, porque são especialmente animados através da nossa vontade. O conceito de *biopoder* será fundamental para o novo paradigma da soberania.

Biopoder é a forma de poder que regula a vida social por dentro, acompanhando-a, interpretando-a, absorvendo-a e a rearticulando. O poder só pode adquirir comando efetivo sobre a vida total da população quando se torna função integral, vital, que todos os indivíduos abraçam e reativam por sua própria vontade. Como disse Foucault, “a vida agora se tornou objeto de poder”. A função mais elevada desse poder é envolver a vida totalmente, e sua tarefa primordial é administrá-la. O biopoder, portanto, se refere a uma situação na qual o que está diretamente em jogo é a produção da própria vida (ibidem, p. 43).

Os elementos supranacionais da globalização, que fraturam barreiras e reúnem as populações em torno de uma mundialização dirigida por operações unificadas de acumulação capitalista, pretendem o exercício de uma soberania que “distribui” o poder entre as pessoas. O poder como uma realização plural: fruição e conexão. “Rede de poder” é a *regra de ouro* para alisar os territórios e eliminar as demarcações, os muros ou códigos das fronteiras fixadas no âmbito dos projetos elementares da modernidade. O “Império é espaçoso”, dizem Hardt e Negri, porque a produtividade, no lugar do “limite”, é a sua principal noção. A *massa* é produtiva.

O poder pode ser composto por toda uma série de poderes que se regulam a si próprios e se organizam em redes. A soberania pode ser exercida dentro de um vasto horizonte de atividades que a subdividem sem negar sua unidade e que a subordinam continuamente ao movimento criativo da multidão (ibidem, p. 181).

A diluição das fronteiras vivifica o poder, é a aposta do capital na nova fase do imperialismo. Então, o problema da regulação não é conter a multidão, mas *liberar* suas capacidades, dentro de uma ordem que não deixou de ter autoridade, mas que pretende não ser discricionária. *Governar* é, então, um tênue fio que atravessa o poder. Controles, regulações e prescrições, é um trabalho do poder que opera, no Império, no limite. Ao entrar na Multidão, o poder é *comum*.

A potência (bio)política da Multidão

A Multidão é, segundo Hardt e Negri, a alternativa viva que vem se constituindo no contexto do poder em rede, ou seja, engendrando-se dentro do Império, em meio a múltiplos encontros facultados pelos novos circuitos de comunicação, cooperação e colaboração, na conjuntura da globalização e das mudanças no mundo do trabalho. Dessa forma, para os autores, a Multidão é efeito e processo, mas também conceito e projeto. O conceito e o projeto político da Multidão, que se distingue de outras idéias de sujeitos sociais, tais como povo, massa e classe operária, não buscam produzir homogeneidade e identidade única, mas a possibilidade de, nos mantendo singulares, nos comunicarmos uns com os outros para agirmos conjuntamente. Segundo os autores:

Também a multidão pode ser encarada como uma rede: uma rede aberta e em expansão na qual todas as diferenças podem ser expressas livre e igualitariamente, uma rede que proporciona os meios de convergência para que possamos trabalhar e viver em comum (HARDT, NEGRI, 2005, p. 12).

A carne viva da Multidão, monstruosa e amorfa, como efeito e processo, emerge, paradoxalmente, como um desvio incontrolável e ameaçador, dentro do próprio Império, do poder em rede, de uma forma de governo - o *biopoder* - que tenta não apenas controlar, mas principalmente produzir todos os aspectos da vida social, bloqueando as formas livres de expressão e produtividade. Essa insurgência, nas contingências da nova ordem global, devido às assimetrias e desigualdades de forças em sua composição, se manifesta em redes disseminadas, *essencialmente fugidias, efêmeras, estando constantemente em fuga* (ibidem, 2005, p. 86).

As resistências em redes, como admitem os próprios autores, não são um acontecimento atual, um fato novo. Para além das estratégias de guerrilha, exemplificadas por Hardt e Negri, compreendemos que as táticas cotidianas, as operações de usuários, forjadas em meio à ordem cultural, podem produzir resistências, entendidas não como reação, mas como criação de outros modos de existência possíveis para além daqueles que são propostos ou impostos. Segundo Certeau:

Produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista, os consumidores produzem uma coisa que se assemelha às “linhas de erre” de que fala Deligny. Traçam “trajetórias indeterminadas”, aparentemente desprovidas de sentido por que não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam. São frases imprevisíveis num lugar ordenado pelas técnicas organizadoras de sistemas. Embora tenham como material os *vocabulários* das línguas recebidas (o vocabulário da TV, o do jornal, o do supermercado ou das disposições urbanísticas) embora fiquem enquadradas por *sintaxes* prescritas (modos temporais dos horários, organizações paradigmáticas dos lugares, etc.), essas “trilhas” continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos *diferente* (1994, p. 97).

De acordo no Hardt e Negri, a principal contingência para a composição social da Multidão, que atualmente anima os movimentos de resistência em rede é, na contemporaneidade, a hegemonia do trabalho imaterial. Essa hegemonia não se dá quantitativamente, mas qualitativamente, na medida em que *as características da*

produção imaterial tendem a transformar as outras formas de trabalho e mesmo a sociedade como um todo (2005, p. 100).

Em primeiro lugar, o trabalho imaterial tende a sair do mundo limitado do terreno estritamente econômico, envolvendo-se na produção e na reprodução geral da sociedade como um todo. A produção de idéias, conhecimentos e afetos, por exemplo, não cria apenas meios através dos quais a sociedade é formada e sustentada; esse trabalho imaterial também produz diferentes relações sociais. O trabalho imaterial é *biopolítico* na medida em que se orienta para a criação de formas de vida social; já que não tende, portanto, a limitar-se ao econômico, tornando-se imediatamente uma força social, cultural e política. Em última análise, em termos filosóficos, a produção envolvida aqui é a *produção de subjetividade*, a criação e a reprodução de novas subjetividades na sociedade (ibidem, p. 101)

Ainda segundo esses autores, o trabalho imaterial só pode ser realizado em comum e tende a assumir a forma social de redes baseadas na comunicação, na colaboração e nas relações afetivas, que acabam tornando-se normas da produção.

O conceito e o projeto da Multidão procuram dar conta de um novo sujeito social que emerge no contexto das condições de produção pós-modernas e que engloba todos aqueles que produzem sob o domínio do capital, considerando que hoje o trabalho e a sociedade têm de se informatizar, tornarem-se inteligentes, comunicativos e afetivos. Os autores destacam, contudo, que o trabalho continua sendo material, o que é imaterial, ou *biopolítico*, é o seu produto que não se limita a criar bens materiais, mas cria também os modos de relações e a própria vida social. O termo *biopolítico*, do modo como é utilizado, visa embaçar as distinções, que antes pareciam mais claras, entre o econômico, o político, o social e o cultural.

Comportando diferentes configurações da produção social, como diferentes culturas, raças, etnias, gêneros e orientações sexuais, diferentes formas de trabalho e diferentes maneiras de viver, a Multidão é múltipla e não pode ser reduzida a uma identidade e a uma uniformidade.

O par conceitual contraditório, identidade e diferença, não é o contexto adequado para entender a organização da multidão. Em vez disso, somos uma multiplicidade de formas singulares de vida e *ao mesmo tempo* compartilhamos uma existência global comum. A antropologia da multidão é uma antropologia da singularidade e partilha (ibidem, p. 172)

Assim, o que permite que singularidades se comuniquem e ajam em conjunto é o que entre elas há em comum. Entretanto, o que partilhamos e vamos partilhar em comum precisa ser constantemente produzido.

A produção do comum

O que há em comum entre as singularidades que formam a Multidão é uma condição de existência criativa e inventiva essencial para a produção social, da qual participam sujeitos históricos antes não considerados politicamente ativos, como os pobres, os desempregados, os migrantes e as mulheres, bem como todas as "classes perigosas".

Se fossem apenas vítimas passivas da injustiça, da opressão e da exploração, não seriam tão perigosas. Elas são perigosas, isso sim, porque não apenas os trabalhadores imateriais e industriais como também os trabalhadores agrícolas e migrantes estão *incluídos* como sujeitos ativos na produção biopolítica. Sua mobilidade e partilha são uma ameaça constante de desestabilização das hierarquias e divisões globais de que depende o poder capitalista global. Elas se esquivam pelas barreiras e cavam túneis que enfraquecem as muralhas. (...) em cada inserção de linhas de criatividade ou de fuga, as subjetividades sociais tornam-se mais híbridas, misturadas e miscigenadas, escapando ainda os pobres fusionais de controle. Elas deixam de ser identidades, tornando-se singularidades (HART, NEGRI, 2005, p. 185-186).

Dessa forma, para os autores, a *carne da multidão*, assustadora e desordenada, uma vez que não constitui um corpo (organizado hierarquicamente), é puro potencial, constantemente voltado para a plenitude da vida. O que essa carne produz é comum e o comum compartilhado serve de base para uma produção futura. O comum é, ao mesmo tempo, produzido e produtivo.

Para explicar a produção e a produtividade do comum, Hardt e Negri recorrem ao conceito pragmático de *hábito*, por meio do qual os pragmatistas buscam compreender a subjetividade na experiência, nas práticas, nos comportamentos cotidianos, não a situando, portanto, nem no plano transcendental nem no eu profundo. *O hábito é o comum na prática: o comum que estamos constantemente produzindo e o comum que serve de base para nossos atos* (ibidem, p. 257). Como prática viva, os hábitos são o lugar da criação e da inovação. E, nesse contexto, o motor da produção não se encontra nem no individual nem no social, mas entre os dois, na

performatividade comum, em que a performance depende da *capacidade de inovar em ambientes sempre em mutação com base em práticas e hábitos passados* (ibidem, p. 262).

A tarefa que esses autores propõem para si próprios consiste, então, em sugerir mecanismos, em especial um arcabouço jurídico, que possibilitem que essa carne social venha a se organizar de uma maneira alternativa ao corpo político global do capital. A nossa, por sua vez, consiste em produzir abordagens teórico-metodológicas que possibilitem enxergar, produzir, afirmar e compartilhar a tessitura do comum, ou seja, as lutas, os desejos, as solidariedades, os interesses, as ações, enfim, a vida em comum, em meio às redes sociotécnicas educativas, baseadas na cooperação, colaboração e na comunicação entre experiências e modos de vida singulares, de modo que a carne da multidão se mantenha sempre viva, heterogênea, múltipla, criativa e expansiva, desafiando, assim, toda e qualquer pretensão de normatização e controle por essa ordem global.

Com esse propósito, nossas análises vêm buscando interrogar as práticas ou *as maneiras de fazer cotidianas* (CERTEAU, 1994) que estão no cerne da constituição do social, não localizando a diferença, ou a resistência cultural e as forças criadoras, apenas nos grupos que portam *a bandeira da ‘contracultura’ – grupos já singularizados, muitas vezes privilegiados e em parte folclorizados* (ibidem, p. 38). Nossas análises têm se pautado, ao contrário, nos "usos" que os homens ordinários e os grupos sociais fazem do que lhes é sugerido ou imposto, incluindo-se aí, no contexto da contemporaneidade, as mídias e as redes técnicas de informação e comunicação, bem como na *produção silenciosa e quase invisível* que fabricam a partir dessas "operações de usuários" marcando, com isso, a suas diferenças e compondo, no limite, redes de uma *antidisciplina*. Conforme a provocação de Certeau:

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela; que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, ao lado dos consumidores ou “dominados”?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política (ibidem, p. 41).

Os currículos praticados e a produção do comum

A produção e a produtividade do comum que temos buscado com as *teoriaspráticas* curriculares que engendramos, no mesmo circuito que propõem Hardt e Negri, não remetem ao retorno (utópico) à ideia de comunidade (imaginada) perdida, pretensamente constituída a partir de uma fraternidade, mas que, no entanto, quase sempre significou uma tentativa de forjar a homogeneização, a disciplinarização, a normatização, o controle e a identidade. O que valorizamos é a criação permanente e mutante, por meio de negociações e traduções, às vezes consensuais, às vezes contraditórias, mas sempre disputadas, das condições para uma vida em comum, sem as quais nem a educação, nem o político, nem a vida em sociedade seriam possíveis. Trata-se da produção e da produtividade de interesses e conhecimentos comuns e, ao mesmo tempo, múltiplos, incluindo-se aqueles que orientam e transformam valores e atitudes, negociados e partilhados entre experiências, lógicas e modos de vida singulares em meio às *operações de praticantes*, e que impulsionam o agir em conjunto em direção à plenitude da vida.

Temos adotado, assim, em nossas pesquisas, um referencial epistemológico que permite captar as múltiplas redes de conhecimentos e significações tecidas pelos *praticantes dos cotidianos* (CERTEAU, 1994) ao longo de suas vidas. Nessas redes, esses praticantes reproduzem, transmitem e criam múltiplos e complexos conhecimentos. A expressão “tecer conhecimento em rede” (ALVES, 2001) é uma forma metafórica e possível para indicar como o conhecimento é criado nos diversos contextos cotidianos do viver humano. Dessa forma, o que propomos não é a elaboração de um currículo em redes, mas sim trabalharmos com uma ideia de currículo que o entenda como um *espaçotempo* de produção de novos conhecimentos e significações engendrados em meio ao entrelaçamento de redes tecidas em vários contextos nos quais os sujeitos praticantes da educação escolar vivem e aprendem, *dentrofora* das escolas. Conforme indicam MACEDO; OLIVEIRA; MANHÃES; ALVES (2004, p. 57-58)

Não se trata, assim, repito, de organizar um currículo, mas de fazer emergir muitos currículos já existentes, Criar alternativas de organização curriculares que, em vez de buscar silenciar as experiências em curso, ajudem na legitimação de espaços/tempos variados e múltiplos. Esta nos parece ser a função de um currículo oficial: dar sentido às experiências curriculares que realizamos em nossas escolas – sentido de uma

experiência tecida coletivamente por sujeitos que recriam sua própria prática na atividade de praticar.

Nessa perspectiva, cabe-nos, em nossas pesquisas e intervenções, apontar os modos como essas redes de são tecidas, bem como expandir as conexões para criar sempre novas possibilidades para os processos de significação, e assim, para o conhecimento. Nesse contexto, consideramos que para se entender como por diversos fios se tece *conhecimento em rede* é preciso admitir que existe o *uso cotidiano* de novas tecnologias e novos conhecimentos. Cotidiano, para nós, é o lugar onde as coisas acontecem. Onde a vida se produz em meio aos movimentos (para alguns invisíveis) do dia a dia. Ao contrário do que se costuma pensar, não é lugar só de repetição, mas, principalmente, de mudança, de criação, de performances, de negociação, de diferenciação. São as práticas cotidianas, as *'operações de usuários'* (CERTEAU, 1994), que instituem o social, o político, o econômico, o cultural, o tecnológico.

Com Milton Santos (1999), podemos dizer que as técnicas são os meios instrumentais e sociais, por meio dos quais nos relacionamos com o mundo. As tecnologias, por sua vez, remetem aos “usos” desses meios, aos modos de *fazersaber* e estabelecer relações, por meio dos quais o homem produz a vida.

É assim que enxergamos uma oportunidade de diálogo entre as reflexões produzidas por Hardt e Negri e os estudos sobre o cotidiano escolar, em torno da *produção do comum* e dos *currículos praticados*. Aproximação tecida entre a admissão das capacidades criadoras da Multidão e a compreensão de que os estudos sobre o cotidiano consideram os múltiplos *espaçostempos* que constituem a vida nas escolas. Empenho que conduz a uma reflexão sobre a necessidade da crítica dos paradigmas fundantes da Ciência Moderna

Ao tornar a ciência galileo-newtoniana o único paradigma aceitável como legitimador das idéias e dos trabalhos sobre a verdade, optou-se por privilegiar os elementos controláveis e quantificáveis da realidade, criando a idéia de que os demais não eram relevantes. Ou seja, a quantificação e sua ciência derivada, a estatística, acompanhadas da necessidade de generalização e de sua mais perfeita expressão, universalidade, baniram do mundo das idéias os aspectos singulares e qualitativos do real (ALVES, OLIVEIRA, p. 84).

Com Hardt e Negri procuramos uma conversação vivificante para outra visada dos acontecimentos que hoje atravessam as escolas e desafiam nossas pesquisas. A

realização do *comum* solicita nossa atenção para intensificar as *teoriaspraticas* que apenas o contato com a Multidão agencia desvios e criações encorajadoras do presente. Instante de globalização que incita uma mirada das singularidades e qualidades do real, irreduzíveis aos números e letras vazios de vida... E que as conversações em torno do que é vitalidade prossigam.

Referências

ALVES, N. Redes cotidianas de conhecimentos e valores nas relações com a tecnologia. In: CONGRESSO AS REDES COTIDIANAS DE CONHECIMENTO E TECNOLOGIA. 1CD. Rio de Janeiro, UERJ; **Anais do Congresso as Redes Cotidianas de Conhecimento e Tecnologia**. Rio de Janeiro, 2001.

ALVES, N.; OLIVEIRA; I. B. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 78-102.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Multidão**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

MACEDO, E.; OLIVEIRA, I. B.; MANHÃES, L. C.; ALVES, N. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

**Teóricos e Currículos:
percorrendo linhas de pensamentos e de políticas com algumas
idéias de Homi Bhabha e Michel de Certeau**

Carlos Eduardo Ferraço
UFES

Introdução: possíveis aproximações entre Bhabha e Certeau

As pesquisas por nós desenvolvidas nos últimos anos³² têm evidenciado que os sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994) dos cotidianos escolares produzem/partilham diferentes maneiras de experimentar-problematizar³³ os textos dos currículos oficiais em meio aos múltiplos processos de usos, negociações, traduções e mímicas (BHABHA, 1998), fato que nos têm estimulado a aprofundar nossas leituras acerca dos Estudos Pós-Coloniais e dos Estudos dos Cotidianos, sobretudo em termos dos encontros que ousamos provocar entre algumas idéias de Homi Bhabha e de Michel de Certeau.

Nilda Alves ajuda em nossa primeira tentativa de aproximação desses autores ao defender a necessidade de se interrogar: há diferenças entre o que se produz nas escolas como conhecimento e o que é produzido fora dela como tal, em especial nas ciências? Que possibilidades de interinfluências se colocam entre o que é desenvolvido pelas escolas e o que é tecido nos espaçostempos fora dela? No sentido de buscar respostas, ainda que parciais, para essas questões, Alves (2005) recorre a Lopes (1999), que afirma:

³² “Possibilidades discursivas no campo do currículo a partir das narrativas dos sujeitos praticantes do cotidiano de escolas públicas do primeiro segmento do ensino fundamental”, (2007-2008, Bolsa Pós-Doutorado CNPq) e, ainda, “Currículos realizados nos cotidianos de escolas públicas do ensino fundamental”, (2009-2011, Bolsa Produtividade de Pesquisa CNPq).

³³ Para Revel (2005, p. 70-71), Foucault entende por problematização não a rerepresentação de um objeto pré-existente, nem a criação de um objeto que não existe, mas ‘o conjunto das práticas discursivas e não-discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento. Nesse sentido, problematizar implicaria em um exercício crítico do pensamento, opondo-se à idéia de uma busca metódica da solução. A tarefa da filosofia não seria resolver, buscar uma solução, mas ‘problematizar’, instaurar uma distância crítica, desprender-se, retomar os problemas.

É questionável estabelecer uma hierarquia de saberes e culturas, tanto quanto conceber uma unidade na pluralidade cultural. Admitir a pluralidade de culturas é admitir não só a pluralidade e a descontinuidade da razão, mas também admitir a divisão do trabalho na sociedade de classes. É conceber culturas dominante e dominada como mescla ambígua e contraditória de repressão e libertação, reprodução e resistência. (LOPES, 1999, p.222-223).

Desse modo, em nossas discussões sobre conhecimento e/ou currículo, partimos da impossibilidade de se sustentar a idéia de que algo acontece dentro e/ou fora da escola, tomados como espaços³⁴ que se excluem.

De fato, o uso da noção de redes para pensarmos currículo e/ou conhecimento nos força a superar as tradicionais análises que polarizam “escola” e “sociedade”, “políticas” e “práticas”, “conhecimento escolar” e “cultura”, entre outros binarismos que ajudaram/ajudam a sustentar a metáfora do “muro” como barreira imaginária que separa “escola” e “vida”. No livro “Muros e redes: conversas sobre escola e cultura”, a referida autora (In: PASSOS; ALVES; SGARBI; 2006, p. 8), observa que:

Crescentemente, vamos compreendendo, com a significativa contribuição de todos aqueles que se dedicam ao trabalho com os cotidianos dentrofora da escola, que os conhecimentos criados nas tantas redes de que participamos indicam não só modos de compreender a vida, mas que são necessários aos seres humanos para viver, já que são possibilidades tecidas nas relações vividas pelos seres humanos em suas diferenças e semelhanças. Por isso mesmo, precisamos de temposespaços para entender os tantos processos – dentrofora da escola – em que se dá a tessitura dos conhecimentos em redes.

Assim, pensar currículo com as noções de conhecimentos em redes, tecidos nos diferentes espaçostempos dentrofora das escolas nos levou a fazer uma aproximação com as noções de culturas híbridas e de negociações culturais de Bhabha, implicando problematizá-lo [o currículo] para além dos textos oficiais prescritivos, tecendo-o nos múltiplos fios das redes de saberes, fazeres e poderes

³⁴ Para Certeau (1994), o *espaço* é o *lugar* praticado pelos sujeitos.

(ALVES et al, 2002) que movimentam e são movimentadas pelos sujeitos praticantes dos cotidianos escolares.

Ainda como desdobramentos dessas primeiras aproximações entre Certeau e Bhabha, assumimos a necessidade de uma discussão que nos permita o afastamento, mesmo que temporário, das visões que valorizam a idéia do “eu” dotado de uma consciência plena, autônoma, isto é, que force o adiamento de certa imagem de sujeito representada por sua individualidade identitária, como referência primeira da realização curricular, indo ao encontro de uma perspectiva que possa despersonalizar esse sujeito e jogá-lo no anonimato da vida cotidiana, como pensou Certeau (1994, p.57).

Este ensaio é dedicado ao homem ordinário. Herói comum. Personagem disseminada. Caminhante inumerável. Invocando, no limiar de meus relatos, o ausente que lhes dá princípio e necessidade, interrogo-me sobre o desejo cujo objeto impossível ele representa. [...] Este herói anônimo vem de muito longe. É o murmúrio das sociedades. De todo o tempo, anterior aos textos. [...] Pouco a pouco ocupa o centro de nossas cenas científicas. Os projetores abandonaram os atores donos de nomes próprios e de brasões sociais para voltar-se para o coro dos figurantes amontoados dos lados, e depois fixar-se enfim na multidão do público.

Em entrevista concedida a Rutherford (1996, p.37), Bhabha também nos ajuda na defesa dessa perspectiva ao dizer que somente perdendo a soberania do self é que se pode conquistar a liberdade de uma política aberta às exigências não-assimilacionistas da diferença cultural. Nesse sentido, o autor ainda observa que o aspecto fundamental dessa nova consciência estaria no fato de que ela renuncia a uma lógica de totalizações para legitimar a ação política ou a prática cultural.

A nosso ver, ao estabelecer uma relação de aproximação entre “ação política” e “prática cultural” e, ainda, ao destituir a idéia de política de uma dimensão totalizante e pensá-la em meio às fragmentações das identidades produzidas nas práticas culturais, Bhabha aproxima-se, mais uma vez, de Certeau, quando este defende, na contramão da visão de política apenas como ação macro, a dimensão de política subjacente às práticas dos sujeitos anônimos que inventam os cotidianos.

É o próprio Bhabha (In: RUTHERFORD, 1996, p. 37), ao mostrar como através da matriz classe as diferenças culturais foram sendo normalizadas, quem afirma: a fragmentação da identidade é muitas vezes celebrada como uma espécie de voluntarismo anárquico puro, mas prefiro vê-la como um reconhecimento da importância da alienação do self na construção de formas de solidariedade.

Assim, ao se afastar tanto de uma idéia soberana de self, a identidade autônoma, quanto de uma idéia de identidade essencialista cultural e política – na maior parte das vezes a idéia de “classe” – Bhabha supera a noção de identidade e se aproxima da noção de identificação, na qual as culturas não seriam enclausuradas em lugares próprios, mas estariam articulando diferenças ao mesmo tempo em que convivem com elas, isto é, ao mesmo tempo em que sofrem processos de tradução e de negociação culturais.

A partir desses primeiros encontros entre Certeau e Bhabha, é possível entender que quando falamos de currículo, estamos nos remetendo não a identidades fixas, mas a identificações que são constituídas por negociações culturais tecidas em redes, que têm uma dimensão de processo impossível de ser desconsiderada, realizado em contextos sociais, históricos, culturais, políticos e econômicos que se influenciam mutuamente.

Mesclados pelas redes que se articulam nesses contextos, os cotidianos escolares se traduzem como entrelugares culturais (BHABHA, 1998), potencializando outras possibilidades teórico-epistemológico-metodológicas para a realização curricular que se valem de negociações, mímicas, traduções e usos, e que expressam diferentes embates culturais. Entrelugar teria o sentido de terceiro espaço, isto é, de híbrido, que permitiria o surgimento de outras possibilidades ainda não dadas, potencializando deslocamentos das situações anteriores, ao invés de reprodução, isto é, de sua (re)apresentação, de sua manutenção tal e qual aconteceu anteriormente. Para Bhabha, processos de hibridação criam situações novas nem sempre reconhecíveis de imediato, ou seja, são processos que fazem insurgir a diferença. Como ele afirma (In: RUTHERFORD, 1996, p. 37),

Todas as formas de cultura estão continuamente num processo de hibridação.
Mas para mim a importância da hibridação não é ser capaz de rastrear os dois

momentos originais dos quais emerge um terceiro, para mim a hibridação é o ‘terceiro espaço’ que permite a outras posições emergir. Esse terceiro espaço desloca as histórias que o constituem e gera novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas, que são inadequadamente compreendidas através do saber recebido.

A aposta de Bhabha em relação às formas de hibridação das culturas e, por efeito, aos desdobramentos que acontecem e fazem insurgir movimentos outros que se diferenciam dos anteriores, a nosso ver, aproxima-se da defesa que Certeau faz em relação à necessidade de buscarmos entender/valorizar a proliferação disseminada das criações anônimas dos sujeitos praticantes dos cotidianos, que são percíveis, é verdade, mas que irrompem com vivacidade os cotidianos da vida e não se deixam capitalizar facilmente. Assim, além de entenderem a prática como política, Bhabha e Certeau, também nos estimulam a pensar que essas práticas culturais políticas não se caracterizariam, necessariamente, como exemplos e/ou continuidades e/ou afirmações de um “próprio” das culturas, mas, de modo geral, produziriam diferença, ainda que sutis.

Pensamos, então, que essas práticas culturais políticas não seriam interessadas em produzir, todo o tempo, verdades definitivas nem, tão pouco, investiriam na valorização da ação individual, o que resultaria, mais uma vez, em uma apologia do sujeito como protagonista da cena cultural. De fato, o que fazem, na maioria das vezes, é potencializar processos nos quais a diferença acontece, sutilmente, aos fragmentos.

Nesse sentido, entendemos com Bhabha (1998) que os termos do embate cultural, seja pelo antagonismo, seja pela afiliação, são produzidos performativamente,³⁵ e a articulação social da diferença, na perspectiva da minoria, é uma negociação complexa em andamento. Negociação pensada como *movimento*, como deslizamento, como processo permanente sem, necessariamente, chegar a um consenso.

³⁵ A arte contemporânea põe em cheque os enquadramentos sociais e artísticos do modernismo, abrindo-se a experiências culturais díspares. Nesse contexto, instalações, happenings e performances são amplamente realizados, sinalizando um certo espírito das novas orientações da arte: as tentativas de dirigir a criação artística às coisas do mundo, à natureza e à realidade urbana. (<http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia>)

Em nossa condição de pesquisadores com os cotidianos estamos envolvidos nessas múltiplas redes de negociações, permeadas por diferentes possibilidades que se apresentam nos interstícios, que não são fixas nem imutáveis. Complementando essas idéias, Bhabha (1998, p. 248) entende cultura como lugar enunciativo:

Se a cultura como epistemologia se concentra na função e na intenção, então a cultura como enunciação se concentra na significação [...]. O enunciativo é um processo mais dialógico que tenta rastrear deslocamentos e realinhamentos que são resultado de antagonismos e articulações culturais, subvertendo a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural.

Para Bhabha (1998), a passagem do cultural, como objeto epistemológico à idéia de cultura como lugar enunciativo, promulgador, abre a possibilidade de outros tempos de significado cultural, estabelecendo um processo pelo qual os sujeitos praticantes dos cotidianos são assumidos como protagonistas de sua história e experiência.

Assim, os diferentes tipos de enunciações culturais nos usos das prescrições curriculares oficiais, tecidas em redes, produzem potência de invenção nas escolas e, por efeito, outros discursos sobre currículo em meio aos múltiplos espaçotempos de traduções, usos, mímicas e enunciações culturais. Nesses embates de fronteira acerca das diferenças culturais, são potencializados inúmeros movimentos de produção de currículos que surgem e se desvanecem nos cotidianos praticados.

A noção de tradução em Bhabha (1998) tem forte inspiração nos trabalhos de Walter Benjamim sobre “tradução” e “tarefa do tradutor”. Ao usar tradução para sugerir que todas as formas de cultura estão, de algum modo, relacionadas umas às outras, Bhabha (In: RUTHERFORD, 1996, p. 37), afirma que,

A articulação de culturas é possível não por causa da familiaridade ou similaridade de ‘conteúdos’, mas porque todas as culturas são formadoras de símbolos e constituidoras de temas - são práticas interpelantes [...] Nenhuma cultura é completa em si mesma, nenhuma cultura se encontra a rigor em plenitude [...] Por tradução eu me refiro, antes de tudo, a um processo pelo qual, a fim de objetivar o sentido cultural, é forçoso haver sempre uma ação de alienação e de secundaridade ‘em relação a si próprio’. Sob esse aspecto, não há ‘em si mesmo’ nem ‘por si mesmo’ no interior das culturas, porque elas sempre estão sujeitas a formas intrínsecas de tradução.

Desenvolvendo essa noção, Bhabha (1998) diz que a tradução seria uma maneira de imitar, não como reprodução mecânica, mas num sentido traiçoeiro e deslocante: o de imitar um original de tal modo que a sua prioridade não é reforçada e sim, pelo próprio fato de ele poder ser simulado, reproduzido, transferido, transformado, tornado um simulacro e assim por diante: nunca o original se conclui ou se completa em si mesmo. Para o autor,

O ‘originário’ está sempre aberto à tradução, portanto nunca pode ser dito que tenha um momento antecedente, totalizado de sentido ou de ser – uma essência. E o que isso de fato quer dizer é que as culturas só são constituídas em relação a essa alteridade interna à sua própria atividade formadora de símbolos que as faz estruturas descentradas – e que através desse deslocamento abre-se a possibilidade de se articularem práticas e prioridades culturais diferentes e mesmo incomensuráveis. (BHABHA In: RUTHERFORD, 1996, p.36).

Em Bhabha, temos, ainda, a idéia de mímica que não se reduz à mimese, isto é, à imitação. Para ele, a mímica seria uma estratégia que representa um acordo irônico para a tensão entre, de um lado, a visão panóptica da dominação e a demanda pela identidade e, de outro, a mudança e a diferença. O discurso da mímica é produzido em torno de uma ambivalência, produzindo deslizamento e diferença.

A mímica emerge como representação de uma diferença que é ela mesma um processo de recusa. É o signo de uma articulação dupla, uma estratégia complexa de reforma, regulação e disciplina que se ‘apropria’ do Outro [...]. É também o signo do inapropriado, porém uma diferença ou recalcitrância que ordena a função estratégica dominante do poder colonial intensifica a vigilância e coloca uma ameaça imanente tanto para os saberes normalizados quanto para os poderes disciplinares. (BHABHA, 1998, p.130)

Essa ameaça imanente também seria exercida por meio de resistências³⁶ aos discursos hegemônicos pelo uso estratégico da ambivalência inerente ao poder colonial. E essa ambivalência possibilitaria o recurso à mímica, levando à constituição de sujeitos híbridos culturais, ameaçadores, que seriam, ao mesmo tempo, uma semelhança e uma diferença. Como assevera Bhabha (In: RUTHERFORD, 1996, p. 37),

A importância da hibridação é que ela traz os vestígios daqueles sentimentos e práticas que a informam, tal qual uma tradução, e assim põe em conjunto os vestígios de alguns outros sentidos ou discursos. Não lhes dá a autoridade de serem antecedentes no sentido de serem originais: eles são antecedentes apenas no sentido de serem anteriores. O processo de hibridação cultural gera algo diferente, algo novo e irreconhecível, uma nova área de negociação de sentido e representação.

A idéia de híbrido cultural de Homi Bhabha (1998), ao enfatizar a dimensão de algo novo e irreconhecível e, por efeito, ameaçador aos nossos discursos hegemônicos, [uma vez que aquilo ou aquele que não conseguimos encaixar em nossos esquemas classificatórios e/ou normalizadores acaba nos ameaçando], se aproximaria, no nosso entender, da idéia de estranho proposta por Michel de Certeau.

Ao discorrer sobre os fundamentos de uma sociologia do cotidiano que orientou os trabalhos de Certeau, Souza Filho (2002) infere que o autor, ao atribuir um estatuto epistemológico a toda ordem de *estranhos* ao sistema, sempre buscou responder a mesma questão: “Como pensar o ‘estranho’ com o qual muitas vezes nos deparamos na vida coletiva, mas também nos habita?”. Para Souza Filho (2002, p. 2);

³⁶ Resistência entendida como deslocamento, como subversão, como tática e não apenas como oposição.

Se, quando trata das minúsculas situações da vida cotidiana, a atenção do autor se volta para o ‘homem sem qualidades’, o homem comum, ordinário, talvez seja porque o ato ‘estranho’ da transgressão é, por esse homem, praticado sem pudor – condições de vida lhe obrigam. No meio aristocrático, entre as elites, as artes da trampolinagem são mascaradas, dissimuladas sob mil eufemismos e caras e bocas.

As complexas análises de Certeau sobre os discursos místicos lhe permitiram pensar sobre esses *estranhos* como a contínua relação do *mesmo* com o *outro* (a alteridade) no teatro dos encontros humanos e de suas instituições aceitas.

Em sua obra, o interesse pelo ‘outro’ define uma perspectiva epistemológica e um método: trata-se da procura pela ‘compreensão’ do que não é inteligível dentro de certo discurso social e histórico. O outro, a alteridade são chaves para a interpretação histórica e sociológica: o ‘outro’ lança o ‘mesmo’ nos territórios da ‘diferença’, rompendo o mundo calmo das certezas. O efeito é a necessidade de compreensibilidade (SOUZA FILHO, 2002, p. 2).

Ao atribuir um estatuto de objeto científico aos “sem nomes”, aos “rumores sem qualidades”, às “redes de antidisciplinas”, “aos trapos e retalhos da vida cotidiana” Certeau, numa atitude de coragem em sua época, fez se tornar *compreensão epistemológica* as suas observações generosas sobre a realidade cotidiana sem o medo que, ainda hoje, paralisa muitos intelectuais quando se trata de se pronunciar sobre o banal cotidiano.

Assim, reafirmando o que dissemos antes, as contribuições de Bhabha e Certeau também nos ajudam a pensar no Outro da cultura e do currículo não mais a partir da identificação dos sujeitos em si, ou ainda, a partir da busca por se colocar no *lugar do Outro*, mas, a partir do entendimento desse *Outro* tecido em suas redes de relações e, ao mesmo tempo, *incompreensível, estranho* aos nossos modelos de escola e de currículo historicamente naturalizados como necessários, porque não cabe nos nossos esquemas e/ou modelos de escola e, por isso nos ameaça.

Assim, o *estranho* de que fala Certeau e o *híbrido cultural* de que fala Bhabha nos provocam e nos invocam a colocar em análise nossa permanente necessidade de manutenção do lugar de um “próprio da educação”, a partir da invisibilização e/ou extinção daquilo que não tem *um nome em si*, de tudo aquilo que, por ser *estranho aos nossos esquemas de valores*, ameaçam e, portanto, precisam ser eliminados de nossas

pesquisas. Entretanto, o *estranho* de Certeau e o *híbrido cultural* de Bhabha estão lá, todo o tempo, nos cotidianos das escolas. Estão lá fazendo-nos ameaças, obrigando-nos a nos defrontar, forçosamente, com tudo aquilo que queremos eliminar porque nos causa incômodo. O *híbrido cultural* de Bhabha e o *estranho* de Certeau não têm nomes... Produzem, nas escolas, efeitos de ameaça, medo, suspeita e incerteza, exigindo de nós, pesquisadores *com os cotidianos*, uma atitude de coragem compreensiva diante da vida.

Aproximações entre Bhabha e Certeau e seus efeitos sobre a noção de currículo

As idéias de redes, cotidianos, híbridos culturais, negociações, traduções, usos e mímicas, entre outras, dialogadas a partir de Bhabha e Certeau, ainda nos estimulam a pensar currículo para além das propostas que se sustentam nas idéias de “diversidade cultural” e/ou “multiculturalismo” e/ou “identidade cultural”. De fato, de modo geral, temos que o endosso da diversidade cultural se tornou um alicerce das políticas de educação do Brasil, sobretudo no campo do currículo. Como afirma o autor,

“É um lugar comum das sociedades pluralistas e democráticas dizer que elas podem incentivar e acomodar a diversidade cultural. [...] A marca distintiva da atitude ‘culturada’ ou ‘civilizada’ é a aptidão para apreciar culturas numa espécie de *musée imaginaire*, como se alguém as pudesse colecionar e apreciar.” (BHABHA, In: RUTHERFORD, 1996, p. 35).

A ênfase nas políticas pautadas pelas idéias de multiculturalismo e diversidade cultural, para Bhabha, produzem dois grandes problemas:

“Um, por demais óbvio é que, embora haja uma acolhida e estímulo à diversidade cultural, há sempre uma correspondente contenção dela. Uma norma transparente é constituída, uma norma dada pela sociedade hospedeira ou cultura dominante, a qual diz que ‘essas outras culturas são boas, mas devemos ser capazes de localizá-las dentro de nossos próprios circuitos. É isso o que pretendo dizer quando me refiro à criação da diversidade cultural e à contenção da diferença cultural’.” (BHABHA, In: RUTHERFORD, 1996, p.35)

O segundo problema seria, para Bhabha, o fato de que nas sociedades onde o multiculturalismo é incentivado, o racismo se alastra sob várias formas. E, para o autor, isso acontece porque o universalismo que paradoxalmente permite a diversidade mascara normas, valores e interesses etnocêntricos.

Assim, incentivados pelas considerações de Bhabha e de Certeau, buscamos, em nossas pesquisas, potencializar a realização de currículos que possam, sobretudo, criar alternativas de descolecionar os conhecimentos, torná-los movediços, sem fronteiras precisas, ou essências ou identidades fixas. Conhecimentos em redes, como fluxos de negociações discursivas que, apesar das tentativas de fixá-los em um documento, livro, atividade, planejamento ou caderno, sempre escapam e produzem outros possíveis.

Como já dito, a sociedade vista sob a perspectiva da diversidade multicultural precisa estabelecer, sempre, a quem cabe considerar o outro como o “outro” da cultura. E, nesse sentido, a sociedade que hospeda o “outro” da cultura é sempre a sociedade da cultura dominante. Do mesmo modo, quando falamos em inclusão, não precisamos de muito esforço para identificar quem tem o poder de incluir quem e onde. O lugar onde se inclui o Outro é, certo modo, sempre o lugar ocupado por aquele que detém, na relação, o poder.³⁷

Entretanto, quando defendemos que nossos diálogos com as idéias de Bhabha e de Certeau, nos estimulam a pensar currículo para além das marcas culturais identitárias que caracterizam grande parte das propostas governamentais atuais pautadas pela lógica da diversidade cultural e do multiculturalismo em seu sentido tradicional, não estamos desconsiderando os usos que os sujeitos praticantes das escolas fazem dessas propostas, isto é, os desvios que provocam e as diferenças que produzem com esses usos.

Ou seja, a noção de uso defendida por Certeau (1994) nos impede de ter uma abordagem determinista ou causal em relação a essas práticas. De fato, não há

³⁷ Para Revel (2005), “Foucault nunca trata do poder como uma entidade coerente, unitária e estável, mas de ‘relações de poder’ que supõem condições históricas de emergência complexas e que implicam efeitos múltiplos, compreendidos fora do que a análise filosófica identifica tradicionalmente como o campo do poder. [...] caracterizando as relações de poder como modos de ação complexos sobre a ação dos outros, Foucault inclui na sua descrição a liberdade, na medida em que o poder não se exerce senão sobre sujeitos – individuais ou coletivos – que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas podem acontecer. Não há relação de poder onde as determinações estão saturadas. A análise Foucaultiana destrói, portanto, a idéia de um paradoxo/contradição entre o poder e a liberdade.

nenhuma proposta que seja “à prova de professor”, isto é, que seja impermeável aos usos que esses praticantes fazem dos textos curriculares. Assim, se Bhabha nos ajuda a entender os limites da idéia de diversidade cultural, estimulando-nos a ir ao encontro da noção de diferença cultural, Certeau nos alerta sobre a necessidade de problematizarmos toda e qualquer generalização/naturalização em relação aos currículos tecidos nas redes cotidianas escolares.

De fato, a partir dos diálogos estabelecidos com Bhabha e Certeau temos podido colocar em análise uma visão de escola engessada, pensada como museu imaginário de culturas, apreciadas/incentivadas em um currículo turístico que coleciona personagens, datas comemorativas, costumes e estéticas particulares, ou por meio de qualquer outra tentativa de prescrição multicultural clássica.

Nessas formas superficiais vistas como multiculturais, o Outro é ‘visitado’ de uma perspectiva que se poderia chamar de ‘perspectiva do turista’, a qual estimula uma abordagem superficial e voyeurística das culturas alheias. Uma perspectiva pós-colonial questionaria as experiências superficialmente multiculturais estimuladas nas chamadas ‘datas comemorativas’ [exigindo] um currículo que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Ela reivindica, fundamentalmente, um currículo descolonizado. (SILVA, 1999, p. 130)

Em sua discussão sobre as contribuições da teoria pós-colonial para o currículo, Silva (1999) observa que o discurso pós-colonial evita formas que concebam o processo de dominação como uma via de mão única. Para o autor, a crítica pós-colonial enfatiza, ao invés disso, conceitos, como hibridismo, tradução que permitem conceber as culturas como o resultado de uma complexa relação de poder.

Conceitos como esses permitem focalizar tanto processos de resistência cultural, bem como sua interação. Obviamente, o resultado final é favorável ao poder, mas nunca tão cristalinamente, nunca tão definitivamente quanto o desejado. O híbrido carrega as marcas do poder, mas também as marcas da resistência (SILVA, 1999, p. 129-130).

Pensados como sujeitos híbridos, nesses entrelugares culturais, que são as escolas, professoras e alunos usam³⁸ os currículos os quais não se deixam aprisionar todo o tempo por identidades culturais políticas, originais ou fixas e ameaçam, em vários momentos, o discurso oficial de uma proposta única para o sistema, abrindo brechas que desafiam o que é instituído. São essas brechas, essas fissuras que também nos interessam na condução de nossas pesquisas. Para Lefebvre, o que escapa ao Estado é o insignificante, as minúsculas decisões nas quais se experimenta a liberdade. Para ele (apud CARVALHO; NETTO, 1994, p. 17-18):

Se é verdadeiro que o Estado deixa fora apenas o insignificante, é igualmente verdadeiro que o edifício político-burocrático tem fissuras e intervalos. De um lado, a atividade administrativa se dedica a tapar esses buracos, deixando cada vez menos esperança e possibilidades ao que podemos chamar de liberdade intersticial. De outro lado, o indivíduo procura alargar estas fissuras e passar pelos vãos.

Com isso, coloca-se para nós a necessidade de uma perspectiva política de produzir e de atuar nas brechas, nos interstícios, que se baseie em identidades políticas desiguais, negociadas e traduzidas, não uniformes e nem fixas, múltiplas e potencialmente inventivas que têm gestado outros discursos sobre currículo nos cotidianos das escolas. Como defende Bhabha (1998, p. 29), é o espaço da intervenção que emerge nos interstícios culturais que introduz a invenção criativa dentro da existência. Ou seja, nas fissuras dos anais do anonimato das redes cotidianas, os usos, as traduções e as negociações feitas se valem de diferentes lógicas, éticas e estéticas e, com isso, produzem currículos.

Assim, os saberes-fazer dos sujeitos das escolas são ambivalentes, deslizam o tempo todo, deslocam o instituído, criam outras possibilidades ao mesmo tempo em que buscam conservar o que está dado como referência oficial. Na condição de pesquisador

³⁸ Para Certeau (1994, p. 39), “Muitos trabalhos, geralmente notáveis, dedicam-se a estudar seja as representações seja os comportamentos de uma sociedade. Graças ao conhecimento desses objetos sociais, parece possível e necessário balizar o uso que deles fazem os grupos ou os indivíduos [...]. A ‘fabricação’ que se quer detectar é uma produção, uma poética – mas escondida, porque ela se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelos sistemas de ‘produção’ e porque a extensão sempre mais totalitária desses sistemas não deixa aos ‘consumidores’ um lugar onde possam marcar o que fazem com os produtos. A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica diferente”.

preocupado em ampliar as possibilidades de ação e de entendimento dos currículos realizados, compartilhamos com Alves (2001), a necessidade de mergulharmos com todos os sentidos nos cotidianos escolares, abertos a viver experiências, no sentido dado por Larrosa (2004)³⁹.

Aproximações entre Bhabha e Certeau e seus efeitos na pesquisa em currículo

Movidos, então, pelas idéias de Bhabha e de Certeau, assumimos a pesquisa em currículo com os cotidianos escolares como processos que nos levam a superar qualquer pretensão de se chegar a uma representação e/ou conceito de currículo que o fixe em um lugar próprio. A potência que decorre das idéias desses autores para o campo estaria no fato de nos fazer perceber quão híbridos, efêmeros e complexos são os currículos. Nesse sentido, temos tentado assegurar na realização de nossas pesquisas uma atitude que valorize e amplie as redes cotidianas de práticas culturais políticas, fato que nos impõe a necessidade de superar os modelos de pesquisa que priorizam ações pontuais do currículo.

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação das diferenças sociais. Esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade. (BHABHA, 1998, p. 20).

Assim, mesmo trabalhando com *narrativas* de professores e de alunos, o que poderia predispor uma “análise” que focasse *o sujeito narrador em si*, isto é, a narrativa tomada como depoimento pessoal fortalecendo a idéia de uma identidade consciente e autônoma buscamos, sempre que possível, nos afastar do uso da narrativa como expressão de uma noção soberana de *self*, de uma identidade essencialista, cultural e política, indo ao encontro da idéia de *narrativa como tecido oral sem proprietários individuais*. Certeau (1994) nos ajuda nessa defesa ao considerar as *artes de conversar*

³⁹ “A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos passa. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos passe” (LARROSA, 2004, p. 154).

como processos que se inter-relacionam, que se entrelaçam, 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).

Alves e Garcia (2002) consideram que, ao narrar uma história somos *narradores praticantes* uma vez que somos envolvidos em múltiplos *espaçostempos* das redes cotidianas. De fato, as narrativas tecem, ao mesmo tempo, diferentes *lugares praticados* pelos sujeitos narradores e, ainda, diferentes relações de *fazer, saber e poder* desses *narradorespraticantes*. A esse respeito Alves e Garcia (2002), observam:

É preciso, pois, que incorporem a idéia que ao dizer uma história, somos narradores praticantes traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso modo próprio de contar. [...]. Narrar histórias é pois uma forte experiência humana. (ALVES E GARCIA, 2002, p.274)

Também para Azevedo (2003), as narrativas parecem ser a maneira mais adequada de *apreensão* do cotidiano. Para ela, narrar o cotidiano escolar significa *deixar emergirem as múltiplas redes que o tecem, essas situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos*.

O relato é a língua das operações, abre um teatro de legitimidade para ações efetivas e permite seguir as etapas da operatividade [...]. De que outra forma se pode captar os saberes tecidos nesse espaço, que [...] fundam-se sobre sutilezas certamente não-formalizáveis? (AZEVEDO, 2003, p. 128).

Torna-se importante considerar, ainda, que as pesquisas sobre currículo *com os cotidianos*, ao tomarem as narrativas como expressões das redes tecidas nas escolas,

acabam envolvendo os próprios pesquisadores nessas redes. Como fala Alves (2005, p. 8), “[...] o pesquisador também não tem condição de fugir dessas redes, pois está nelas mergulhado, interpretando o que lê, com tudo o que tem de encarnado, em si, teorias e conceitos, podendo deixar de ver algo que outro pesquisador veria”.

Assim, as narrativas dos sujeitos das escolas pesquisadas a que temos tido acesso têm se revelado muito mais como potencialidades de expressões dessas relações, desses fluxos, dessas redes estabelecidas com a nossa participação do que como identificação e/ou descrição de uma prática pontual de uma professora e /ou de um aluno.

Isso significa dizer que, de alguma maneira, nós, na condição de pesquisadores com os cotidianos, *estamos envolvidos na criação/tessitura das redes de narrativas daqueles momentos*, não sendo possível negar que também somos responsáveis pelos conhecimentos que estamos produzindo sobre as escolas com as nossas pesquisas, o que nos leva a assumir, com Certeau (1994), a nossa condição de *pesquisador praticante*,⁴⁰ à medida que nos propomos a *realizar uma pesquisa narrando histórias tecidas por outras tantas histórias*.

Desse modo, ao invés de um sistema formal e *a priori* de categorias e estruturas de análise que tivesse como um de seus objetivos identificar “quem” são os sujeitos da pesquisa, temos nos esforçado em realizar nossas pesquisas com os cotidianos das escolas por *entre as redes que são tecidas*, ao mesmo tempo em que as vivemos, buscando, muito mais *produzir* do que coletar dados, assumindo nossa permanente condição de *pesquisadorespraticantes* irremediavelmente envolvidos na tessitura e partilha de outras novas redes de saberes, fazeres e poderes nos cotidianos das escolas.

Isso implica, para nós, *viver a pesquisa também como uma ação cotidiana*. Ou seja, por mais que o modelo de pesquisa defendido no *discurso hegemônico da ciência moderna* tenha nos ensinado a ser neutros e objetivos, não conseguimos nos *ausentar* do cotidiano, não conseguimos pesquisar *de fora* dele. Toda e qualquer pesquisa acontece nos diferentes *espaçostempos* cotidianos de nossas vidas. Qualquer tentativa de “objetividade” a ser buscada por meio de um “afastamento” e/ou de uma atitude de

⁴⁰ Para Certeau (1994, p. 151), “Subindo, descendo e girando em torno dessas práticas, algo escapa sem cessar, que não pode ser dito nem ‘ensinado’, mas deve ser ‘praticado’ [...] É um dizer aquilo que o outro diz de sua arte, e não um dizer dessa arte. Se se afirma que essa ‘arte’ só pode ser praticada e fora do seu exercício não se dá enunciado, a linguagem deve ser então a sua prática. Será uma arte de dizer [...]. Noutras palavras, será um relato. Se a própria arte de dizer é uma arte de fazer e uma arte de pensar, pode ser ao mesmo tempo a prática e a teoria dessa arte [...]. A narrativização das práticas seria uma ‘maneira de fazer’ textual, com seus procedimentos e táticas próprios”.

“neutralidade” estaria fadada ao fracasso. O desafio que aqui se coloca implica em assumir esse compromisso e pertencimento cotidiano como potência e não como limite da pesquisa.

Outro aspecto a ser destacado refere-se à nossa tentativa de usar a idéia de redes de fazeres, saberes e poderes como algo a ser projetado no cotidiano, isto é, como uma solução de fora do cotidiano que precisaria ser introduzida em sua problematização. Pelo contrário, *pensamos o cotidiano como sendo o próprio movimento de tessitura e partilha das redes. As redes não estão pairando sobre o cotidiano. Elas são o cotidiano!* (FERRAÇO, 2008a, 2008b, 2007)

Assim, assumimos que qualquer tentativa de pesquisa no campo do currículo com os cotidianos só se faz possível, em nosso caso, como *processo*, se acontecer *com* as pessoas que praticam esses cotidianos, mediante uma atitude de *falar com* e não *falar para* elas e, sobretudo, a partir de *negociações com as questões que se colocam em meio às redes tecidas*. Qualquer imposição temática ou desconsideração em relação aos problemas e/ou questões colocadas pelos discursos dos sujeitos praticantes das escolas, resultam, na maioria das vezes, em descredenciamentos [que, muitas vezes, não são verbalizados] de nossas pesquisas.

Ou seja, nossas questões de análise só se legitimam, na perspectiva da pesquisa com os cotidianos, quando *articuladas entre*⁴¹ *as redes tecidas* nas escolas. Em várias situações de nossas investigações, os objetivos levados para as escolas tiveram que ser *negociados* com as questões que se colocavam como importantes para os sujeitos das instituições pesquisadas, porque sempre tecidas junto a outras questões são sempre questões complexas. Posto isso, precisamos considerar, então, que os praticantes do cotidiano, mais do que “sujeitos” e/ou “objetos” de nossas análises, são, de fato, co-autores de nossas pesquisas.

Então, é por entre esses processos de tessitura e contaminação das redes de saberes, fazeres e poderes dos sujeitos praticantes das escolas, que temos situado

⁴¹ Na idéia de rizoma de Deleuze e Guatarri (1995, p. 37), encontramos sustentação para nossa *proposta de atuar entre as redes como potência para a realização de nossas pesquisas*. Como falam os autores, “[...] um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança [...]. É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói duas margens e adquire velocidade no meio”.

nossos interesses compartilhados de investigação. Estamos mergulhados em movimentos de traduções, negociações e usos que criam tecidos narrativos e imagéticos que potencializam e/ou inventam outros sentidos para o entendimento do currículo no cotidiano escolar. Sobre a possibilidade de um mergulho no cotidiano, Alves (1998, p. 2) assim se posiciona: “[...] querer saber mais, buscando respeitar aquilo que Lefèbvre chama de ‘a humilde razão do cotidiano’, exige do/a pesquisador/a a isto dedicado que se ponha a sentir o mundo e não só a olhá-lo, soberbamente, do alto”.

Nosso mergulho com todos os sentidos nos cotidianos das escolas vai, então, em busca das narrativas e imagens produzidas *entre* as redes cotidianas com as traduções, negociações e usos feitos das propostas curriculares oficiais. Como já observado, essas imagens e narrativas não são individuais, mas estão impregnadas por marcas culturais, sociais, políticas e econômicas, que não são fixas nem definitivas, mas que nos ajudam a entender o que Certeau (1996, p. 341-342) chama de “cultura ordinária”.

A cultura ordinária oculta uma diversidade fundamental de situações, interesses e contextos, sob a repetição aparente dos objetos de que se serve [...]. À sua maneira humilde e obstinada, a cultura ordinária elabora então o processo do nosso arsenal de procedimentos científicos e de nossas categorias epistêmicas, pois não cessa de rearticular saber a singular, de remeter um e outro a uma situação concreta particularizante e de selecionar seus próprios instrumentos e suas técnicas de uso em função desses critérios.

Nesse sentido, terminamos nosso texto com um alerta de Certeau (1996) acerca das limitações a serem enfrentadas na problematização do que ele chamou de “cultura ordinária”. Para ele (1996, p. 341-342),

Conhecemos mal os tipos de operações em jogo nas práticas ordinárias, seus registros e suas combinações porque nossos instrumentos de análise [...] foram constituídos para outros objetos e com outros objetivos. O essencial do trabalho de análise que deveria ser feito deverá inscrever-se na análise combinatória sutil, de tipos de operações e de registros, que coloca em cena e em ação um fazer-com, aqui e agora, que é um ato singular ligado a uma situação, circunstâncias e atores particulares [...]. Nossas categorias de saber ainda são muito rústicas e nossos modelos de análise por demais elaborados para permitir-nos imaginar a incrível abundância inventiva das práticas cotidianas.

Referências

ALVES, N. **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 PROCiência, agosto de 2005.

_____. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

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

ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). A necessidade de orientação coletiva nos estudos sobre o cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 255-296.

AZEVEDO, J. G. Itinerâncias da pesquisa. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 119-140.

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

CARVALHO, M. C. B.; NETTO, J. P. **Cotidiano: conhecimento e crítica.** São Paulo: Cortez, 1994.

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

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

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP et Alii. 2008b. p. 101-117.

_____. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98. p. 73-95, jan./abr. 2007.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.

PASSOS, M.; ALVES, N.; SGARBI, P. (ORG.). **Muros e redes: conversas sobre escola e cultura**. PROFEDIÇÕES: Porto, 2006.

REVEL, J. **Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: CLARALUZ, 2005.

RUTHERFORD, J. O terceiro espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Campinas, v.1, n. 24, p. 34-41, 1996.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA FILHO, A. Michel de Certeau: fundamentos de uma sociologia do cotidiano. **Sociabilidades**. São Paulo. v.2, p. 129-134, 2002.

Retratos de um Grupo de Pesquisa: o Diálogo com Norman Fairclough

Carmen Teresa Gabriel *
Márcia Cristina de Souza Pugas **
Ana Paula Batalha Ramos **
NEC/UFRJ

A construção de um quadro teórico no âmbito de um processo de investigação é um movimento que não se esgota, ao contrário, mostra-nos sempre os quão contingenciais e dinâmicos tendem a ser os diálogos com autores com os quais travamos contato. Nesse sentido, o que aqui se apresenta é um 'momento', na trajetória de um grupo de pesquisa, tradutor de algumas das apropriações teóricas, feitas no movimento interdiscursivo que, permanentemente, nos constitui como pesquisadores.

O texto que segue tem a intenção de retratar o que vimos produzindo no Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História, que compõe o Núcleo de Estudos de Currículo do PPGE/UFRJ, no diálogo com os escritos de Norman Fairclough, em sua obra de 2001, intitulada "Discurso e Mudança Social". Essa trajetória traz por ora nossas leituras acerca das aproximações teóricas realizadas no processo de construção das pesquisas desenvolvidas nos últimos quatro anos⁴².

Nossas escolhas teóricas têm sido marcadas pelas contribuições oriundas do diálogo entre quatro campos específicos como os do Currículo, da Didática, do Ensino de História e da Teoria do Discurso. Tais escolhas se orientam por algumas posições epistemológicas e apostas políticas assumidas pelo nosso grupo: 1) O reconhecimento da fertilidade do hibridismo teórico como pano de fundo de nossas reflexões, considerando o debate epistemológico em nossa contemporaneidade; 2) A fronteira entre teorias críticas e pós-críticas, mais precisamente pós-estruturalistas, como lócus de problematização da produção, distribuição e legitimação do conhecimento escolar e acadêmico em contextos de formação, de modo que não nos façamos avessos às suas múltiplas dimensões; 3) A aposta no campo da discursividade como ferramenta teórico-

* Professora pesquisadora do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC/UFRJ). Coordenadora do Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH).

** Doutoranda do PPGE/UFRJ, pesquisadoras do NEC/GECCEH.

** Doutoranda do PPGE/UFRJ, pesquisadoras do NEC/GECCEH.

⁴² Durante os anos de 2005 a 2009 desenvolvemos a pesquisa "Currículo de História: investigando sobre saberes aprendidos e construções de sentido", sob a coordenação da Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel, da qual participaram quatro estudantes de graduação em História, cinco mestrados e três doutorandas em Educação.

metodológica que nos permite pensar as políticas de conhecimento articuladas às políticas de identidade em meio às disputas hegemônicas por fixações de sentidos em contextos de formação, nos distanciando de perspectivas essencialistas.

Apostamos, pois, na fertilidade de trabalhar na confluência das contribuições teóricas desses diferentes campos, entendendo ser esse um caminho possível para pensar os fenômenos sociais de forma não “engessada”, nem dicotômica. Tínhamos o interesse em operar com categorias de análise que nos permitissem pensar sob outras bases - em sintonia com as posições e apostas assumidas, mencionadas anteriormente - questões sobre poder, escola e conhecimento. Pensar, por exemplo, as relações de poder no contexto escolar para além do binômio reprodução/resistência, permitindo-nos fixar o sentido de escola como um espaço social, onde diferentes leituras de mundo são recontextualizadas, hibridizadas e diferentes posicionamentos de sujeitos são reafirmados e contestados permanentemente. Do mesmo modo, pensar o “conhecimento escolar” como prática discursiva produzida em contextos específicos e cujo sentido emerge de processos de hibridização de fluxos culturais oriundos de diferentes campos/sistemas discursivos.

Esse movimento nos levou a uma aproximação com o universo da linguagem⁴³, que nos remeteu aos estudos sobre discurso⁴⁴. A intensificação desse diálogo nos permitiu encontrar subsídios teóricos consistentes para sustentar em nossas argumentações que não existe *um* sentido previamente fixado, passível de identificar as coisas e sujeitos desse mundo pelas suas 'positividades plenas', o que não significa negar a materialidade do mundo. A luta hegemônica nessa perspectiva ocorre justamente na disputa pela fixação (ainda que provisória) desses sentidos, no sistema discursivo no qual os processos de identificação acontecem.

⁴³ Utilizamos essa expressão para referirmo-nos, de forma indiferenciada, às diversas perspectivas e ou domínios de conhecimento, cujo objeto de reflexão é a problemática da linguagem e sua articulação com a questão do conhecimento. Assim, essa expressão inclui: as filosofias da linguagem, a retórica, algumas teorias sociais (como por exemplo, a Sociologia do Conhecimento, a Psicologia Social), a Linguística, Análise do Discurso e a Teoria do Discurso.

⁴⁴ A definição de discurso depende não apenas da corrente teórica com a qual operamos, mas igualmente do paradigma no qual essa corrente se insere. Com a emergência da crítica pós-estruturalista esse termo assume contornos antiessencialistas e pós-fundacionalistas, tornando-se o foco dos debates que envolvem a crise representacional que marca nossa contemporaneidade. Desse modo, o que está em jogo hoje são as implicações epistemológicas e políticas da não diferenciação entre prática social e prática discursiva. Até época relativamente recente essa distinção não era problematizada na maioria das correntes teóricas cujo foco era a questão do discurso. A apropriação e a centralidade do conceito de discurso em nosso quadro teórico foram se dando de forma gradativa, evidenciando alguns limites desse diálogo e abrindo possibilidades de outras interlocuções teóricas, por exemplo, com o pós-estruturalismo, como apontado no final desse texto.

Foi nesse movimento inicial de entrada nos debates do campo da discursividade que se deu nosso 'encontro' com a *Análise Crítica do Discurso Textualmente Orientada* (ACDTO) de Norman Fairclough (2001). Ao operar com a relação entre linguagem e discurso⁴⁵, de forma que o sentido do primeiro termo não seja apenas percebido como representação do mundo, mas também e principalmente “como constituinte desse mundo em significados”, esse autor nos ofereceu ferramentas teórico-metodológicas que nos permitiram avançar na análise sobre os processos de produção e distribuição do conhecimento escolar. Dito de outra forma, o diálogo com esse autor mostrou-se potencialmente fértil para a nossa percepção sobre as estratégias culturais mobilizadas na produção e disputas de sentidos de conhecimento, de escola, de aluno, de professor, tradutoras de posições de poder nos contextos escolares.

Optamos por organizar esta 'conversa' em três momentos, de modo que iniciamos por situar autor e obra, evidenciando quais foram os subsídios encontrados em seus estudos que nos ajudaram a enfrentar as discussões às quais nos propusemos. A seguir, trazemos para este trabalho alguns 'retratos empíricos' que consideramos exemplificar algumas das possibilidades por nós encontradas para operarmos com Fairclough em nossas pesquisas. Procuramos evidenciar as potencialidades analíticas desse material visto sob a perspectiva do referencial teórico em tela e, a partir de tais elementos, problematizamos, na terceira parte, nossa própria trajetória, apontando avanços e limites desse diálogo.

⁴⁵ Linguagem e discurso não são, necessariamente, sinônimos. No entanto, é bastante comum a associação entre esses termos. Eles se aproximam, antes de tudo, por fazerem referência à necessidade de comunicação entre os sujeitos sociais. O termo discurso é central na perspectiva da Análise do Discurso e, no seu sentido mais abrangente, supõe a articulação da linguagem com parâmetros de ordem não-linguística. Dependendo do campo disciplinar e/ou da corrente teórica privilegiada, o termo discurso assume conotações diferenciadas e muitas vezes contraditórias. Para algumas correntes que privilegiam os estudos linguísticos, discurso é sinônimo de amostras ampliadas de diálogo falado. Nesse sentido, análise de discurso é diferente de análise textual. Já em outras abordagens possíveis, o termo faz referência a amostras ampliadas de linguagem falada ou escrita. Por outro lado, o termo discurso pode enfatizar a interação entre falante e receptor ou entre escritor e leitor, isto é, entre processos de produção e interpretação de fala e escrita, como também o contexto situacional do uso linguístico. Texto é considerado uma dimensão do discurso, o produto escrito ou falado do processo de produção textual. Discurso pode ser usado, também, para nomear os diferentes tipos de linguagem usados em diferentes tipos de situação social (por exemplo, discurso da sala de aula, discurso publicitário, discurso acadêmico). Nas perspectivas de orientação social, influenciadas pelas reflexões de Foucault, o termo discurso pode ser usado para nomear diferentes modos de estruturação das áreas de conhecimento e prática social. Neste sentido, fala-se do discurso da ciência médica, ou do discurso historiográfico. Outra marca dessa perspectiva consiste na ênfase na dimensão constitutiva do discurso: ao invés de apenas refletirem ou representarem entidades, os discursos as constroem ou as constituem (diferentes discursos constituem entidades-chaves como doenças mentais, cidadania, nação) de diferentes modos, posicionando as pessoas de diferentes maneiras como sujeitos sociais (médico, paciente, brasileiro, estrangeiro etc). Fairclough (2001) se filia a essa última perspectiva, marcada por uma expressiva orientação social.

Pistas trilhadas no universo da linguagem

Concluir sobre o que estão falando é, claro, um tipo de aposta interpretativa. Mas os contextos nos permitem tornar essa aposta menos incerta que uma aposta no vermelho ou no preto de uma roleta. (ECO, 1997, p.74)

Uma leitura já carrega a tentativa de fixar algumas posições, ainda que de forma provisória, e é assumindo essa condição como marca do processo de diálogo entre o pesquisador e o seu referencial teórico que entendemos ser preciso esclarecer, de partida, quais são as especificidades de nosso diálogo com Norman Fairclough, isto é, o que nos aproximou dos escritos desse autor e sob quais bases tal diálogo foi estabelecido. Na medida em que compreendemos que “cada enunciado é um elo na cadeia da comunicação e que todos os enunciados são povoados e, constituídos por pedaços de enunciados de outros, mais ou menos explícitos” (FAIRCLOUGH, 2001, p.134), defendemos que nossa leitura foi uma leitura possível e plausível.

Antes de falarmos de nossa leitura de Fairclough, consideramos importante explicitar por que chegamos até esse autor em nossos estudos e pesquisas sobre currículo. Por um tempo nos satisfizemos com a ideia de currículo como um “artefato cultural”. Com essa expressão tentávamos resolver várias questões que tangenciavam poder e cultura na reflexão sobre currículo. Ao mesmo tempo em que tínhamos conseguido entender que o currículo era uma construção social, achávamos um novo meio de reificá-lo. Ele não era mais a listagem dos conteúdos universais pretensamente neutros e, deixando de ser um repertório de saberes, passava a ser um repertório de culturas... Fragmentadas, diferentes, mas ainda assim coisificadas. Estreitamos o diálogo com alguns dos representantes dos chamados Estudos Culturais (GARCIA CANCLINI, 1998, HALL, 2003). Com isso conseguimos resolver algumas questões e suscitar novos questionamentos. Em um mesmo movimento, desatávamos nós e criávamos outros. Do ponto de vista conceitual, algumas das contribuições das críticas pós-modernas e pós-coloniais foram bem vindas para entender conceitos como cultura, poder, linguagem e identidade, pois nos permitiram não mais essencializar essas noções. Tratava-se de vê-las como processos capilares, ambivalentes, celebrações móveis presentes nos discursos, nos jogos de linguagem. Pouco a pouco foi ficando inteligível para nós, a potencialidade de se entender currículo como prática cultural discursiva produtora de identidades.

A leitura de textos de Canclini (1997), Bhabha (1998) ajudou-nos a perceber a

potencialidade analítica do conceito de hibridismo quando aplicado no campo do currículo, percebido como um “espaço de enunciação” Macedo (2003, 2006) não no qual são produzidos apenas objetos a serem ensinados (saberes escolares), mas também posições de sujeitos em disputa permanente pelos sentidos de mundo produzidos e veiculados por esses saberes. Os saberes deixam de ser percebidos como “propriedades” de grupos específicos interagindo em relações hierárquicas e verticalizadas de poder e assumem a condição de enunciados que posicionam sujeitos em relações assimétricas de poder em conflito, onde emergem e interagem manifestações plurais de regulação e subversão na disputa pela hegemonia, ainda que seja provisória. Saberes híbridos, ambivalência, simultaneidade, incompletude, provisoriedade passaram a incorporar nossas ferramentas conceituais no combate ao pensamento dicotômico tanto no plano epistemológico, como político. Tornou-se, assim, urgente o enfrentamento metodológico com a questão a linguagem.

Fairclough (2001) tornou-se, então, um profícuo interlocutor. Aos poucos fomos aprendendo a operar com a Análise Crítica do Discurso Textualmente Orientada (ACDTO)⁴⁶, não como panacéia, mas como um instrumental de que precisávamos naquele momento.

Atualmente professor emérito da Universidade de Lancaster, Norman Fairclough tem estado, desde o início dos anos de 1980, envolvido com a Análise Crítica de Discurso⁴⁷. Em seu livro de 2001 ele se volta mais especificamente à apresentação de sua concepção tridimensional do discurso, justificando a razão de denominá-la como 'Textualmente Orientada' (ACDTO)⁴⁸.

⁴⁶ Por situar-se no entrecruzamento das ciências humanas, a Análise do Discurso não pode ser vista como campo bem delimitado de investigação, mas sim uma forma de apreensão da linguagem, que visa a incorporar a noção de lugar social nas análises linguísticas. Fairclough distingue as Análises do Discurso (AD) das Análises Críticas do Discurso (ACD): para as primeiras, a ênfase está posta nos estudos propriamente linguísticos (orientada textualmente); para as segundas, o olhar das teorias sociais é privilegiado (orientada socialmente). A proposta deste autor (ACDTO) é justamente a de elaborar um método que permita (re)equilibrar estes dois pólos. Neste grupo de pesquisa, trata-se de recorrer à Análise Crítica de Discurso como inspiração metodológica capaz de orientar a investigação sobre questões definidas fora do campo linguístico.

⁴⁷ Cumpre observar que, apesar dos inúmeros trabalhos e livros publicados por Fairclough, nossa interlocução explicitada nesse texto se limitou a trabalhar com as reflexões desenvolvidas no livro *Discurso e Mudança Social* (2001), onde esse autor se preocupa em explicar para pesquisadores de outros campos das ciências sociais a potencialidade teórico-metodológicas da abordagem da Análise de Discurso. Reiteramos que nossas aproximações não se deram ou mesmo se aprofundaram no que diz respeito à produção mais recente de Norman Fairclough, pois no momento aqui relatado de construção e articulação de nosso quadro teórico as questões que nos aproximavam diziam respeito às concepções partilhadas, às possibilidades de utilização do instrumental construído para a ACDTO e as categorias analíticas nela presentes, capazes de nos subsidiar no tratamento das empirias produzidas durante as pesquisas.

⁴⁸ Percebe-se que esta nomenclatura é abandonada pelo autor nos escritos posteriores, nos quais a trabalha com a classificação 'Análise Crítica do Discurso' (ACD), privilegiando, por sua própria concepção textual

Para fins do exercício a que nos propomos neste texto, destacamos quatro aspectos dessa abordagem que, em nosso entender, justificam nossa interlocução com esse autor: (i) a concepção de linguagem por ele privilegiada na interface linguagem e discurso; (ii) a aposta em uma certa autonomia das práticas discursivas, permitindo percebê-las como formas de ação no mundo; (iii) o reconhecimento de uma articulação estreita entre discurso e poder e (iv) a apresentação de categorias de análise para o tratamento metodológico das diferentes empirias das pesquisas desenvolvidas em nosso grupo.

Para a elaboração de sua teoria do discurso, Fairclough (2001) dialoga com e contra representantes de diferentes correntes teóricas, de diversos campos disciplinares, que, direta ou indiretamente, desenvolveram reflexões sobre a temática da Linguagem⁴⁹. Em um primeiro movimento, Fairclough se distancia dos cientistas sociais e se aproxima dos linguistas tradicionais. Preocupado em focalizar também a linguagem, o autor emprega discurso em um sentido mais estrito do que, geralmente, empregado pelos primeiros ao se referir ao uso da linguagem falada ou escrita. No entanto, tendo como base as contribuições dos sociolinguistas e contrariamente aos defensores da linguística estruturalista, Fairclough argumenta que o uso da linguagem é moldado socialmente e não individualmente, o que torna possível seu estudo científico. Para a vertente sociolinguística, a linguagem varia de acordo com a natureza da relação entre os participantes em diversas situações de interação. As variações, por sua vez, podem ser apreendidas de forma sistemática, em função de sua correlação com as variáveis sociais.

Fairclough (2001), todavia, distancia-se, em alguns aspectos, desta perspectiva, apontando duas limitações. A primeira consiste no fato desta perspectiva colocar a ênfase nas mudanças da língua em função dos fatores sociais, tendendo a excluir do campo de análise o movimento inverso, isto é, a possibilidade do uso da linguagem contribuir também para a constituição, reprodução e transformação das estruturas e práticas sociais. A segunda limitação diz respeito à superficialidade do entendimento dos defensores dessa vertente em relação às variáveis sociais que se correlacionam com as variáveis críticas. Segundo Fairclough, as propriedades do uso da linguagem são também influenciadas por variáveis sociais de natureza mais profunda (relações de

dos discursos, a análise da linguagem escrita e de materiais semióticos comprometidos com questões políticas compreendidas pelo viés marxista e evidenciadas nas análises explicitadas nos textos produzidos ao longo da última década.

⁴⁹ Entre eles destacam-se: Halliday, Pêcheux, Foucault, Bakhtin, Gramsci, Althusser.

classe, modos em que as instituições sociais são articuladas na formação social etc.) do que as variáveis situacionais.

O conceito de discurso tridimensional construído por Fairclough é, pois, o resultado de aproximações e distanciamentos em relação às contribuições de diferentes tradições analíticas⁵⁰, permitindo que o termo possa ser compreendido ao mesmo tempo como representação do mundo e como modo de ação sobre o mesmo.

Para o autor, qualquer evento discursivo é considerado simultaneamente como: um texto, um exemplo de prática discursiva⁵¹ e um exemplo de prática social. A dimensão textual implica que a análise do discurso se preocupe com a análise linguística de textos (qualquer produto escrito ou falado). A segunda dimensão exige que a análise discursiva enfoque igualmente as modalidades de interação de discurso, especificando a natureza dos processos de produção, distribuição e interpretação textual. E, por fim, a terceira dimensão desperta questões de interesse da análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos referidos anteriormente (FAIRCLOUGH, 2001).

O discurso é, dessa forma, determinado pelas estruturas sociais, bem como é socialmente constitutivo. “O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem” (FAIRCLOUGH, 2001, p.90). Esta argumentação em defesa da dimensão constitutiva do discurso em Fairclough assume características particulares que merecem ser destacadas.

Apesar de reconhecer a contribuição valiosa de Foucault para a reflexão sobre as propriedades constitutivas do discurso, Fairclough manifesta algumas reservas sobre alguns aspectos do pensamento deste autor. No seu entender, Foucault tende a reforçar uma visão unilateral e esquemática dos efeitos do discurso tanto no que se refere aos objetos como aos sujeitos sociais. Essas reservas são em termos das perspectivas ontológica e epistemológica, privilegiadas na análise da teoria social do discurso de Foucault. Em relação à perspectiva ontológica, Fairclough chama atenção para algumas

⁵⁰ "A tradição textual e linguística detalhada na Linguística, a tradição macrosociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais e à tradição interpretativa ou microsociológica de análise da prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados." (FAIRCLOUGH, 2001 p.100)

⁵¹ Cumpre observar que Fairclough usa essa expressão em dois sentidos diferentes. O primeiro refere-se a uma das três dimensões de sua concepção de discurso. O segundo está relacionado à dimensão propriamente discursiva das práticas sociais em geral, aproximando-a assim, da noção de dimensão textual inerente a todo discurso.

distinções e nuances importantes que poderiam evitar, no seu entender, certos exageros. Com respeito aos objetos, isto é, à concepção de real, torna-se indispensável a distinção entre os termos referência e significação. Como sublinha Fairclough (2001, p.87):

Com respeito aos objetos, talvez seja útil usar ambos os termos referência e significação: o discurso inclui referência a objetos pré-constituídos, tanto quanto a significação criativa é constitutiva dos objetos. (FAIRCLOUGH, 2001, p.87)

Em relação à concepção dos sujeitos sociais na apreensão destes objetos, a ênfase nas análises macrossociológicas pode levar a uma supervalorização dos efeitos de poder⁵² na constituição dos sujeitos e a uma minimização das possibilidades de resistência dos mesmos.

Isso também sugere que os sujeitos sociais constituídos não são meramente posicionados de modo passivo, mas capazes de agir como agentes, e entre outras coisas de negociar seu relacionamento com os tipos variados de discurso a que eles recorrem. (FAIRCLOUGH, 2001, p.87)

Para Fairclough, a ausência deste tipo de análise em Foucault se explica pela falta de precisão do próprio conceito de prática — isto é, de “exemplos reais das pessoas que fazem, dizem ou escrevem coisas (ibid., p.83). Foucault define a prática discursiva como “um sistema de regras anônimas, históricas” (FOUCAULT, 1972, p.117, apud FAIRCLOUGH, 2001, p.83), o que, para Fairclough, corresponderia a reduzir a noção de prática ao seu inverso, isto é, a estruturas. Torna-se, pois, fundamental, na perspectiva adotada por Fairclough, trazer a dimensão prática, em suas instâncias concretas, para observação e análise.

Nessa perspectiva, o autor identifica três aspectos dos efeitos constitutivos do discurso em correlação com as três funções da linguagem e, conseqüentemente, com as dimensões de sentido que coexistem e interagem em todo discurso: a função identitária, a função relacional e a função ideacional. A primeira função permite compreender a contribuição do discurso na construção das identidades sociais e as posições de sujeito em relação aos tipos de “eu/nós” e de “outro”. Já a segunda oferece pistas para a compreensão da contribuição do discurso na construção das relações sociais entre os participantes, isto é, como essas relações são representadas e negociadas. Por fim, a função ideacional permite pensar como o discurso contribui para a construção de

⁵² Essa é, aliás, uma das razões apontadas por Fairclough para justificar sua busca de interlocução com Gramsci e incorporar à sua Teoria Social do Discurso o conceito de hegemonia desenvolvido no quadro teórico desse filósofo e cientista político.

sistemas de conhecimento e crenças, na medida em que diz respeito aos modos “pelos quais os textos significam o mundo e os seus processos, entidades e relações” (ibid., p.92).

Em cada uma das dimensões — texto, prática discursiva e prática social — inerentes a qualquer evento discursivo é possível perceber, em maior ou menor grau de intensidade, a presença dos três aspectos constitutivos do Discurso. Com base no enfoque tridimensional e multifuncional, Fairclough constrói e reelabora os conceitos-chave da sua teoria social do Discurso e do método de abordagem discursivo proposto. Conceitos, como, por exemplo, os de “coerência”, “intertextualidade”, “ordem de discurso” e “hegemonia” ocupam lugar central em cada uma das dimensões apresentadas.

Minha formulação da análise na dimensão da prática discursiva está centrada no conceito de **intertextualidade**. Entretanto, minha formulação da análise na dimensão da prática social está centrada nos conceitos de **ideologia** e essencialmente de **hegemonia** no sentido de um modo de dominação que se baseia em alianças, na incorporação de grupos subordinados e na geração de conhecimento. (FAIRCLOUGH, 2001, p.28)

Fairclough apresenta uma aposta na mudança discursiva como elemento importante da mudança social, isto é, permitindo que procuremos identificar nas marcas textuais possíveis subversões, hibridizações, mudanças, reproduções. Ainda em outros termos: a característica interdiscursiva dos discursos pressupõe a tensão discurso/poder – utilizada por nós como discurso/saber/poder – na perspectiva das lutas hegemônicas - que por sua vez contém outras posições subversivas.

Não só se pode mapear as possibilidades e as limitações para os processos intertextuais dentro de hegemônias particulares e estados de luta hegemônica, mas também conceituar processos intertextuais e processos de contestação e reestruturação de ordens de discurso, que têm efeitos sobre a luta hegemônica, assim como são afetados por ela no sentido mais amplo. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135)

Apostar na potencialidade do discurso para engendrar mudanças, afirmar que os discursos contribuem na formação das identidades sociais, no estabelecimento das relações sociais e do sistema de construção de conhecimentos e crenças, pareceu-nos um caminho capaz de oferecer subsídios para pensar a articulação pretendida entre currículo, cultura e a dinâmica dos saberes escolares em uma pauta, como propõem

alguns autores do campo do currículo (MACEDO, 2006) , onde seja possível uma outra leitura política do cultural.

Fragmentos de um diálogo possível

Assumindo a tridimensionalidade do discurso, passamos a procurar pistas, que nos ajudassem na identificação de marcas textuais que revelassem traços das lutas hegemônicas travadas em torno da fixação de sentidos acerca de termos que se referem a contextos de formação em geral e, em particular, à produção, distribuição e classificação do conhecimento escolar. Os trechos abaixo, extraídos de algumas das dissertações de mestrado produzidas no GECCEH durante o período da pesquisa antes mencionada, permitem ilustrar as formas de incorporação das contribuições desse autor no nosso fazer pesquisa:

Exploro assim, também a categoria “vocabulário”, articulada com a questão do “significado das palavras”, que carrega sentidos ideológicos e políticos, entendendo que o sentido do vocabulário, não se reduz ao que está registrado no dicionário. Ao contrário, “há muitos vocabulários sobrepostos e em competição, correspondendo aos diferentes domínios, instituições práticas e valores e perspectivas” (ibidem p.105). Essa forma de análise é também denominada por Fairclough como “processos de lexicalização” (op. cit. p.105) (significação) e me auxilia a pensar nos sentidos em disputa representados nos discursos, o que particularmente interessa a essa pesquisa. . (...)

Tratava-se de evidenciar na superfície textual dos documentos e depoimentos analisados, por quem, para quem, o porquê e o quê foi dito sobre juventude e/na escola. Meu propósito é interpretar as ambivalências e heterogeneidades que circulam nos diferentes discursos em processo permanente de recontextualização e hibridização. (SANTOS, 2008, p. 88)

Quanto à relação entre os significantes “texto” e “discurso” estabelecida por Fairclough importa sublinhar o caráter de materialidade que o primeiro imprime no segundo. Milton Pinto (2002), também leitor de Fairclough, avalia que o exercício da análise de discurso se faria na superfície textual onde há pistas ou marcas deixadas pelos processos sociais de produção de sentidos. Tal afirmação parte da discussão foucaultiana de discurso, em que caberia ao analista maior atenção ao “por que foi dito” e não apenas à análise da estrutura semântica dos conteúdos. Para este autor, desta forma seria possível evidenciar uma interpretação dos processos sociais de subversão e subordinação da produção de sentidos, isto é, a problematização das relações de poder. (Op. cit.: 27). O discurso na perspectiva privilegiada por Foucault (e Fairclough) é construção histórico-social, e como tal a análise do discurso, partindo do viés foucaultino, viabiliza possibilidades para discutir as tensões de poder presentes no uso da linguagem. Nessa perspectiva é que a idéia de intertextualidade de Bakhtin emerge como central na concepção e análise de discurso proposta por Fairclough (2001). (ROCHA, 2008 p. 52)

Julgo que tais observações se tornam relevantes para, além de fundamentar minha escolha empírica, fazer compreender – durante o processo de análise dos discursos – a articulação dos contextos de influência, produção e prática

(BALL, 2001) e a intertextualidade constitutiva (FAIRCLOUGH, 2001) no PPP das escolas investigadas. (RAMOS, 2008, p.93)

Ao entender que os textos “(...) são inerentemente intertextuais, constituídos por elementos de outros textos” (idem, p. 134) e relacionar a teoria da hegemonia com o conceito de intertextualidade, Fairclough (ibidem) potencializa o enfoque sobre a intertextualidade dentro da análise do discurso, sem deixar de ressaltar que essa prática é restringida e limitada socialmente, de acordo com as relações de poder. Tal percepção me auxilia a analisar o processo de ressignificação dos textos no contexto de prática, observando as estruturas e práticas sociais que moldam essa recontextualização, buscando destacar não somente as recontextualizações que reproduzem a ordem hegemônica, mas também aquelas que potencializam os processos de subversão dessa ordem, muitas vezes possibilitados pela heterogeneidade e, por conseguinte, ambivalência dos textos (LISBOA, 2009, p. 83).

A despeito de operarmos com objetos e ênfases distintas (saberes escolares, livro didático, Projeto Político Pedagógico, juventude, propostas curriculares, produção de identidades, manual do professor, exercícios escolares, entre outros), a entrada no campo da discursividade nos trouxe a possibilidade de “encontro” com um quadro de significações no qual nos apoiamos para superar a lógica da análise dicotômica, da prescrição e da fixação prévia de sentidos. Tomar os objetos investigados como práticas discursivas específicas, como lugares de produção, distribuição e consumo de saberes híbridos, ofereceu-nos a possibilidade de pensar “a articulação e rearticulação de ordens de discursos” presentes em cada um dos espaços investigados na luta hegemônica em torno da produção e distribuição dos conhecimentos escolares por meio da disputa em torno dos sentidos atribuídos a determinados significantes.

Desse modo, passamos a operar com os materiais empíricos de nossas pesquisas orientadas pelos diferentes aspectos possíveis a serem trabalhados a partir da ACDTO. Dependendo do objeto de investigação e do recorte privilegiado, em cada pesquisa, foi enfatizada uma ou mais das categorias de análise propostas no quadro teórico de Fairclough. De uma maneira geral, as categorias intertextualidade e interdiscursividade⁵³ nos ofereceram a pauta de discussão comum entre todos os textos analisados. Considerando os fragmentos de outros textos produtos de interpretações historicamente construídas que podem revelar posições de sujeito e a existência de

⁵³ Fairclough dialoga com Bakhtin (1981,1986) e Kristeva (1986) para pensar a dimensão intertextual dos textos. "Intertextualidade manifesta" pode ser, então, sinteticamente entendida como a expressão aparente de marcas textuais que nos permitem 'reconhecer um texto em outro', tanto a partir de notações específicas, como aspas, quanto por meio de pistas encontradas nas superfícies dos textos analisados. Pensar interdiscursividade nos remete ao que Fairclough denomina "intertextualidade constitutiva", categoria que carrega consigo a ideia de que o próprio processo de produção, distribuição e consumo dos textos são produto de interferências, apropriações e reelaborações de um texto em outro e de muitos textos em um e assim por diante, em movimentos cujo entendimento passa pela consideração de sua historicidade.

diferentes sentidos em disputa, operamos com essa categoria, compreendendo-a como sendo

(...) a fonte de muita da ambivalência dos textos. Se a superfície de um texto pode ser multiplamente determinada pelos vários outros textos que entram em sua composição, então os elementos dessa superfície textual não podem ser claramente colocados em relação à rede intertextual do texto, o seu sentido pode ser ambivalente, diferentes sentidos podem coexistir, e pode não ser possível determinar “o” sentido. (FAIRCLOUGH, 2001, p.137)

Desse modo, fomos construindo uma perspectiva de olhar o campo do Currículo e os nossos objetos de forma a avançar em uma 'linguagem de possibilidades'. Tínhamos a intenção de ir além da denúncia das relações de poder imbricadas nas questões de conhecimento. Apostamos na ideia de que uma melhor compreensão das estratégias culturais de reprodução e de subversão no contexto escolar nos abriria pistas para investirmos em algumas das estratégias contra-hegemônicas⁵⁴ identificadas por meio da pesquisa. A seguir, trazemos trechos dos textos de pesquisas produzidas pelo GECCEH, com base na ACDTO, procurando destacar alguns aspectos que entendemos serem indicadores desses avanços.

O diálogo estabelecido por Santos (2008), em sua dissertação de mestrado⁵⁵, permitiu explorar os diferentes discursos presentes nos textos curriculares oficiais e em disputa pela fixação do termo juventude quando associado à escola, nas políticas de currículo. Sentidos de juventude, mas também de escola, de conhecimento escolar, que se hibridizam em diferentes contextos de produção - políticas curriculares, textos acadêmicos, depoimentos dos sujeitos das escolas pesquisadas - e que orientam as ações e políticas públicas voltadas para esses sujeitos específicos.

Assim, centrei o meu olhar nos discursos sobre “juventude”, “escola pública” e “juventude popular” que circulam nos documentos estudados. Não se trata de fixar um ou outro sentido como o mais verdadeiro, e sim, perceber esses documentos como práticas discursivas, produzidas e consumidas em meio a disputas de sentidos, identificando os sentidos, tanto os hegemônicos como os subversivos. (SANTOS, 2008 p.88)

(...)

A articulação entre a idéia de juventude como imatura e politicamente em disputa, no próprio contexto da prática, com discursos que afirmam como característica da condição juvenil o fato de ela ser politicamente “transformadora, ou “incontrolável” indicam uma circulação permanente dos discursos nos diferentes contextos de que nos fala Stephen Ball. (ibid., p.94)

⁵⁴ Naquele momento, a concepção de hegemonia com a qual trabalhávamos nos autorizava a usar essa expressão. Em nossos trabalhos mais recentes e com o estreitamento do diálogo da teoria do discurso de Ernest Laclau e Chantal Mouffe (2004), em particular com o conceito de hegemonia defendido nesse quadro teórico, temos trabalhado e nos apropriado com mais profundidade do termo subversão das práticas articulatórias hegemônicas.

⁵⁵ Discursos sobre juventude e/na escola que circulam em contextos produtores de políticas de currículo.

Trabalhando com outro objeto de pesquisa, mas dialogando com a ACDTO, Rocha (2008) procurou evidenciar os discursos sobre “trabalho docente” e “saber docente” produzidos e hibridizados nos textos oficiais que integram o Programa Nacional do Livro Didático, especificamente no Manual do Professor do livro didático de Geografia das séries finais do ensino fundamental. Como indica o fragmento abaixo extraído de sua dissertação⁵⁶, o diálogo com Fairclough permitiu analisar o lugar ocupado pelo discurso acadêmico nos manuais de geografia analisados que de certa forma reforçam uma posição subalterna dos saberes escolares, quando articulados aos saberes docentes.

A meu ver, os sentidos sobre trabalho docente no campo educacional têm buscado enfrentar discursos que subalternizem o trabalho docente, adotando, assim, discursos heterogêneos acerca deste fazer. (p. 85)

(...)

Tendo em vista os elementos trazidos pela empiria (...) dos discursos produzidos e hibridizados que circulam no Manual do Professor, procurei evidenciar que neste texto oficial, diferentes tecnologias discursivas reforçam uma escrita heterogênea por meio da qual a posição de voz/sujeito do professor vive um deslocamento constante entre o espaço da subalternidade e o da autonomia. Isto é, entre uma participação passiva e ativa do docente no evento discursivo que constitui o PNLD. A primeira pode ser percebida pela utilização de marcas que reforçam as relações assimétricas de poder entre produtores e consumidores reforçando os discursos que investem na qualificação do trabalho docente pela perspectiva instrumental. A segunda emerge da eliminação destes marcadores explícitos de hierarquia e assimetria de poder, recuperado os enunciados da autonomia do trabalho docente ao proporem interações com o leitor estabelecidas numa relação de igualdade dos participantes do evento discursivo, sendo essa uma condição para a mudança social discursiva. (p. 132)

Em sua investigação dos discursos sobre saberes escolares que circulam em Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), vistos como espaço de fazer curricular, Ramos (2008), apoiada nas proposições do autor em tela, procurou perceber em sua pesquisa de mestrado⁵⁷ as articulações discursivas que determinam os sentidos que são atribuídos tanto ao conteúdo quanto à forma dos saberes validados e legitimados nas propostas curriculares dos PPPs analisados.

Olhar para os discursos presentes nos documentos analisados, nessa perspectiva, permitiu-me pensar o PPP em sua dimensão política de produção curricular, entendendo que diferentes sentidos sobre saberes escolares coexistem e se recontextualizam produzindo não mais “o” e sim “sentidos”. Não me interessou identificar apenas quais discursos, mas as posições de sujeito que não só denunciavam intencionalidades

⁵⁶ No entrecruzamento de políticas de currículo e de formação docente: uma análise do manual do professor do livro didático de geografia.

⁵⁷ Projeto Político Pedagógico como espaço de disputa e negociação de sentidos de saberes escolares: um olhar a partir do campo do currículo.

particulares e/ou coletivas, mas revelavam posicionamentos revestidos, ou não, de potencial transformador. Para tal, entendo o PPP como sendo um espaço discursivo onde é possível perceber na organização textual, "um conjunto de traços do processo de produção ou um conjunto de pistas do processo interpretação" (FAIRCLOUGH, 2001, p.109). (RAMOS, 2008, p.88)

Desse modo, foi possível perceber, por exemplo, que a dimensão considerada inovadora na proposta analisada reinvestia em um sentido de conhecimento escolar universalista e a-histórico.

Lisboa (2009), em sua dissertação sobre sentidos de democratização na UFRJ⁵⁸, procurou compreender como o processo de significação da interface entre currículo acadêmico e democratização na universidade pública são recontextualizados a partir da análise de diferentes documentos curriculares produzidos na UFRJ. Considerando esse documento como prática discursiva, torna-se importante para análise, consoante Fairclough (2001), identificar quem são os autores e destinatários, as condições de produção, de distribuição e de consumo do PDI. Documento institucional, o PDI traz a assinatura da administração central da UFRJ, assumindo a autoria, e tem como destinatários, a comunidade acadêmica, de uma maneira geral.

Ainda com o olhar voltado para a apresentação do PDI, destaco alguns traços discursivos presentes nas metas dessa proposta, que ao reatualizarem discursos que tentam, de alguma forma, responder às demandas atuais de alguns setores da universidade, deixam entrever os interesses que estão em jogo. Assim, por exemplo, a meta "consolidar sua posição no campo do ensino de graduação" (UFRJ. PDI, 2006 p.52) – que carrega uma possível resposta à crise de hegemonia pontuada por Santos (idem), assim como "democratizar o acesso, eliminando o vestibular como principal forma de ingresso na Universidade, substituindo-o por mecanismos de avaliação continuada dos estudantes de nível básico" – investe em uma forma possível de pensar a questão da democratização do acesso (UFRJ. PDI, 2006 p. 52 – 53). (LISBOA, 2009, p.81)

Em Pugas (2008), vê-se a intenção de problematizar a contribuição dos textos escolares produzidos durante a sua pesquisa⁵⁹ acerca do processo de construção identitária, a partir da contextualização de suas narrativas. O empenho foi o de buscar traços discursivos nos textos e exercícios propostos e realizados nas/sobre as aulas de História do Brasil, bem como respostas de alunos de 5º ano de escolaridade no Ensino Fundamental a um questionário que lhes perguntava quando se sentiam brasileiros. Com

⁵⁸ Sentidos de democratização dentro da UFRJ – uma leitura a partir do Campo do Currículo.

⁵⁹ Identidade Nacional: sentidos negociados no currículo de História das séries iniciais do Ensino Fundamental.

isso, a autora procurou vestígios e potencialidades de “negociação” de marcas identitárias relativas ao pertencimento dos alunos à categoria dos indivíduos denominados “brasileiros”, a partir do estabelecimento de um diálogo com uma História que lhes é apresentada como comum.

Pareceu-lhe viável, no contexto apresentado, privilegiar em sua interpretação as marcas identitárias coletivas a partir da ideia de 'investimento' apresentada por Fairclough (2001, p. 100 e 129), com a qual é possível pensar em formas de investir de sentidos os discursos que interpretamos e produzimos, ou, em outras palavras, "a dinâmica entre as 'vozes' do discurso representado e representador" (p.153).

Quanto às pistas textuais encontradas, entendeu-se que foram, algumas vezes, tornadas implícitas nos discursos. Ao realizar a ‘troca de turno’ entre ‘quem-fala-para-quem’, isto é, ao ler os textos, realizar os exercícios, os alunos são situados numa relação assimétrica de poder e os discursos produzidos carregam marcas, que se mesclam. O discurso midiático, que associa o Brasil e o brasileiro à "passividade", ao "exótico" ao "verdeamarelismo" (CHAUÍ, 2000) acaba sendo corroborado por determinadas perspectivas historiográficas que, muitas vezes, não problematizam esses aspectos, que não são novos, ao contrário, fazem parte do "mito fundador" (idem). (PUGAS, 2008, p. 118)

Preocupada em entender como as novas propostas curriculares no curso de formação de professores das séries iniciais da UFRJ estão incorporando as questões culturais, SOARES (2009), analisou, em sua pesquisa de mestrado⁶⁰, documentos oficiais e depoimentos de sujeitos que participaram ativamente das reformulações curriculares, buscando evidenciar como se entrecruzam os diferentes discursos sobre cultura/questões culturais e sobre formação docente, produzidos e negociados nos contextos estudados. Apoiada nas contribuições da ACDTO, em particular na categoria de “intertextualidade”, que ressalta que todos os textos são constituídos e povoados de outros, mais ou menos explícitos, a autora percebeu que as diretrizes curriculares que compuseram a empiria da pesquisa jogam com a ambivalência do termo cultura e que essa ambivalência é fonte de possíveis interpretações e posicionamento na disputa pela hegemonia no campo da discursividade.

Articulada à questão da interdiscursividade, a análise do vocabulário também foi de grande importância nesse estudo, pois tendo em vista que “os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões que são variáveis socialmente e socialmente contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos” (FAIRCLOUGH, 2001, p.230), tornou-se possível perceber, por exemplo, como isso se deu nas entrevistas com alguns membros da Comissão de Reformulação do Currículo de Pedagogia, que produziram respostas diferentes em sentidos e significados relativos à palavra

⁶⁰ O currículo de formação de professores das séries iniciais: dialogando com as questões culturais.

cultura - muitas vezes na fala de um mesmo entrevistado. (SOARES, 2009, p.59)

Nesses retratos, fragmentos de nossa produção, há muitas outras vozes presentes nos discursos que vimos trazendo para o tratamento de nossas empirias, que não cabe explorar neste texto. Como já explicitado, interessava-nos evidenciar a dimensão do poder na análise dos processos de produção e circulação de discursos, percebidas nas marcas textuais dos diferentes textos curriculares que se tornaram objetos de investigação nas diferentes pesquisas desenvolvidas. Mais especificamente, a entrada no campo da discursividade via Fairclough permitiu pensar de forma mais complexa os processos de mudança e/ou de permanência das relações assimétricas de poder que permeiam as lutas hegemônicas em torno da produção e distribuição do conhecimento.

Operar com a Análise Crítica Textualmente Orientada ajudou-nos a identificar, pois, marcas discursivas de hegemonia e a disputa de sentidos de conhecimento escolar presentes nos discursos analisados. A quem interessa fixar o sentido de conhecimento escolar desta ou daquela maneira? Qual o sentido de conhecimento escolar que emerge como hegemônico nessas análises? Que interesses estão em jogo nessas articulações discursivas? Como pensar estratégias de subversão em meio ao jogo de linguagem que procuramos evidenciar? Essas foram algumas das questões com que pensamos contribuir, não em termos de oferecer necessariamente respostas acabadas, mas pelo fato de evidenciá-las, o que no fazer pesquisa não é uma contribuição menor.

Releitura do diálogo travado

O exercício intelectual a que nos propusemos neste texto, do nosso presente - outro momento de nossa trajetória como grupo de pesquisa⁶¹ - nos obrigou-nos a tomar certos cuidados, em relação aos quais não sabemos se o fizemos de forma satisfatória, embora tenhamos procurado enfrentá-los como desafios de ordem epistemológica. Destacamos aqui dois desses desafios. O primeiro consiste na possibilidade da “fidelidade” da leitura feita tanto de Fairclough, como das pesquisas realizadas. Ao relermos nossa produção fomos tentadas várias vezes a mudar um termo ou não colocar em evidência um ou outro aspecto que não nos parecia mais relevante ou até mesmo equivocado. Dito de outra forma, ao trazer para este texto esses “retratos”, operamos com alguns recortes que não eram mais a “cópia fiel” da apropriação de um quadro

⁶¹ No início de 2010 demos início, no GECCEH, à pesquisa "Verdade, Diferença, Hegemonia nos Currículos de História: um estudo em diferentes contextos", também sob a coordenação da professora Carmen Teresa Gabriel e por meio da qual nos propomos a aprofundar o diálogo com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004) para continuar pensando sobre o conhecimento escolar e suas articulações com a questão da verdade, da diferença e da hegemonia.

teórico, mas a releitura recontextualizada em nosso presente e hibridizada com as novas leituras e novos diálogos estabelecidos pelo nosso grupo.

O segundo desafio, desdobramento desse primeiro, consistiu em não olhar para esse diálogo como algo passado sem nenhuma permanência no nosso presente. Procuramos assim, olhar para esses fragmentos procurando identificar também algumas continuidades em meio às mudanças decorridas do diálogo recente do nosso grupo com outros referenciais teóricos. O enfrentamento desses desafios nos permitiu destacar algumas continuidades e rupturas desse diálogo que trazemos para fechar provisoriamente esta conversa.

Em linhas gerais e como uma primeira percepção, que necessita ser ainda mais trabalhada, pudemos constatar que a busca de novos diálogos não precisa significar necessariamente o abandono das antigas interlocuções, em sua totalidade. Essa percepção ganha maior pertinência quando constatamos que as questões de pesquisa, que orientam a escolha dessas interlocuções podem ser enriquecidas com as contribuições de diferentes quadros teóricos. Além disso, nunca é demais lembrar que, nesse caso específico, nenhum dos nossos interlocutores tratou das questões do campo do currículo, ou mais especificamente, do conhecimento escolar como suas questões centrais de análise.

Desse modo e em termos de continuidade, destacamos a preocupação já apontada por Fairclough em perceber a luta hegemônica travada no campo da discursividade.

(...) considerar uma ordem de discurso como faceta discursiva do equilíbrio contraditório e instável que constitui uma hegemonia, e a articulação e rearticulação de ordens de discursos são, conseqüentemente, um dos marcos delimitados na luta hegemônica. (FAIRCLOUGH, 2001, p.123)

Nesse movimento, outro aspecto que, nos parece, precisa ser por nós explorado e aprofundado diz respeito à questão da agência, isto é, à parte da ação do indivíduo no jogo político. Em função do nosso interesse de pesquisa estar centrado na escola, nos processos de ensino e aprendizagem, no conhecimento escolar, a questão da ação dos sujeitos depois da "morte do sujeito" continua sendo uma questão teórica que precisar ser por nós estudada. Com efeito, no quadro teórico da ACDTO, como apontado na primeira seção deste texto, é possível perceber essa preocupação.

Os textos estabelecem posições para os sujeitos intérpretes que são “capazes” de compreendê-los e “capazes” de fazer as

conexões e as inferências, de acordo com os princípios interpretativos relevantes, necessários para gerar leituras coerentes. (FAIRCLOUGH, 2001, p.113)

Do mesmo modo, a questão da hegemonia, central para Fairclough, continua um aspecto importante em nossas reflexões atuais. Ainda não sabemos até que ponto nossa leitura da Teoria do Discurso de Laclau & Mouffe (2004) pode nos afastar das contribuições de Fairclough para pensar sobre as estratégias discursivas por meio das quais se materializam as lutas hegemônicas no contexto escolar. Se por um lado ao lermos as citações abaixo, extraídas do livro *Discurso e Mudança Social*, de Fairclough, podemos estabelecer certas aproximações, por outro, sabemos que existem distanciamentos importantes nas duas abordagens teóricas, a começar pela própria conceituação de discurso e de hegemonia que não podem ser negligenciadas.

Além disso, a mudança e a contestação de significados resultam em mudanças na força e na clareza dos limites entre significados no interior do significado potencial da palavra, e, de fato, a contestação pode girar em torno desses limites. Ela pode girar também em torno da natureza da relação entre significados no interior do significado potencial da palavra, em torno do tipo de relação, se de complementaridade ou se, ao contrário, hierárquica, e, nesse caso, em torno de relações específicas de dominação e subordinação entre significados (FAIRCLOUGH, 2001, p.231).

Ou ainda:

Os limites entre os elementos estão constantemente abertos para serem redesenhados à medida que as ordens de discurso são desarticuladas e rearticuladas no curso das lutas hegemônicas. (ibid., p.159)

Não é nosso objetivo, neste texto, aprofundar a comparação entre essas abordagens. Entendemos que há um longo caminho ainda a percorrer. O que podemos afirmar desde já é que o diálogo inicial com o universo da linguagem se consolidou ao longo da trajetória de nosso grupo, assumindo contornos mais precisos. Hoje entendemos e operamos com a teoria do discurso não mais apenas como ferramenta metodológica, mas como quadro teórico no qual formulamos nossas questões no e do campo do Currículo. Nessa perspectiva assumimos de forma radical, em nossas últimas produções, algumas implicações epistemológicas e políticas de um olhar antiessencialista que se anunciavam, mas que até então não tinham sido objeto de nossa atenção. Entre elas destacamos o enfrentamento da crise representacional, em particular do entendimento de “realidade social” como discurso, isto é, uma “totalidade

estruturada resultante da prática articulatória” (LACLAU & MOUFFE, 2004, p.143)⁶², reconhecendo que a questão da objetivação do social se dá igualmente no campo da discursividade.

Do mesmo modo, nossa apropriação do conceito de prática articulatória produzido no quadro da Teoria de Discurso de Laclau & Mouffe tem nos ajudado a refletir acerca da potencialidade analítica do conceito de hegemonia tal como proposto nesse quadro teórico. Se até época recente, como explicitado em nossas pesquisas e neste texto, buscávamos vestígios, nas articulações discursivas dos textos analisados, do sentido da luta hegemônica, com o intuito de identificar reproduções, resistências ou subversões, hoje, passamos a operar com a ideia de que as articulações discursivas não são apenas traços de uma luta pelo poder que acontece em outro plano, mas sim a dinâmica mesmo por meio da qual as lutas hegemônicas acontecem.

Novos diálogos estão em curso. Por ora ficam algumas constatações, muitos questionamentos e a aposta nas perspectivas teóricas abertas pelos estudos que envolvem a problemática do discurso para continuarmos pesquisando sobre os processos de produção, classificação e distribuição do conhecimento em contexto escolar.

Referências Bibliográficas

- BHABHA, H. **O Local da Cultura**, Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1998
CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**, São Paulo, EDUSP, 1997
CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 1998.
ECO, H. **Interpretação e superinterpretação de textos**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: UnB, 2001.
HALL, S. **Da Diáspora**. Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- LACLAU, E. & MOUFFE, C. **Hegemonía y estratégia socialista. Hacia una radicalización de la democracia**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.
- LISBÔA, E. dos S. **Sentidos de democratização dentro da UFRJ** – uma leitura a partir do Campo do Currículo. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em

⁶² Não se trata mais, nessa perspectiva antiessencialista/pós-fundacionalista, de diferenciar prática discursiva e prática não discursiva e sim elementos linguísticos e extralinguísticos. Isso não significa negar a existência do objeto fora do discurso, mas sim afirmar que nada tem sentido a não ser no interior de um discurso.

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MACEDO, E. **Currículo e Híbridismo: Para Politizar o Currículo como Cultura.** Educação em Foco [UFJF]. Juiz de Fora, v.8, n.1-2, mar./fev., 2003. p. 13-30.

_____. **Currículo: Política, Cultura e Poder.** Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, jul./dez., 2006b. p. 98-113.

PUGAS, M. C. de S. **Identidade Nacional: sentidos negociados no currículo de História das séries iniciais do Ensino Fundamental.** Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ROCHA, A. A. C. N. **No entrecruzamento de políticas de currículo e de formação docente: uma análise do manual do professor do livro didático de geografia.** Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

RAMOS, A. P. B. **Projeto Político Pedagógico como espaço de disputa e negociação de sentidos de saberes escolares: um olhar a partir do campo do currículo.** Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SOARES, G. R. G. **O currículo de formação de professores das séries iniciais: dialogando com as questões culturais.** Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Observatório de cultura escolar: por entre teóricos e questões sobre currículo

Fabiany de Cássia Tavares-Silva
Eurize Caldas Pessanha
UFMS/PPGEdu/OCE

Notas introdutórias

Nos últimos anos temos desenvolvido estudos e pesquisas norteados por análises que perseguem as relações entre o campo da história e da sociologia do currículo, da escola e da cultura. A partir dos estudos e pesquisas já realizados, nos aproximamos, gradativamente, de temas como a cultura escolar e a gestão da educação, que ampliam a compreensão da escolarização, dos tempos e espaços escolares, das disciplinas acadêmicas e escolares, bem como dos modos de intercâmbio e dos efeitos que provocam nas novas gerações.

Nessa direção, estamos centrados em estudos que utilizam, de um lado, os referenciais da história cultural e do currículo, a partir de autores como: Goodson (1997 e 1999), Viñao-Frago (1997, 1998 e 2000), Certeau (1998), Elias (1994), Ginzburg (1987), Eagleton (2003); de outro, os referenciais da sociologia do currículo e da cultura tendo por base os estudos de Williams (1969 e 1994), Bourdieu (1982, 1989, 1997, 1998, 2004, 2007 e 2008), Bernstein (1996, 1997 e 1998), Forquin (1998), Apple (1982 e 2005), Dubet (2005) e, mais recentemente, Lahire (1997, 2004 e 2002).

A partir disso, nos limites deste texto, na perspectiva de fornecer elementos para a compreensão da configuração teórico-metodológica de nossas pesquisas, escolhemos e apresentamos nossas interlocuções com autores representativos em cada campo⁶³ de estudo. No campo da história Hobsbawm, Certeau, Ginzburg e Magalhães e no campo da sociologia, Bourdieu e Bernstein.

Vale destacar que tal quadro de análise está imerso na compreensão de currículo como um território organizado por meio de normativas, de orientações, de

⁶³ O campo consiste no espaço em que ocorrem as relações entre os indivíduos, grupos e estruturas sociais, espaço este sempre dinâmico e com uma dinâmica que obedece a leis próprias, animada sempre pelas disputas ocorridas em seu interior, e cujo móvel é invariavelmente o interesse em ser bem-sucedido nas relações estabelecidas entre os seus componentes (seja no nível dos agentes, seja no nível das estruturas).

interesses profissionais e de interesses de aprendizagem, na base dos pressupostos da globalidade da ação educativa, da diferenciação/flexibilidade curricular e da integração das atividades educativas.

No campo da História do Currículo: linhas de pensamentos e de políticas a partir de Hobsbawm, Certeau, Ginzburg e Magalhães

As pesquisas que desenvolvemos, sob o aporte da história do Currículo, estão determinadas pela perspectiva de reconstrução da história de uma instituição a partir de uma versão bem particular, que vai desde analisar documentos, estabelecendo relações e correlações no sentido de reconstruir uma rede de significados da/sobre a cultura escolar, até reler cada um dos documentos intentando reconstruir o cotidiano curricular. Para tanto, partimos da idéia de que este cotidiano se apresenta complexo, difuso, difícil de captar e desvelar o que foi/está encoberto e determinado.

Ao tentar realizar essa reconstrução afirmamos a tensão entre aspectos macro-sociais e as dimensões micro-escolares onde o currículo se materializa. E, diante disso, reduzimos nossa análise a um desses aspectos, isto é à cultura material, na perspectiva de retratar o espaço curricular como espaço de divulgação de um discurso, e de formalização e consolidação das identidades. Essa redução/compreensão ancora-se no sentido de que as sociedades e, mais especificamente, as escolas dão aos objetos/documentos/artefatos, pela identificação das marcas presentes, como expressão das múltiplas experiências de produção, reprodução e apropriação de culturas.

Para essa identificação, temos recorrido ao *paradigma indiciário* de Ginzburg (1987), por acenar a possibilidade da operação historiográfica de “caça”, procurando e decifrando “pistas” que, irrelevantes à primeira vista, possibilitam a análise de realidades complexas que não são possíveis captar de outras formas. Importa aqui descobrir o universal no singular, pois a singularidade é o ponto de partida.

Diante disso, na análise dessa singularidade, tomamos o currículo como um patrimônio educativo, que inaugura uma compreensão mais alargada das instituições escolares, relacionando-o às leituras que se podem fazer dos materiais escolares, que acabam por contribuir para um conhecimento aprofundado das realidades científico-pedagógicas e dos contextos educativos.

Tal alargamento tem nos remetido à história das instituições educativas, que se desenvolve em um processo que procura compreender a escola, integrando-a à história da educação como uma internalidade complexa, que influencia a realidade e é influenciada por ela, mediante a normatização e a transmissão de normas e atitudes.

Nesse sentido, Magalhães (2004) distingue duas orientações comuns na historiografia da educação tomando por base a escola: primeiro, a história das relações da escola com a sociedade, seu papel social, suas influências e determinações; segundo, a história da escola na sua singularidade, em suas características e relações internas e suas práticas. Logo, a escola, como construção histórica, produto de um processo multifatorial, tem a base de sua história em dois paradigmas: um tendencialmente externo e outro interno.

Vale ressaltar que esse interior está também determinado pela gestão/adaptação dos espaços e das estruturas, pelos ciclos de procura de instrução, pelos ciclos de renovação dos recursos humanos e materiais, pelas políticas de habilitação e recrutamento do pessoal docente, pelas políticas de admissão e de sucesso do pessoal discente. Esses elementos são fatos, acontecimentos e combinatórias que, de igual modo, não apenas não podem ser deixados de fora na preparação do discurso integrador e problematizante da síntese histórica, como também são fundamentais enquanto fatores de informação e vias de estruturação da investigação. (Cf. MAGALHÃES, 2004)

Assim, ao considerarmos os objetos/documentos/artefatos como fontes/materiais para reconstrução da história do currículo e, especificamente da escola, o fazemos diante da comparação de dois elementos básicos: a forma e a função. Quanto à forma, estamos comparando aquelas que permitem apreender a generalidade ou particularidades mais elementares dos objetos. No que diz respeito à função, comparamos os usos dos objetos em seus contextos culturais, acadêmicos e disciplinares.

Nessa perspectiva nos encontramos com a proposta de escrita da história de Certeau para quem,

Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em 'documentos' certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em

produzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo seu lugar e o seu estatuto. (CERTEAU, 2000, p. 81)

Nesse processo de “escovar a história ao contrário”, para “ler os testemunhos às avessas” é preciso ter em mente “que todo ponto de vista sobre a realidade, além de ser intrinsecamente seletivo e parcial, depende das relações de força que condicionam, por meio da possibilidade de acesso à documentação, a imagem que uma sociedade deixa de si”. (CERTEAU, 2000, p. 43)

A partir do referencial de Certeau e Ginzburg, procuramos enfrentar as particularidades de um currículo em uma escola específica, sem perder de vista a totalidade histórica, ancorados em Hobsbawm (1994) para quem o conhecimento histórico, aspecto particular de conhecimento do homem, é, por essência, mutável e sempre provisório.

Nesse sentido, o ponto do qual os historiadores devem partir – ou o mais próximo dele que consigam chegar - é: a distinção fundamental e absolutamente central, entre fato comprovável e ficção, entre declarações históricas baseadas em evidências e sujeitas a evidenciação e aquelas que não o são.

Estamos envolvidos com a perspectiva dessa distinção, por meio das implicações práticas da cultura material escolar e é exatamente nessas implicações que reside a cobrança de uma maior singularidade dessa categoria de pesquisa, em virtude das associações que mantém com a antropologia, a museologia, arqueologia e, definitivamente, com a história em seus diversos campos e enfoques (desde a história das mentalidades à micro história, da vida cotidiana à história social e, das histórias de vida à história cultural).

No caso dos objetos/documentos/artefatos de nossa pesquisa, os conteúdos culturais são admitidos como contextos de uso ou função, não como contextos de produção, que entendemos contidos na sua escolha. Para tanto, a oposição história-função, nos remete diretamente aos interesses expressos das/nas classificações do material. Por um lado, os objetos são classificados ou compreendidos como indicadores de evolução e assim indicam a posição de uma sociedade em uma ou várias escalas evolutivas. De outro, os objetos podem ser classificados dependendo da função social que tenham em uma sociedade determinada.

Em nossa sociedade o objeto histórico se caracteriza, quaisquer que sejam seus atributos intrínsecos, por sentido prévio e imutável que o impregna, derivado, não desses atributos, mas de contaminação externa com alguma realidade transcendental. (Cf. MENESES, 1998)

A discussão a respeito do estatuto do objeto é particularmente crítica na reconstrução da história do currículo e na análise da cultura material. O objeto, concebido sobre o paradigma clássico de investigação, constitui uma coisa existente com independência dos indivíduos. O objeto, nesse sentido, é neutro culturalmente. De sua parte, o objeto, pode ser concebido como não-neutro em termos ideológicos ou culturais. Diante disso, o objeto atualiza e reflete conteúdos culturais e, portanto, existe somente em sua relação com os indivíduos.

Só os objectos transcendem a fronteira do tempo e do espaço. Uma materialidade que é caracterizada pela permanência, mas não pela imobilidade. Aos objectos é conhecida a sua faceta “viajante”. Eles circulam no seio das sociedades humanas e por isso, um mesmo objecto pode adquirir diversos significados em mais de um contexto ou lugar. (NOGUEIRA, 2002)

Por fim, pelo fato de os objetos curriculares serem possuidores dessa característica de intemporalidade, por meio do seu estudo podemos reexperienciá-los, bem como ir mais longe e, traçar até o perfil da atividade profissional que concebeu esse objeto e do corpo docente que lhe deu materialidade.

No campo da Sociologia Currículo e da Cultura: linhas de pensamentos e de políticas a partir de Bourdieu e Bernstein

Entender os problemas do currículo, nos limites desse campo de pesquisa, implica entender a relação que ele mantém com a escola e o discurso pedagógico das diferenças, descrevendo e interpretando as suas práticas como traduções de cultura escolar. Tal tradução tem sido apreendida na identificação e na relevância, quer da análise macrosociológica da dinâmica social e seus processos estruturantes, quer dos fenômenos da atribuição e circulação de sentidos na compreensão dos processos sociais, microsociológicos.

Para tanto, rejeitamos qualquer posicionamento determinista, mecanicista e apriorístico na equação das relações estruturais entre agentes sociais, estamos falando da subordinação dos campos ao campo de produção econômica. Diante disso, temos procurado investigar/desvelar no interior de documentos curriculares, nacionais e locais, e da escola que é dada a conhecer por meio deles, formalmente, o encontro de todas as classes sociais, localizando os processos sociais responsáveis pela manutenção das desigualdades de sucesso escolar, ou seja, compreendendo a produção dos "excluídos do interior" do sistema.

Para Bernstein, a escola, para cumprir seu papel, deveria garantir três direitos: o primeiro deles se refere ao desenvolvimento pessoal, à formação dos sujeitos e opera no nível individual; o segundo, que opera no nível social, diz respeito ao direito de ser incluído, que é diferente de ser absorvido, pois inclui a idéia de autonomia e; o terceiro, que opera no nível político, é o direito à participação, que inclui a possibilidade de participar na construção, manutenção ou mudança da ordem social.

A partir de análises sobre o contexto de acesso formal de todos ao mesmo ensino, a partir de um currículo oficial, passamos a colocar em questão a relação que as diferentes classes sociais estabelecem com a escola e o conhecimento por ela distribuído. Nessa relação, torna-se bastante claro que a concessão de uma igualdade de oportunidades de acesso ao sistema constitui condição necessária, mas, de modo algum, suficiente, para o sucesso na obtenção do privilégio cultural que a escola pretende fornecer doravante a todos os cidadãos, entre eles os com deficiência.

Os lugares de classe dos indivíduos condicionam as suas condições de vida, os seus percursos e estratégias, as suas oportunidades e riscos, as suas práticas e estilos de vida, as suas formas de ver, falar e agir no mundo. Em nenhum outro campo é tão clara a relação da classe social com as experiências e os resultados obtidos, das condições objetivas com as disposições subjetivas, como na educação.

Nesse sentido, nos aproximamos da teoria da violência simbólica, na qual projetamos que os documentos curriculares, ao proporem modificação nas condições de acesso, difusão e distribuição de conhecimento, são objetivamente instrumentos de violência simbólica por constituírem-se em imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural.

Isso implica construção do trabalho pedagógico como trabalho de inculcação, isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário

cultural e por isso perpetua nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado. Contudo a ideia inculcada por um poder arbitrário, das necessidades de reorganização das práticas de distribuição do conhecimento, de um arbitrário cultural, em relação a um currículo inovador, irá produzir um *habitus* que se perpetuará nas atitudes do arbitrário interiorizado.

Exemplo dessa análise está sendo encontrada em alguns formatos de documentos curriculares que temos analisado, ao registrarem que, a todos, independentemente das suas origens e experiências de vida, devem ser oferecidos os mesmos percursos de modo a que atinjam os mesmos fins, optando-se por respostas uniformes e que são estruturadas no conhecimento considerado universal.

Currículos organizados neste quadro teórico-ideológico ofereceriam a todos os alunos o mesmo tipo de percursos curriculares, de métodos e de materiais, numa atitude de homogeneização e de assimilação.

Todo arbitrário cultural implica, com efeito, numa definição social do modo legítimo de imposição do arbitrário cultural e, em particular, do grau em que o poder arbitrário que torna possível a Autoridade Pedagógica pode se desenvolver como tal sem aniquilar o efeito próprio da Autoridade Pedagógica. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.30)

Tal arbitrário interiorizado se alimenta das pressões exercidas pela manutenção da “base comum nacional” em contraposição às relações estabelecidas com o conhecimento a partir de um determinado sistema de alocação de valores, que expressem as necessidades locais, profundamente determinadas por opções políticas que obedecem a lógicas de poder muito diferentes. Dessas lógicas, parecem emergir uma proposição curricular assentada nos ideais que sugerem uma estreita ligação entre educação e economia, que acabam por definir os conhecimentos válidos.

Diante desse quadro, a interpretação das relações entre currículo local e poder exigem, mais profundamente, considerar as relações para além das agências reguladoras (Secretarias de Educação) e dos marcos ideológicos definidos para uma educação voltada para demandas específicas e com especificidades econômicas, sociais e, acima de tudo, culturais, na busca do entendimento de como os processos de decisão são construídos em múltiplas instituições e dinâmicas sociais.

Por isso, compreendemos que as mudanças sugeridas pelos documentos curriculares locais, além de serem recontextualizadas no espaço das práticas curriculares da escola, por si só, podem não conduzir para avanços significativos no processo de escolarização. Essa análise se alimenta da ideia de que servem à burocracia administrativa, ao omitir qualquer proposição, ou registro sobre a formação inicial ou continuada dos professores que estarão em ação, assim como, sobre as condições de trabalho, dos meios disponíveis para construir práticas, ou mesmo das experiências e conhecimentos acumulados.

O discurso pedagógico/princípio recontextualizador se apropria do tempo, dos textos selecionados e do espaço escolar: o tempo adquire uma referência especializada - as faixas etárias; os textos curriculares selecionados tornam-se os conteúdos escolares; e o espaço passa a ser um contexto específico de interações comunicativas, definido por valores de classificação e enquadramento.

As bases teóricas em que se sustentam podem não ser diferentes daquelas que ajudam a manter o quadro de exclusão do interior (BOURDIEU, 1998) vivido no cotidiano escolar. Portanto, nada é dito sobre as condições sociais, culturais e geográficas dos alunos que estão habitando esses documentos curriculares, transmitindo a impressão de uma reforma de uma cultura escolar, cuja virtude parece descansar na magia de uma linguagem simbólica que se mostra incompreensível.

As escolas são instituições que cumprem as tradições coletivas, que têm determinadas finalidades humanas e que são produtos de ideologias sociais e econômicas, os currículos respondem a essas determinações das escolas, já que ele responde as necessidades de certo controle social, através de formas de interação relativamente padronizadas do conhecimento transmitido, que é visto como normativo por grande parte dos educadores.

Contudo essa normatização, válida como referência para a análise crítica do discurso reformista da função do conhecimento e, conseqüentemente da escola, toma vida nos documentos locais. Essa análise nos faz alcançar o primeiro estágio do desvelamento das pretendidas posturas que defendem a neutralidade da ação curricular, para justificar as atuações de caráter técnico que dão a tônica da escolarização desenhada por esses documentos. Esse desvelamento, ancorado nos pressupostos de Bernstein (1996), nos leva a problematização de como a escola lida com as hierarquias externas a ela e com as questões de ordem social, justiça e conflito, bem como a forma

como desconecta as hierarquias de sucesso internas a ela, das hierarquias provenientes das diferenças entre as classes sociais externas a ela, explicadas pela elaboração de um discurso mitológico, que incorpora interesses sociais e políticos que permeiam a vida social.

Discurso esse constituído por dois pares de elementos que se combinam e se reforçam, a saber: **o mito da consciência nacional**, construído pela escola como algo distinto do mito de origem, sucesso e destino (a cultura escolar inclui celebrações, rituais e discursos presentes em sua linguagem e no ensino, para a constituição e preservação desse mito); **o mito da sociedade** como um organismo em que todas as atividades têm funções importantes e equivalentes; esse mito implicitamente justifica e mantém as diferenças, mas não de uma maneira aberta, uma vez que as relações de diferenças (na perspectiva de nossos estudos) são mostradas como resultado de diferenças de ordem biológica.

Tais mitos descrevem os processos de comunicação pedagógica, mostrando como o currículo pode operar no interior das escolas e, dessa forma, explicitam como as diferenças que ocorrem no desempenho dos alunos não estão apenas relacionadas à estrutura social, mas também à própria forma como estas hierarquias se inscrevem no aparelho pedagógico ou são elementos constituintes dele..

Notas Finais

Estamos em meio a tentativas de pensar a relação currículo e escola por outras formas. Essas formas encontram eco no cruzamento de campos, de autores e de interlocuções, que nos têm permitido o reconhecimento de questões sobre essa relação, a partir dos trabalhos de historicização e denúncia do modo de funcionamento das escolas e do conhecimento na sociedade capitalista. Também dos trabalhos sobre o papel da cultura e das pedagogias visíveis e invisíveis e as suas diversas realizações num determinado contexto - as agências e os agentes da sua produção.

Dessa forma, nossa historicização da escola, da cultura e do currículo penetra e dialoga em um campo que os historiadores da educação não estiveram inclinados a pesquisar: os conteúdos escolares, os materiais e métodos de ensino, os planos de estudo, os espaços e os tempos escolares, buscando nos processos internos e cotidianos das escolas indícios/vestigios para analisar as complexas relações entre essa escola e a

sociedade. Nessa análise, circunscreve-se como as escolas tanto reproduzem e produzem as definições da sociedade acerca dos conhecimentos culturalmente válidos.

Esse campo de estudo passa a estabelecer um novo paradigma para nossas pesquisas, na perspectiva de reescrita da história da educação, dando forma a uma agenda que aproxima os estudos históricos e histórico-culturais à história do conhecimento. Dito de outro modo, estamos buscando uma história do Currículo a partir do que entendemos como suas duas faces, isto é, entre reflexão e ação, entre sujeitos que investigam e o objeto que está sendo investigado, entre a teorização sobre o currículo desde seus múltiplos marcos interpretativos.

No que diz respeito às sociologias da escola, da cultura e do currículo temos ido ao encontro de versões muito políticas e/ou polêmicas sobre a relação entre essas, mais precisamente o que estamos chamando de condição de produção da diferenciação/flexibilização curricular. Condição essa construída em documentos curriculares que, ainda, expressam uma visão e uma defesa dogmática de uma escolarização para todos e uma escolaridade para alguns, desenhada pelos ritmos de distribuição, classificação e enquadramento, instituídos por dinâmicas pré-concebidas e, de todo, segregadoras. Em outras palavras, como operar em uma nova ordem, em um ‘novo’ sistema educativo ‘inclusivo’ que impõe novas formas de centralidade?

Referências

APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de currículo nacional? IN: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 1995, pp. 59-92.

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

_____. **La estructura Del discurso pedagógico**. Madrid: Ediciones Morata, 1997.

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

_____. **Poder, educacion y conciencia: sociologia de La transmision cultural**.

Barcelona: El Route Editorial S/A, s/d.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Contre-feux**. Paris: Liber Raison D'agir, 1988.

_____. **A miséria do mundo**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2008.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Rio Grande do Sul: Zouk, 2007.

_____. **Escritos de educação**. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, Vozes, 1998.

_____. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Espanha: Siglo Veintiuno Editores s.a., 1997.

_____. **La noblesse d'état: grandes écoles et esprit de corps**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989

CERTEAU, M. **A escrita da História**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

DUBET, F. **La escuela de las oportunidades. Qué es una escuela Justa?** Barcelona, Espanha: Gedisa Editorial, 2005.

EAGLETON, T. **A idéia de cultura**. Lisboa: Temas e Debates, Coleção Memória do Mundo, 2003.

ELIAS, N. Da sociogênese dos conceitos de “civilização” e “cultura”. IN: _____. **O processo civilizador (vol 1)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

- FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**. Trad. Betania Amoroso. São Paulo: Cia da Letras, 1987.
- GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- _____. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.
- HOBBSBAWN, E. **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. **Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- _____. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.
- MAGALHÃES, J. P. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista. Editora Universitária São Francisco, 2004.
- MENESES, U. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. **Revista Estudos Históricos**, n. 21, 1998.
- NOGUEIRA, S. (2001). Ofícios Tradicionais como Vertente do Turismo Cultural. **I Congresso Virtual Turismo y Cultura, Cidade Virtual de Antropologia y Arqueologia**, Argentina, artigo disponível online em <http://www.naya.com.ar>, acessado em Maio 2002.
- SILVA, F; PESSANHA, Eurize. **Professores e alunos compoendo a história de uma instituição exemplar no sul do Mato Grosso [1939- 1950]: a escola Maria Constança Barros Machado**. Sergipe: SBHE, 2008.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. **Tiempos Escolares, Tiempos Sociales**. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.
- _____. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. In: WARDE, M. J. (org). **Contemporaneidade e Educação**. Temas de História da Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura da Educação, 2000.
- _____.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

_____. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

Espinosa: por um currículo político-ético-afetivo no cotidiano escolar

Janete Magalhães Carvalho
Departamento de Educação, Política e Sociedade
UFES

Pensando o cotidiano em sua dimensão político-ético-afetiva

A dimensão político-ético-afetiva do currículo no cotidiano escolar manifesta-se pelas redes de conhecimentos, linguagens, afetos e afecções que estão em circulação nas práticas discursivas, em redes de conversações e ações complexas no cotidiano escolar, em sua relação com a perspectiva por nós assumida sobre estudos com o cotidiano.

Mas o que viria a ser o estudo com o cotidiano? Como esse enfoque, de nosso ponto de vista, aproxima-se da perspectiva micropolítica de Deleuze e Guattari e político-ético-afetiva de Espinosa?

Bem! As perspectivas teórico-metodológicas sobre os estudos com o cotidiano são variadas. Como afirma Pais (2003, p. 106): “Se são possíveis várias definições do cotidiano, é porque sobre o cotidiano é possível deitar vários olhares”.

Dentre os “olhares” possíveis, destacamos os de Alves (2001, 2004, 2005), Oliveira (2001, 2003, 2007) e Ferraço (2003, 2007, 2008),⁶⁴ cujas perspectivas de abordagem do cotidiano remetem à noção de redes de conhecimento tecidas a partir de pressupostos de pesquisa nas lógicas das redes cotidianas, tais como: tomar o cotidiano não como uma instância específica da realidade social e, nesse sentido, afirmar a indissociabilidade entre diferentes modos de inserção no mundo (global, estatal, local, doméstico, de produção, etc.); aceitar a complexidade do real em suas redes e, assim, a indissociabilidade entre os campos político, científico e educacional; superar as divisões dualistas entre natureza e cultura, indivíduo e sociedade, teoria e prática, real existente e real produzido, real e virtual, dentro e fora, espaço, tempo e lugar, etc.; compreender que o campo dos *saberesfazeres* é rizomático; entender a “teoria como limite”, ou seja,

⁶⁴ Cumpre destacar que a referência a tais autores não desconsidera a produção de cotidianistas outros que, em nível nacional e internacional, contribuem para nossa reflexão, assim como a inspiração derivada de pensadores da questão curricular, em especial, a de pensadores que compõem direta ou indiretamente o GT de Currículo da ANPEd. Trata-se somente de reconhecer que, em nossos grupos de pesquisa, estabelecemos redes de tessitura direta e próxima, mesmo que nem sempre totalmente concordantes.

superar a fórmula de aplicação da teoria sobre a prática, observando que a vida é muito mais rica que nosso “olhar teórico” e, portanto, que a teoria é limite e horizonte da prática; recuperar a importância do coletivo, buscando compreender como se manifestam, nos diferentes espaços sociais, tanto os processos de organização, como as iniciativas de resistência/transgressão que se desenvolvem nos modos de fazer e viver dos “praticantes ordinários da vida cotidiana”; desenhar modos alternativos de intervenção sobre o real.

Dentre outros pressupostos, os referidos autores levam em consideração na abordagem adotada, “[...] evitar ficar preso ao modo dominante de ver da ciência moderna”; “[...] compreender que o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções, constituindo-se como recurso indispensável, deve ser usado sempre como um aporte provisório e apoio orientador e não como uma bússola da certeza explicativa”; “[...] ampliar o entendimento de fonte e de recursos metodológicos”; “[...] considerar que somos todos *sujeitosobjetos* enredados nas teias dos processos político-sociais” (apud FERRAÇO; CARVALHO, 2008, p. 3).

Ressaltam os autores a necessidade de partilhar as conversações e experimentações dos professores e de outros agentes que atravessam o cotidiano, considerando-as, também, como dimensão teórica da prática desenvolvida na tessitura do coletivo escolar. Ou seja, procuram articulá-las às redes tecidas pelos sujeitos praticantes nos cotidianos das escolas e, nesse sentido, buscam fazer, como propõe Certeau (2001), uma espécie de “teoria das práticas”, mas, também, uma “prática das teorias”.

Nesse sentido, destacam a dimensão ético-política inerente a esse tipo de abordagem de pesquisa e de vivência no cotidiano escolar, visto que se busca restabelecer os laços afetivo-sociais solapados pelo individualismo exacerbado da sociedade pós-industrial.

Partindo, enfim, de tais conjecturas, cabe destacar que adotamos uma perspectiva que tangencia esses pressupostos, enfatizando a dimensão micropolítica desses processos. Ressaltamos, com Deleuze e Guattari (1997), que a micropolítica não se distingue somente pelo tamanho, escala ou dimensão, mas pela natureza do sistema de referência considerado, de modo que o molecular instaurado na micropolítica, não se define pela pequenez de seus elementos, mas pela natureza de sua “massa” – o fluxo de

energia e de produção de processos de diferenciação e singularização que se compõe no encontro entre os corpos.

Um dos principais intercessores, na obra de Deleuze (2002), com respeito à questão da relação entre razão, afetos, afecções, encontro entre os corpos, vida política, é Espinosa. *Desse modo, a base da concepção de cotidiano como micropolítica se baseia na complexidade e multiplicidade dos encontros dos corpos que, pelo conatus, buscam perseverar e potencializar a vida ativa e, portanto, ético-política.*

O corpo humano, segundo Espinosa (2007), é um indivíduo extremamente complexo, sendo composto de vários corpos, cada um dos quais, também, muito composto. Graças a essa complexidade, ele é apto a afetar e ser afetado de diversas maneiras pelos corpos exteriores, sendo capaz de reter essas afecções, isto é, as modificações nele causadas por essas interações.

Para Espinosa, os corpos complexos são produzidos pela integração de corpúsculos simplíssimos, segundo diferentes proporções de movimento e repouso, sendo por isso indivíduos concretos que se definem como conatus (termo latino que significa esforço. Para Espinosa, esforço em perseverar na existência), o qual, além de pressupor um sistema de movimento e de repouso individual interno e sua relação com o exterior, supõe, sobretudo, o corpo como singularidade complexa. Isso determinará tanto a forma como a capacidade de cada conatus para relacionar-se com a pressão externa, produzida por outros corpos tão complexos quanto o seu e que também são conatus.

A relação do indivíduo consigo, assim como com os corpos exteriores, jamais será simples, mas múltipla e diversificada. De acordo com Espinosa, definidos pelo conatus como esforço e/ou potência de agir, os indivíduos se definem pela variação incessante de suas proporções internas de movimento e repouso, ou variação de sua força interna para a conservação, de sorte que o esforço de autoconservação visa manter a proporção interna no embate com as forças externas, pois são elas que podem destruí-lo, como também são elas que o auxiliam a regenerar-se e a crescer.

Espinosa (1977) aborda a problemática dos afetos na ética humana e as suas consequências no desenvolvimento da ação política, e de que maneira os afetos tristes se tornam mecanismo de controle das massas manipuladas por governos opressores, no caso, sistemas curriculares hierárquicos e/ou de ensino dogmático.

Pensando de acordo com os conceitos da filosofia de Espinosa, podemos considerar que desenvolvemos ao longo de nossas vidas cotidianas uma gama de e um interações com outros corpos. Tais eventos, mediante as circunstâncias pelas quais nos afetam, podem ampliar ou diminuir a nossa capacidade de agir, posto que uma interação, quando impressiona extensivamente o nosso próprio corpo, faz com que decorra desse evento um dado afeto. Nessas condições, se porventura essa interação for adequada, ou seja, pautada no desenvolvimento de afetos que ampliem a nossa capacidade de agir, adquirimos o saudável acréscimo de nossa força intrínseca, tal como ocorre no caso da alegria, definida por Espinosa como “[...] a passagem do homem de uma perfeição menor para uma maior” (ESPINOSA, 2007, p. 332).

Numa situação diametralmente oposta, quando sofremos uma diminuição da intensidade de nossa potência intrínseca, (mais precisamente na ocorrência de vivências que motivam a formação de afetos tristes, tais como o ódio, o ciúme, o rancor, dentre outros), ocorre o enfraquecimento da nossa capacidade de agir, uma vez que tais afetos decorrem de uma ideia inadequada que fazemos da realidade. Espinosa elabora uma reflexão ética voltada para a compreensão das motivações das mais diversas paixões humanas, procurando então decifrar a conexão existente entre a impressão extensiva, o afeto intensivo e a ação do homem, o qual, de uma forma geral, se esforça pela manutenção da continuidade de sua existência, ampliando na medida do possível o nível das forças intrínsecas. Espinosa denomina *conatus* ao princípio vital que nos leva a desenvolver cada vez mais a nossa intensidade de forças ao longo da existência.

Enquanto constituídos pela potência intrínseca de perseverança qualitativa na existência, buscamos participar de interações que proporcionam a elaboração de afetos associados ao poder de afirmação dos valores pautados no amor e pela ampliação da vida enquanto inserida na convivência social, visto que o aumento da nossa potência de agir se origina diretamente da ocorrência de um bom encontro, que decorre, por sua vez, da capacidade de compreensão do fluxo de afetos alegres gerados. De acordo com Espinosa (2007, p. 287-289):

Com efeito, se, por exemplo, dois indivíduos de natureza inteiramente igual se juntam, eles compõem um indivíduo duas vezes mais potente do que cada um deles considerado separadamente. Portanto, nada é mais útil ao homem do que o próprio homem. Quero com isso dizer que os homens não podem aspirar nada que seja mais vantajoso para conservar o seu ser do que estarem, todos, em

concordância em tudo, de maneira que as mentes e os corpos de todos componham como que uma só mente e um só corpo, e que todos, em conjunto, se esforcem, tanto quanto possam, por conservar o seu ser, e que busquem juntos, o que é de utilidade comum para todos.

Enquanto constituídos pela potência intrínseca de perseverança qualitativa na existência, buscamos participar de interações que proporcionam a elaboração de afetos associados ao poder de afirmação dos valores pautados na ampliação da vida enquanto inserida na convivência social. O *conatus*, esforço para perseverar na existência, define nossa potência de agir e os obstáculos por ela enfrentados que podem reduzi-la à passividade. Será bom tudo quanto aumenta a potência de agir do *conatus*, e mau, tudo quanto diminuí-la. Assim, bom e mau exprimem apenas a qualidade atual do movimento interno de uma essência singular na busca de sua realização. São relações.

É imprescindível propormos o desenvolvimento de uma rede de interações para com os demais homens pretendendo o aproveitamento mútuo daquilo que exista de excelente no potencial criativo de ambas as partes que interagem entre si. Podemos considerar que, de tal circunstância, decorreria a tese espinosana da utilidade de ocorrer um relacionamento harmônico entre os indivíduos, em prol da realização de um objetivo comum que favoreça o aprimoramento e o benefício social da coletividade.

Desse modo, é, portanto, pela noção do desenvolvimento das redes de interações que estabelecem possíveis “bons encontros” que, no plano da imanência de uma ontologia do presente, se estabelece o comum. Sendo assim, é a partir dessa perspectiva que pontuamos a aproximação entre o cotidiano e a micropolítica, considerando o primeiro como plano privilegiado da ocorrência das lutas micropolíticas.

Pode-se, desse modo, entender a aproximação entre estudos com o cotidiano e micropolítica como uma aproximação da “materialidade” constitutiva da lógica das redes de conhecimentos, linguagens, afetos/afecções que se enredam no cotidiano escolar, reconhecendo e defendendo, portanto, a natureza eminentemente micropolítica e cotidiana do trabalho de “singularização”⁶⁵ da educação, em seus efeitos sobre a produção político-ético-afetiva do currículo escolar.

⁶⁵ "O termo singularização é usado por Guattari para designar os processos disruptores no campo da produção do desejo: trata-se dos movimentos de protesto do inconsciente contra a subjetividade capitalística, através da afirmação de outras maneiras de ser, outras sensibilidades, outra percepção, etc.

Afirmando a dimensão político-ético-afetiva com Espinosa

Espinosa (2007) distingue três gêneros de conhecimento: a imaginação, a razão e a intuição intelectual. A imaginação opera com as ideias inadequadas, a razão conhece adequadamente as noções comuns e a intuição intelectual alcança as ideias adequadas, pois conhece pela inteligência reflexiva.

O primeiro gênero de conhecimento, denominado de opinião ou imaginação, inclui a percepção sensível e a imaginação propriamente dita, isto é, a representação das coisas exteriores como presentes a partir das ideias de suas imagens formadas no corpo humano. Estas imagens são afecções do nosso corpo, efeitos resultantes de sua interação com os corpos exteriores. A imaginação se caracteriza por constatar os efeitos ignorando suas verdadeiras causas, ela é caracterizada como um conhecimento inadequado, parcial e confuso. Entretanto, se conhecer verdadeiramente é conhecer pelas causas, a imaginação mesmo sendo dotada de uma positividade ao indicar o estado atual de nosso corpo não satisfaz as condições de conhecimento verdadeiro. Há, ainda, dois aspectos importantes do conhecimento imaginativo: o primeiro é a sua natureza alucinatória; o segundo diz respeito à concatenação das imagens corporais estabelecendo o que Espinosa denomina de “ordem da memória” (em oposição à “ordem do intelecto”).

O segundo e o terceiro gêneros de conhecimento, denominados respectivamente de razão e ciência intuitiva e/ou formação das noções comuns e flexibilidade, são constituídos apenas de ideias adequadas, isto é, ideias verdadeiras. Desse modo, as ideias adequadas da razão são ideias das propriedades comuns das coisas. Como as propriedades comuns estão igualmente presentes tanto na parte como no todo, as noções comuns também estão presentes nas ideias da mesma forma, sendo, assim, necessariamente adequadas e comuns a todos os homens. Com as ideias adequadas da ciência intuitiva o conhecimento verdadeiro alcança a singularidade dos objetos, pois com essas ideias as essências singulares das coisas são inferidas a partir da ideia adequada da essência de certos atributos de Deus.

Guattari chama a atenção para a importância política de tais processos, entre os quais se situariam os movimentos sociais, as minorias – enfim, os desvios de toda espécie. Outros termos designam os mesmos processos: autonomização, minorização, revolução molecular, etc." (ROLNIK, 1986, cf. cap. II, apud GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 45).

Em síntese, Espinosa distingue três gêneros de conhecimento: a imaginação, a razão e a intuição intelectual. A imaginação opera com as ideias inadequadas, a razão conhece adequadamente as noções comuns e a intuição intelectual alcança as ideias adequadas, pois conhece pela inteligência reflexiva.

Para Espinosa (2007), as noções comuns não são assim nomeadas por serem comuns a todos os espíritos, mas porque representam algo de comum aos corpos: quer a todos os corpos (a extensão, o movimento e o repouso), quer a alguns corpos (no mínimo dois, o meu e o outro) – um comum que se estabelece por meio de bons encontros.

Interessa, em especial, em nossa discussão, as ideias relativas à potência de agir, ao *conatus*, que significa o esforço para perseverar e produzir uma vida pessoal não alienada e uma vida comum coletiva.

“Cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar em seu ser” (ESPINOSA, 2007, p. 173). Essa proposição (Proposição 6, Parte III) formula o cerne da teoria do *conatus* e significa que todas as coisas são dotadas de uma potência de agir.

O termo “esforço”, que se aplica indiscriminadamente às essências de todas as coisas (sejam elas materiais ou mentais, simples ou complexas), indica apenas aquela produção necessária de efeitos num contexto de interação com o mundo circundante.

Segundo o enunciado da Proposição 6, este esforço constitutivo de cada coisa é para perseverar no seu ser e não para se manter estaticamente no mesmo estado. O *conatus* humano, portanto, não é apenas um princípio de autoconservação, mas também de auto-expansão e realização de tudo o que está contido em sua essência singular.

A própria essência do homem é determinada a realizar os atos que servem à sua conservação, entretanto, a autoconservação e a auto-expansão, como móbil fundamental da conduta humana não é gratuita, pois ela envolve toda uma concepção e/ou princípio dinâmico fundamental que rege a vida afetiva e política.

Todo o problema ético consiste, então, em determinar as condições nas quais os afetos ativos podem tornar-se mais fortes do que as paixões, invertendo as relações de força que favorecem as últimas em detrimento dos primeiros. Não se trata, como já vimos, de suprimir as paixões, mas de alterar a dosagem entre passividade e atividade. Como se tornar predominantemente racional e ativo?

Para Espinosa, a razão se define de duas maneiras: primeiro pelo esforço para selecionar e organizar os bons encontros, a saber, os encontros dos modos que se compõem conosco e inspiram-nos paixões alegres (sentimentos que convergem com a

razão); segundo, pela percepção e compreensão das noções comuns, isto é, das relações que entram nessa composição, de onde se deduzem outras relações (raciocínios) e a partir das quais se experimentam novos sentimentos, desta vez, ativos (sentimentos que nascem da razão). Sendo assim, podemos inferir que, para Espinosa, o homem não nasce dotado de razão, mas pode vir a desenvolvê-la (DELEUZE, 2002).

Segundo Espinosa, uma noção comum difere da ideia abstrata, visto que consiste no entendimento de que algo de comum entre dois ou vários corpos compõe as suas respectivas relações segundo leis e se afetam de acordo com a conveniência dessa relação ou composição intrínseca. Dessa forma, a noção comum exprime o poder de sermos afetados e explica-se pela nossa potência de compreender. Ao contrário, existe a ideia abstrata, quando, excedido o nosso poder de sermos afetados, satisfazemo-nos em imaginar em vez de compreender e, então, já não procuramos entender as relações que se compõem, retendo apenas os signos extrínsecos que tocam nossa imaginação (DELEUZE, 2002).

Os bons encontros aumentam a nossa potência de agir. Desse ponto de vista, a posse formal dessa potência de agir e igualmente de conhecer emerge como finalidade principal e, então, a razão, em vez de flutuar ao acaso dos encontros, deve procurar unir as coisas e os seres cuja relação se compõe diretamente com a nossa. “A Razão busca, então, o soberano bem ou ‘o útil próprio’, *proprium utile*, comum a todos os homens (V, 24-28)” (ESPINOSA, apud DELEUZE, 2002, p. 61).

Eis a razão por que Espinosa se distingue fundamentalmente de todas as teses de seu tempo, segundo as quais o Mal não é nada e o Bem faz ser e agir. Para Espinosa, o Bem, como o Mal, não tem sentido. Um e outro são seres de razão, ou de imaginação, que dependem totalmente dos signos sociais, do sistema repressivo das recompensas e dos castigos.

As implicações para a realização curricular são tangíveis, visto que, quanto mais estivermos produzindo maus encontros e/ou quanto mais formos guiados por signos extrínsecos, maior será o grau de servidão, pois a servidão resulta das paixões. Resulta da força de algumas delas sobre outras. Passividade significa ser determinado a existir, desejar, pensar a partir das imagens exteriores que operam como causas de nossos apetites e desejos. A servidão é o momento em que a força interna de nossa potência de agir [*o conatus*], tendo-se tornado excessivamente enfraquecida sob a ação das forças externas, submete-se a elas, imaginando submetê-las. Ilusão de força na fraqueza exterior, a servidão é deixar-se habitar pela exterioridade, deixar-se governar por ela. E,

então, nesse sentido, cabe questionar: como, em relações político-pedagógicas verticais e hierárquicas, vimos inibindo a atividade criadora e o campo dos possíveis nos currículos experimentados no cotidiano escolar?

Nesse sentido, outras questões se impõem: como sair do imaginário sem sair dos afetos? Como sair da passividade? Enfim, como passar da paixão à ação? Ou, como diria Espinosa, como nos tornarmos causa adequada, isto é, causa total dos efeitos daquilo que se passa em nós?

Na paixão, diz Espinosa (2007), somos causa inadequada de nossos apetites e de nossos desejos, isto é, somos apenas parcialmente causa do que sentimos, fazemos e desejamos, pois a exterioridade é mais forte e mais poderosa do que a interioridade causal corporal e psíquica.

Na Ética (2007), Espinosa demonstra que o processo de passagem da paixão à ação é um processo de reflexão, isto é, um processo no qual a mente humana se torna apta a encadear por si mesma as ideias das afecções corporais.

Mas o que seriam as afecções?

De modo geral, a afecção (*affectio*) se referia diretamente ao corpo, ao passo que o afeto (*affectus*) se reportaria ao espírito. Mas a verdadeira diferença não está aí. A diferença existe entre a afecção do corpo e sua ideia que envolve a natureza do corpo exterior, por uma parte, e, por outro lado, o afeto que acarreta, tanto para o corpo como para o espírito, um aumento ou uma diminuição da potência de agir. A *affectio* remete a um estado do corpo afetado e implica a presença do corpo afetante, ao passo que o *affectus* remete à transição de um estado a outro, tendo em conta a variação correlativa dos corpos afetantes .

As afecções-imagens ou ideias formam certo estado do corpo e do espírito afetados, que implica mais ou menos perfeição que o estado precedente. De um estado a outro, de uma imagem ou ideia a outra, há, portanto, transições, vivências, durações mediante as quais passamos para uma perfeição maior ou menor. Ainda mais, esses estados, essas afecções, imagens ou ideias não são separáveis da duração que as relaciona com o estado precedente e as encaminha ao estado seguinte. “Essas durações ou variações contínuas de perfeição são chamadas ‘afetos’, ou sentimentos (*affectus*)” (DELEUZE, 2002, p. 55).

Um modo existente define-se por certo poder de ser afetado, para o aumento ou a diminuição da potência de agir (*conatus*). Diz-se, conforme o caso, que a potência de agir ou força de existir aumenta ou diminui quando a potência do outro modo se lhe

junta ou, ao contrário, subtrai, imobilizando-a e fixando-a. A passagem a uma perfeição maior ou o aumento da potência de agir denomina-se afeto ou sentimento de alegria; a passagem a uma menor perfeição ou a diminuição da potência de agir, de afeto ou sentimento de tristeza.

Para Espinosa (2007), a alegria ou a tristeza, como afetos, são paixões. Mesmo os afetos baseados na alegria que se definem pelo aumento da potência de agir são paixões: a alegria é ainda uma paixão. Sendo assim, do ponto de vista dos afetos, a distinção fundamental entre dois tipos de paixão, paixões tristes e paixões alegres, prepara outra distinção bem diversa entre as paixões e as ações, estas baseadas na compreensão obtida pelas noções comuns e pela intuição intelectual, pela razão como inteligência reflexiva.

De acordo com Espinosa, tudo o que é mau mede-se, pois, pela diminuição da potência de agir (tristeza-ódio); tudo o que é bom, pelo aumento dessa mesma potência (alegria-amor) e, dessa forma, tudo o que envolve a tristeza serve à tirania e à opressão, merecendo ser denunciado como mau, pois nos separa de nossa potência de agir.

Como, porém, Espinosa estabelece a relação entre o *conatus* individual e o *conatus* coletivo?

Para Espinosa (2007), um indivíduo é sempre composto de uma infinidade de partes extensivas, enquanto estas pertencem a uma essência singular de modo, numa relação característica.

Essas partes (*corpora simplicíssima*) não são indivíduos; não há essência de cada uma, elas definem-se unicamente pelo seu determinismo exterior, e são sempre numerosíssimas; mas constituem um indivíduo existente na medida em que uma infinidade delas entra nesta ou naquela relação que caracteriza esta ou aquela essência de modo; elas constituem a matéria modal infinitamente variada da existência (DELEUZE, 2002, p. 86).

Desse modo, como afirma Espinosa (apud DELEUZE; GUATTARI, 1997) em sua “Ética”, cada indivíduo é uma multiplicidade infinita, e a Natureza inteira, uma multiplicidade de multiplicidades perfeitamente individuada. O plano de consistência da Natureza é como uma imensa máquina abstrata, cujas peças são os agenciamentos ou os indivíduos diversos que agrupam, cada um, uma infinidade de partículas sob uma infinidade de relações mais ou menos compostas.

Tomemos, então, o seguinte exemplo: um aluno de séries iniciais, ao falar de um”[...]‘faz-pipi’, não é um órgão nem uma função orgânica; é antes um material, isto é, um conjunto de elementos que varia de acordo com suas conexões, suas relações de movimento e repouso, os diversos agenciamentos individuados em que ele entra” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 41).

De modo geral, as conversações, ações e perguntas das crianças na escola são frequentemente mal compreendidas, pois não se enxergam nelas questões relacionadas com o plano de imanência de suas vidas em suas relações e diferenciações.

Para Espinosa (apud DELEUZE; GUATTARI, 1997), não sabemos nada de um corpo enquanto não sabemos o que pode ele, isto é, quais são seus afetos, como eles podem ou não se compor com outros afetos, com os afetos de outro corpo, seja para destruí-lo, seja para ser destruído por ele, seja para trocar com esse outro corpo ações e paixões, seja para compor com ele um corpo mais potente. É preciso não comparar órgãos ou corpos individualizados, mas colocar elementos ou materiais numa relação em que arranquem o órgão, o corpo, à sua especificidade para fazê-lo devir outro.

A liberdade, portanto, não é o poder da vontade para extirpar os afetos, nem para escolher entre alternativas contrárias, mas a aptidão do corpo e da mente para o **plural simultâneo** (ESPINOSA, 1988). Assim, com Espinosa, ousamos dizer que são equivalentes os infinitos atos intelectuais, a *civitas* e a inteligência coletiva como modo de expressão coletiva.

Do ponto de vista social, para Espinosa, nosso direito vai até onde possuímos poder para realizá-lo e força para garanti-lo. Segundo Espinosa, a massa, constituindo um sujeito único, cria um indivíduo coletivo cujo *conatus* é mais forte e superior do que o de cada um dos indivíduos isolados.

A noção de individualidade, então, deve ser substituída pela de individuação, pois a noção de individualidade é relativa, já que todo indivíduo é sempre composto de uma infinidade de partes extensivas que se definem por seu modo singular, mas, também, pelo seu determinismo exterior, sendo a autonomia a aptidão do corpo e da mente para o plural simultâneo e/ou para o coletivo (ESPINOSA, 2007) e, considerando que o coletivo é mais que agrupamento ou círculo social, pois “[...] implica também a entrada de diversas coleções de objetos técnicos, de fluxos materiais e energéticos, de entidades incorporais, de idealidades matemáticas, estéticas, etc.”(GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 319), tais comportamentos de busca de pertencimento podem ser considerados, também, como afetos/afecções.

A afecção de um corpo (envolvendo tanto a dimensão física como o mundo das ideias) pode produzir aumento ou diminuição da potência de agir e, dessa forma, do ponto de vista dos afetos (bons e maus encontros), a distinção entre paixões tristes e paixões alegres remete a uma distinção entre paixões e ações; mas as ações são baseadas não na servidão, mas na compreensão obtida pelas noções comuns e pela intuição intelectual, ou seja, pelo uso da razão. Portanto, razão, afetos e afecções estão intrinsecamente relacionados, pois, pelas afecções, podemos aumentar nosso grau de compreensão e, escapando das paixões e da alienação, produzir ações reflexivas sociais e comunitárias (constituição do comum).

É necessário evitar a mutilação da alegria de aprender, do prazer de criar nas salas de aula das escolas e, nesse sentido, devemos explorar o currículo como um “acontecimento” vivido nele mesmo. O currículo muda à medida que nos envolvemos com ele, refletimos sobre ele, consideramos sua complexidade tecida em rede de conversações e agimos em direção à sua realização, buscando, nos afetos e afecções, a potência inventiva de um currículo não burocratizado e normalizado.

Já vimos que a ética deve ser concebida como uma prática, pois *ethos* é uma maneira de ser. Assim, a ética se coloca nas e com as relações entre as pessoas e na relação das pessoas consigo mesmas, e, nesse sentido, a educação do público se faz por uma prática de conversação, e o currículo é mais que uma conversação, pois é uma esfera de ação.

Portanto, falar sobre o cotidiano escolar e currículo como coletivo atravessado por linguagens, conhecimentos, afetos/afecções implica acompanhar movimentos que vão transformando a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva, ou seja, para o questionamento dos possíveis do coletivo escolar constituir-se nas dimensões pessoal, profissional e coletiva de forma processual e relacional.

Desse modo, a conversação, estabelecida no espaço-tempo do cotidiano escolar, potencializa a inteligência coletiva, o trabalho material e imaterial, a aprendizagem de alunos e a formação contínua de professores, pois incide sobre os “múltiplos contextos cotidianos” (ALVES, 2001) em que vivenciamos as práticas discursivas em sua tensão permanente entre saberes, poderes e a ética.

Algumas possíveis implicações para o currículo

Cumprir considerar que, num currículo como processo de conversação e ação complexa, o conhecimento acadêmico, a subjetividade e a sociedade estão inextricavelmente unidos. É essa ligação, essa promessa de educação para as nossas vidas privadas e públicas que a teoria do currículo deve elaborar, persistindo na causa da educação pública, para que um dia as escolas possam trabalhar a diferença e afastar a exclusão e a desconexão. Quando assim fizermos, as escolas não serão mais fábricas de competência e de conhecimento, nem negócios acadêmicos, mas escolas: locais de educação para a criatividade, a erudição, a intelectualidade interdisciplinar, os saberes transversais, a comunicação, a afetividade cooperativa; os modos de afetar e ser afetado na produção de cooperação para o trabalho coletivo.

Básicas, nesse sentido, e para o engendramento de movimentos singulares no cotidiano escolar, são as criações coletivas. Esse movimento indica o fluxo dos possíveis de um cotidiano inventivo e, nesse sentido, do agenciamento de uma inteligência coletiva que problematize e crie outros singulares modos de trabalho imaterial (cognitivo, linguístico e afetivo).

É nesse desejo social da coletividade definida como um corpo político, que se inscreve a perspectiva do currículo como conversação e ação complexa conectada com uma produção de subjetividade inventiva/criativa.

Esse corpo político se manifestaria em uma ação problematizada pela conversação, meio potencial agenciador de outras práticas. As conversações, nesse sentido, remetem a novos questionamentos das situações vividas e, dentro das situações, potencializam, pela criação e experimentação, a possibilidade do singular. A ação de grupos e indivíduos visaria a uma construção coletiva na e pela qual procuraria, coletivamente, ser um vetor de produção de resistência e/ou do campo dos possíveis de libertação das misérias do contexto social derivadas da sociedade de controle do “sistema maquínico capitalista” (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Como já bastante frisado, perspectivar o currículo como redes de conversações e ações complexas remete à compreensão de que conhecimentos, informações, signos, significações, afetos e afecções são produtos das relações estabelecidas com os outros e dos outros entre eles, evitando, desse modo, a burocratização e a normalização de indivíduos ou grupos de indivíduos tomados de forma abstrata e fictícia.

A perspectiva é processual, visto não ser possível o estabelecimento de nenhum consenso sobre o que venha a ser o “currículo ideal”. Será **na relação** que a dimensão política do pedagógico será estabelecida. Relação essa que se processará não apenas entre conhecimentos, linguagens, afetos e afecções e os entes educativos inseridos no cotidiano escolar, pois atravessará outros entes e instâncias com as quais o currículo vivido estabelecerá conexões e ações.

No âmbito do currículo escolar, propomos uma formação orientada a fazer com que professores/as possam conversar-conversar, alunos e professores possam conversar-conversar, escolas e outras instâncias possam conversar-conversar, considerando a alteridade, de modo que possibilite a conversação dos outros com eles mesmos. Assim, para além de conhecer “textualmente” o outro, independentemente do saber científico acerca do outro, é preciso poder vincular/compartilhar experiências de uns com as experiências dos outros, visando a superar o discurso somente racional para que sejam estabelecidos encontros que potencializem os saberes, fazeres e afetos, constituindo um movimento da comunidade educativa que outorgue alternativas possíveis e sensíveis.

Teixeira (2008), abordando a constituição de redes afetivas na área da saúde, reconhece a natureza eminentemente “conversacional” do trabalho e propõe, nesse sentido, uma tentativa de sistematização das técnicas de conversa que efetivam ou potencialmente dão forma a este trabalho.

A convergência entre a proposição do autor e o que vimos defendendo parece-nos expressiva, ou seja, a concepção das redes de trabalho em educação como grandes redes de conversações.

O que caracterizaria essa “técnica de conversa” seria o “acolhimento-diálogo” no sentido mais amplo possível, correspondendo àquele componente das conversas que se dá nos trabalhos em que identificamos, elaboramos e negociamos as necessidades possíveis de virem a ser satisfeitas. Deve-se, desse modo, considerar o trabalho com o currículo no cotidiano escolar como uma rede em que o acolhimento perfaz o funcionamento dessa rede, dimensionando “[...] a dimensão pragmática do encontro, os domínios de ação (emoções, afetos) e de significação (linguagem, conhecimento) e as utilizações possíveis do próprio encontro” (TEIXEIRA, 2008, p. 4).

Como na área da saúde, na educação, existem “necessidades” a serem satisfeitas, nem sempre transparentes e nem definitivamente definidas, mas que são, e desde sempre têm sido objeto de um debate interminável, de uma experimentação continuada, em que o que se discute e refaz sem cessar é a nossa própria ética existencial. O

“acolhimento dialogado” seria um dispositivo, um apoio ao processo de conhecimento das necessidades, fundado em certas disposições ético-cognitivas: “[...] o reconhecimento do outro como um legítimo outro; o reconhecimento de cada um como insuficiente; o reconhecimento de que o sentido de uma situação é fabricado pelo conjunto dos saberes presentes” (TEIXEIRA, 2008, p. 4).

Cabe destacar que a “técnica da conversa” é, antes de tudo, a arte da conversa, e sua finalidade não é homogeneizar os sentidos fazendo desaparecer as divergências, mas procurar emergir a convergência das/nas/com as diferenças.

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.

Nesse sentido, para Teixeira (2008), uma técnica de conversa parece se caracterizar primordialmente por um conjunto de disposições ético-cognitivas, pela aceitação de um conjunto de pressupostos e predisposições no diálogo com o outro, o que define, a rigor, seus domínios de ação e de significação, correspondendo a determinados “estados do corpo”, que Maturana (1997) denomina de emoções e afetos.

E o que são redes de trabalho afetivo? Segundo Hardt (2003), são redes de produção de afetos que se constituem como a própria produção de redes sociais, de comunidades, de formas de vida (biopoder), de produção de subjetividades (pessoais, interpessoais e coletivas) e de sociabilidade.

Importa, considerar a natureza dos vínculos estabelecidos no processo curricular, não deixando, entretanto, de vislumbrar a dinâmica global das redes, atentando para os processos engendrados no cotidiano escolar como acontecimentos mais localizados que permitem uma melhor compreensão da natureza íntima do vínculo, elemento sem o qual as próprias redes não existiriam.

Teixeira (2008), inspirado em Espinosa (2007), busca uma “microfísica do vínculo” por meio do exame de sua substância afetiva no encontro dos corpos utilizando a metáfora do flerte e/ou da “paquera”.

Num primeiro instante, ocorreria o chamado “amor à primeira vista”, no qual os corpos experimentariam um estado de paixão “passiva”, sob o domínio da imagem do outro, da impressão que ele nos causa, das afecções que ele imprime em nosso corpo. Havendo uma boa impressão, ocorreria, em termos espinosanos, um sentimento de

aumento de nossas potências, um aumento de nosso desejo, de nosso apetite, que se nutre da convicção de que aquele outro corpo nos convém.

Até esse ponto, de acordo com Espinosa, estaríamos no reino do “conhecimento vago” ou imaginativo, correspondente ao conhecimento de primeiro gênero.

Com referência ao encontro educativo, esse momento corresponderia a uma “empatia” entre corpos, considerada essencial para a realização do trabalho em educação no cotidiano escolar. Esse primeiro impacto afetivo, entretanto, segundo Teixeira (2008), é bastante complexo, ou seja: os afetos mobilizados num primeiro encontro e que podem levar à formação de vínculo são muito diversificados, tanto quanto são amplos e diversificados os fatores que podem condicionar esse encontro.

A partir dos encontros, é possível que o despertar de paixões intensamente positivas, mesmo que passivas, se prolongue, propiciando aos indivíduos e grupos explorarem o que têm em comum, constituindo como uma “zona de comunidade” (TEIXEIRA, 2008).

Ao contrário, poderia ocorrer uma situação inversa, em que não descobríssemos qualquer “zona de comunidade” com aquele que, inicialmente, despertou nosso interesse, produzindo frustração e diminuição de potência para agir.

Supondo, entretanto, que a paixão inicial continuou a crescer, mais e mais, na medida em que descobrimos a amplidão de nossa “zona de comunidade”, na medida em que descobrimos que aquele corpo realmente nos convém, experimentaremos um aumento ainda maior de nossa alegria, um aumento de nossa potência, de nosso desejo e apetite de vida. Mas, sobretudo, ela vai deixando de ser uma paixão “passiva” e progressivamente vai se tornando uma paixão “ativa”.

Nesse caso, de acordo com Espinosa (1988, 2007), entraríamos no reino do “conhecimento adequado” ou do conhecimento de segundo gênero, que é o conhecimento das “noções comuns”, o conhecimento daquilo que nos outros corpos nos convém. Conhecimento que é buscado conjunta e reciprocamente, abrindo a possibilidade de uma relação de segundo gênero.

Nesse patamar, a relação ocorre além da simples empatia, e é fundamental, nesse encontro, a linguagem e as características que a conversação assume, levando-se em conta a assimetria constitutiva dos encontros, em que uma das partes está em busca de uma satisfação de necessidades, enquanto a outra, presume-se, procura deter os meios de satisfazê-la .

Em termos de conversação, há, de fato, muitas outras possibilidades de se alcançar “noções comuns” nas relações, visto que as conversações se constituem não apenas como veículo para se chegar a um conjunto de acordos ou consensos, mas têm um fim em si mesmas, na medida em que se trata do primeiro produto material partilhado daquela relação. “Em qualquer caso, entretanto, reconhece-se o sucesso do encontro em seus resultados afetivos, sempre que os corpos em presença experimentarem afetos aumentativos de alegria e potência” (TEIXEIRA, 2008, p. 9-10).

São, portanto, os afetos que dão consistência aos vínculos e/ou instituem os laços sociais pela confiança recíproca estabelecida.

Fundamental, assim, no currículo vivido no cotidiano escolar, é o estabelecimento de confiança recíproca como base para a ocorrência da aprendizagem configurada como uma “zona de comunidade” que necessita ser potencializada pelos “bons encontros” político-ético-efetivos.

Reflexões em processo: (in)conclusão

No trabalho em educação, não se pode sequer falar numa relação de aprendizagem-ensino sem que haja uma relação de confiança. Mas tampouco as relações amorosas ou sociais que possam ser ditas “saudáveis” prescindem de relações de confiança. E dizer isso não é pouco numa época em que quase tudo se volta para maximizar as relações de desconfiança, visto que, pela mídia, pelo saber economicista, pela tirania totalitária, pelos índices de todo tipo, são solapados canais de circulação de solidariedade, de confiança no outro e na vida.

Nesse sentido, estão em circulação contínua os discursos que estabelecem a desconfiança em relação ao outro, especialmente, em relação ao estranho, seja o não homogeneizado pelos mecanismos de captura e produção de subjetividade serializada, seja simplesmente o estrangeiro. Enfim, um discurso que se alimenta de nossa tristeza, porque não existe terror que não contenha uma espécie de tristeza coletiva como base (DELEUZE, 1992).

Desse modo, a conquista da confiança é um grande avanço para o estabelecimento de “zonas de comunidade”, entretanto, no sentido espinosano, tornar-se-ia necessário avançar para consolidar e efetivamente constituir essa “zona de comunidade”, ou seja, conhecer o que “[...] é mais difícil: aquilo que nos outros é diferente e corresponde a sua ‘zona de singularidade’. Porque é preciso uma potência

ainda maior para se conhecer, nos outros corpos, aquilo que não nos convém” (TEIXEIRA, 2008, p. 12).

Esse é, para Espinosa (2007), o conhecimento de terceiro gênero ou o conhecimento das “essências singulares” e se constitui numa relação de terceiro gênero.

Sendo assim, na prática, o que tende a ocorrer e o que necessitamos buscar? Ir além, ou seja, não mais procurar o que no outro se assemelha a nós, mas o que no outro é irreduzível, ou seja, sua diferença absoluta, sua singularidade radical.

Somos, assim, desafiados a aceitar “o outro como um legítimo outro” (MATURANA, 1997). Nessas novas zonas, passamos a experimentar novas intensidades, às quais fomos conduzidos pelos afetos de confiança, mas que já correspondem a novos afetos aumentativos que anunciam, por sua vez, outros modos de existência, em que nos tornamos a causa última de nossas paixões, em que entramos plenamente na posse de nossa potência.

E o que é esse afeto, essa paixão que nos predispõe a aceitar o outro como um legítimo outro, senão o já mencionado *acolhimento*?

Envolveria cumplicidade, como todo e qualquer movimento de entrega e de diferenciação, mas, também, o buscar produzir deslizamento do afeto de confiança para o acolhimento e formação de outro modo de subjetivação, de produção de “zonas de comunidade” e compartilhamento do espaço público.

Para Maturana (1997), assim como para Teixeira (2008), determinadas “técnicas de conversa” contribuem para o estabelecimento da emergência do público, concebido como uma democracia viva, fundada no respeito mútuo e, portanto, como produção afetiva em ato.

O trabalho dos profissionais da educação se articula a outras redes de trabalho e, sendo assim, precisamos começar a investir para a produção, no âmbito dos currículos vividos no cotidiano escolar, nessas redes indissociáveis, seja na sua dimensão conversacional, seja na dimensão de sua produção afetiva, de modo que alunos, professores, pais e outros protagonistas sociais efetuem suas potências, o que é o mesmo que contribuir para a potência da vida política dos coletivos de que fazem parte.

As implicações políticas dessa perspectiva para o currículo como redes de conversações e ações complexas no cotidiano escolar tornam-se evidentes, visto a busca das relações com os outros agentes e instâncias que perpassam o trabalho educativo escolar.

Desse modo, se, por coletividade, não entendemos a coexistência física de pessoas num território determinado, nem a coexistência sancionada pelos mesmos valores, mesma raça, mesmo sexo, etc., mas o aparecimento da pluralidade e da diferença que interrompem a mesmidade, o uno, então a coletividade deverá ser orientada pelo “plural simultâneo” (ESPINOSA, 1988). Como dito, basicamente política, mas em outra lógica, ou seja, a que não diz o que é de modo universal ou o que deve ser, mas força a comunidade a se transformar e faz seu devir sempre aberto e permeável, logo, sempre outro possível.

Referências

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano escolar: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001. p. 13-38.
- _____. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, Nilda; Regina Leite Garcia. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 81-110.
- _____. **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 PROCIÊNCIA, agosto de 2005.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DELEUZE, G. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1997.
- ESPINOSA, B. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- _____. **Tratado teológico-político**. Tradução de Diogo Pires Aurélio. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1988.
- FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-42.
- _____. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.
- FERRAÇO, C. E.; PERES, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. Currículos realizados e/ou vividos nos cotidianos das escolas públicas: sobre como concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas. In: MACEDO, E.; MACEDO, R. S.; AMORIM, A. C. **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas: FE/UNICAMP, 2008.

Disponível em: <www.posgrad.fae.unicamp.br/gtcurriculoanped>. Acesso em: 8 abr. 2009.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986

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

HARDT, M.; NEGRI, A.. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

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

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

_____. A constituição do comum. **Conferência Inaugural do II Seminário Internacional Capitalismo Cognitivo: Economia do Conhecimento e a Constituição do Comum**. 24 e 25 de outubro de 2005, Rio de Janeiro. Organizado pela Rede Universidade Nômade e pela Rede de Informações para o Terceiro Setor (RITS).

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa nos/ dos/com os cotidianos: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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

OLIVEIRA, I. B. (Coord.). **Currículos praticados, emancipação social e democracia no cotidiano da escola: do invisível ao possível**. Projeto de pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ/CNPq, 2007.

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

TEIXEIRA, R. R. **As redes de trabalho afetivo e a contribuição da saúde para a emergência de uma outra concepção de público**. Disponível em: <www.corposem.org/rizoma/redeafetiva>. Acesso em: 20 out. 2008.

**Currículo como Narrativa:
inspirações teóricas a partir de Walter Benjamin e
Michel de Certeau⁶⁶**

Maria Inês Petrucci Rosa
Faculdade de Educação
UNICAMP

*“... precisamos mudar de um currículo prescritivo
para um currículo como identidade narrativa”*

Ivor Goodson (2007)

Articular trabalhos de investigação no campo do currículo significa, hoje, no Brasil, fazer uma escolha em torno de um recorte, a partir de um espectro amplo de compreensões e teorizações que discursivamente o constituem. Essa escolha é sempre originada nas próprias experiências de vida profissional dos pesquisadores, que são também marcadas pelas trajetórias que fizemos e fazemos no cenário educativo, ou ainda, na escola. Dessa forma, as pesquisas que estamos desenvolvendo no interior do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp são tramadas tendo como referência nossa experiência como formadoras de professores, como professoras da escola básica e também como estudiosas de teóricos que focam noções relacionadas com a cultura.

A oportunidade de vivenciar como pesquisadora processos de pesquisa-ação em escolas públicas paulistas da região de Campinas, foi apurando meu olhar para as questões do cotidiano e da cultura da escola. Assumimos a noção de cultura da escola como um conjunto de práticas, valores e crenças, partilhados por todos aqueles que interagem no mesmo contexto. Ou ainda, como aponta Dayrell:

A escola, como espaço sócio-cultural, é entendida, portanto como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os

⁶⁶ Esse trabalho é derivado do projeto *Formação docente em disciplinas escolares: políticas e identidades no contexto da cultura escolar*, com apoio financeiro do CNPq, nos processos U – 475137/2008 6 e PQ – 306053/2009 8.

sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos. (DAYRELL, 2006, p. 137)

Em outras palavras, a cultura urdida no cotidiano escolar desenha um conjunto de peculiaridades de interação que são marcadas por jogos simbólicos próprios para constituírem o espaço escolar como espaço de produção e de luta. Nessa cultura, memórias são compartilhadas, pactos são selados, transgressões são viabilizadas. Os atores dessa cultura partilham os mesmos dilemas e sistemas simbólicos de discurso e de ação.

Dessa forma a partir da cultura da escola, interessa-nos conhecer as memórias narradas dos seus atores, em especial, os professores, para, a partir daí, tecer as possibilidades de compreensão do currículo como narrativa. Tomamos professores como narradores, no sentido benjaminiano e, articulando essa perspectiva com as artes de dizer propostas por Certeau, procuramos valorizar a voz⁶⁷ daqueles que, imersos no cotidiano da escola, são costumeiramente desautorizados.

Walter Benjamin e Michel De Certeau: que aproximações?

Judeu e jesuíta – seriam as primeiras impressões aparentemente dissonantes dos nossos autores, em relação a seus aspectos biográficos que inevitavelmente se tecem em seus pensamentos e obras.

Walter Benjamin (1892-1940) era filho de uma família judaica. Teve uma adolescência comum à burguesia alemã da época, com destaque para sua aproximação de ideais socialistas, a partir de sua adesão ao Movimento da Juventude Livre Alemã. Em 1925, Benjamin teve sua tese de livre docência recusada no Departamento de Estética de Frankfurt, o que já seria indício do que estaria por vir, na construção de uma trajetória marcada por exclusões, transgressões e até perseguições. Da Escola de Frankfurt, Benjamin foi mais um inspirador do que um integrante.

Estudando aspectos de sua biografia e de seu pensamento, Coetzee afirma que Benjamin dizia-se marxista para impressionar a mulher que se tornou a sua grande

⁶⁷ Não usamos a expressão “dar a voz”, porque acreditamos que não se dá algo a alguém que já a possui. O que fazemos é ouvir as vozes de professores narradores.

paixão, Asis Lacis, sendo que, *“durante anos depois de conhecer Lacis, Benjamin repetiria sentenças marxistas sem ter lido Marx”*. (COETZEE, 2004, p. 102)

Há controvérsias também em relação às circunstâncias que cercaram sua morte, em 1942, sobre a qual alguns biógrafos afirmam ter se tratado de suicídio para evitar a prisão pelos nazistas na manhã seguinte, enquanto outros, em menor número, apontam para um assassinato. Para alguns, também, o pensamento benjaminiano, sua obra e os conceitos por ele propostos levariam a considerá-lo como um pensador pós-estruturalista. No entanto, essa é uma polêmica também a qual, não poderíamos aqui esgotar. Rompendo com o pensamento moderno de dentro dele mesmo, Benjamin afirma que a concepção de progresso na história só existe para aqueles que dominam e vencem e que podem considerar o tempo como uma expansão gradativa e ininterrupta de princípios positivos.

São conhecidas as contribuições do seu pensamento para o campo das artes, em geral, e em particular do cinema e da literatura. Retomando suas discussões sobre história, os textos “Experiência e Pobreza”, “O Narrador”, “A Infância em Berlim por volta de 1900” e “Sobre o Conceito de História” (BENJAMIN, 1994) são importantes inspirações na tentativa de constituir um entendimento e um fazer sobre as artes de narrar. Para Benjamin, o mundo atual encontra-se pobre no narrar de experiências, possuindo apenas vivências individuais e fragmentadas.

Na sociedade capitalista, as ações mecânicas passam a tornar o mundo pobre no narrar das experiências. Absorver tudo sem pensar no que está sendo visto e feito, sem tirar disso experiência, mas apenas vivência e reprodução, é o modo que vivemos hoje, num sistema maquinário que nos impele a partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco.

Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. (BENJAMIN, 1994, p. 118)

Para o autor, a narrativa de vida possibilita o renascimento da própria experiência no seu fazer do cotidiano, na relação com o outro, nos acontecimentos que deixam marcas, através de memórias conscientes e inconscientes cheias de significados, sentimentos e sonhos. 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 dar sugestões.

Nesse contexto, a narrativa encontra-se intimamente relacionada à possibilidade de ressignificação da própria experiência através das memórias conscientes e inconscientes e dos entrecruzamentos de tempos (passado, presente e futuro), espaços e visões. Produzir narrativas, nesse sentido, não é apenas relatar, mas trazer as experiências no plural e trazer à tona as antigas narrativas sob o ponto de vista cultural:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesãos – no campo, no mar e na cidade - , é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório, Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205)

Narrativas são formas de dizer de nossas experiências e podem ser expressas por aquilo chamamos aqui, inspirados na leitura de “A Infância em Berlim por Volta de 1900” (BENJAMIN, 1994), de Mônadas, que são centelhas de sentidos que tornam as narrativas mais do que comunicáveis: tornam-nas experienciáveis. Do nosso ponto de vista, a construção de mônadas permite outra forma de concepção de currículo, na medida em que possibilita estilhar formas lineares de pensamento (ROSA, CORREIA, RAMOS e SOARES, 2011). Segundo Georg Otte,

Benjamin critica esta linearidade postulando a necessidade de um “choque” que interrompe a linha, possibilitando assim, a formação da “mônada”, ou seja, de uma formação espacial que substitui a ordem temporal-linear das coisas. (OTTE, 1994, p. 65)

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. Em outras palavras, o sujeito que ali se revela se desdobra em uma dimensão social ampliada, pois como afirma Jeanne-Marie Gagnebin, “*renunciando à clausura*

tranquilizante, mas também à sufocação da particularidade individual, é atravessado pelas ondas de desejos, de revoltas, de desesperos coletivos” (GAGNEBIN, 2004, pp. 74-75). Nesse sentido, os pequenos textos memorialísticos podem ser considerados mônadas, que espelham em suas linhas particulares uma subjetividade inserida num universo social.

Em Benjamin, a memória não é simplesmente um conjunto de acontecimentos e lembranças, mas sim experiência, afetividade, sensibilidade, subjetividade, esquecimento, entrecruzamento de sujeitos e, principalmente, experiências vividas. Nesse sentido, o ato de rememorar possibilita que dimensões pessoais que foram perdidas com o avanço do mundo moderno e capitalista sejam recuperadas na relação temporal entre passado, presente e futuro. Dessa forma, conforme já afirmamos em ROSA e RAMOS (2008), trabalhar com a memória não é tomá-la como ferramenta de pesquisa, mas como cenário, o que implica também numa escola metodológica, à media que envolve uma escolha e um recorte no tempo. *“A memória constitui uma viagem no tempo, até as impressões ‘matinais’ da pessoa humana, com direito à ida e à volta”* (GALZERANI, 1999, p. 102) .

Tanto em Benjamin, quanto em Certeau, cultura e história (sejam nas narrativas, sejam nas artes de dizer) fundam-se na possibilidade de multiplicar sentidos em projetos investigativos capazes de revelar possibilidade de caminhos e não uma verdade única, final e imutável. Como afirma Josgrilberg, *“o reconhecimento da necessidade desse admirável comércio de sentidos pode nutrir a relação de educadores com educandos ou de pesquisadores com seus objetos de pesquisa.”*(JOSGRILBERG, 2008, p. 97)

O ponto de partida das instigantes reflexões produzidas a partir do pensamento de Certeau é a religião, ou seus escritos teológicos, que marcam o começo e o final de sua trajetória, abruptamente ceifada por conta do câncer que o mata em 1986. No entanto, ficaram, em sua obra, as marcas de sua maneira de compreender o mundo, constantemente delineadas pelo desejo implícito de conciliar o cristianismo e a contemporaneidade. Em suas palavras, *“o Deus da minha fé não cessa de frustrar e guiar o desejo que busca compreendê-lo”* (CERTEAU apud JOSGRILBERG, 2008). Para esse autor,

em um exercício no limite da simplificação, pode-se substituir o “Deus da minha fé” por objeto da história, cultura ou educação. O resultado revelará muito do posicionamento de Certeau face aos seus interesses de pesquisa – por

exemplo, “o objeto da história não cessa de frustrar e guiar o desejo que busca compreendê-lo”(JOSGRILBERG, 2008, p. 97)

Em outras palavras, a pesquisa não se restringe a um sentido literal, pois silenciamentos e lacunas escapam do texto supostamente controlado e dos indícios mapeados. Em Certeau, a dinâmica na busca do outro, a possibilidade de encontros sempre adensa as demandas epistemológicas, éticas e, em seu caso, teológicas. Sua vida (1926-1986) marcada por tragédias, seu ingresso na Ordem Jesuítica, sua assiduidade nas reuniões do grupo de Lacan, sua amizade com Foucault, de diferentes perspectivas, marcam seu pensamento e sua obra, de tal forma que seus leitores se comprometem a um permanente exercício de não se fixar em compreensões literais diante de seus textos. Para estudiosos do campo da comunicação, o reconhecimento do valor das ideias de Certeau no campo dos Estudos Culturais “já não é novidade”(JOSGRILBERG, 2005: apresentação). Como discorre ainda, esse autor:

Apesar de sua popularidade crescente nos estudos de comunicação e cultura, seria incorreto tentar localizar Certeau apenas nesses campos. (...) Certeau é uma daquelas figuras que dificilmente seriam aprisionadas em um campo. (JOSGRILBERG, 2005, p. 18)

Conheci os escritos de Certeau através de Nilda Alves em seu trabalho publicado no número Culturas, cultura e educação da Revista Brasileira de Educação, de 2003. Naquela ocasião, descortinava-se, através dessa leitura, a possibilidade de perceber o cotidiano da escola, sem querer dissecá-lo analiticamente, defini-lo e categorizá-lo, formas canônicas de pesquisa tão caras à fase inicial da nossa formação de pesquisadora. Percebi em Certeau as possibilidades microfísicas e astutas das táticas, não exclusivamente como formas de resistência, mas como vias de criação e invenção daquilo que aparentemente “*todo dia ela faz tudo sempre igual*”. (HOLANDA, 1971)

Em Rosa (2007), os escritos de Certeau foram importantes para ensaiar um contraponto entre as interpretações marxistas da vida cotidiana (HELLER, 1992) e outras possibilidades adensadas na perspectiva cultural. Nesse contraponto, vislumbram-se brechas através das quais torna-se possível pensar o cotidiano não como esfera social fundado no pensamento alienado e no preconceito, como defende Agnes Heller, mas sim, como lugar social da criação e da transformação invisível e silenciosa

das relações de poder. Nesse contexto, concordamos com Oliveira, no sentido de defender que: “*A vida cotidiana não é lugar apenas de repetição e de reprodução de uma ‘estrutura social’ abstrata que, além de explicar toda a realidade, a determinaria.*”(OLIVEIRA, 2002, p. 43)

A narrativa, em Certeau, como forma de fazer história se constitui a partir da ideia de que o historiador “trabalha sobre um material para transformá-lo em história” (CERTEAU, 2006, p. 79). O objeto histórico não existe a priori, mas é forjado no calor da cultura e do lugar social daquele que a produz. Em suas palavras:

O historiador não é mais o homem capaz de constituir um império. Não visa mais o paraíso de uma história global. Circular em torno das racionalizações adquiridas. Trabalha nas margens. Deste ponto de vista, se transforma num vagabundo. Numa sociedade devotada à generalização, dotada de poderosos meios centralizadores, ele se dirige para as marcas das grandes regiões exploradas. “Faz um desvio” para a feitiçaria, a loucura, a festa, a literatura popular, o mundo esquecido dos camponeses, a Ocitânia, etc., todas elas zonas silenciosas” (CERTEAU, 2006, p. 87)

Ao mundo esquecido dos camponeses, pesquisando o currículo como narrativa, acrescento, também, o mundo esquecido dos professores, vozes silenciadas. Em “A Invenção do Cotidiano”, Certeau afirma que um fato é construído pelas maneiras de fazer. Em outras palavras, as táticas formam um campo de operações dentro do qual se desenvolve também a produção da teoria.

Para explicitar a relação da teoria com os procedimentos dos quais é feito com aqueles que aborda, oferece-se uma possibilidade: um discurso de histórias. A narrativização das práticas seria uma “maneira de fazer” textual, com seus procedimentos e práticas próprios. (CERTEAU, 1994, p. 152)

Nesse sentido, as práticas de narrar não são vistas por nós, como dispositivos próprios de formação, de disciplinamento dos corpos ou formas de “tecnologias do eu”(LARROSA, 1995). As práticas de narrar trazem um outro sentido para o currículo, à medida que as histórias desenham *aprendizagens narrativas*, emprestando aqui uma expressão do Goodson (2007). Procuo histórias narradas com características artesanais, rudimentares, marginais, não oficiais e adensadas pelos ouvintes que produzem

espectros amplos de significação a partir das brechas entreabertas e das zonas de sombra e de silêncio produzidas no tecido da narração.

Em outras palavras, empresto aqui mais uma vez as de Nilda Alves:

É preciso, pois, que eu incorpore a ideia que ao dizer uma história, eu a faço e sou um narrador praticante dos relatos que chegam até mim, neles inserindo o fio do meu modo de contar. Exerço, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do aprenderensinar. (ALVES, 2000, p. 3)

Benjamin e Certeau nos trazem a possibilidade de pensar o currículo como narrativa, na valorização da dimensão política dessa maneira de compreensão. Professores e professoras contam suas histórias como *autor(es)izados*⁶⁸, cabendo aos ouvintes o adensamento possível a partir da experiência, do aconselhamento e da sabedoria ressignificada nas práticas de narrar. Em nossas pesquisas, essas histórias não são ouvidas com o intuito de classificar seus autores e autoras, tampouco pretendemos estabelecer sistemas de categorias que as enquadram. As artes de contar e ouvir histórias (artesanais, rudimentares, marginais) nos proporcionam oportunidades de aprender. Aprender a estabelecer relações no campo da ambiguidade, da provisoriedade e da complexidade inerentes à vida cotidiana e ao universo da cultura, em especial, à cultura da escola.

O currículo como narrativa

Para Goodson (2007), existe uma “mentira fundamental” situada no âmago do currículo prescritivo (p. 251). Ao fazer essa afirmação, propõe as noções de aprendizagem narrativa e capital narrativo para deflagrar uma outra compreensão de currículo. Em suas palavras:

No novo futuro social, devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Isso seria verdadeiramente um currículo para empoderamento. Passar da aprendizagem prescritiva autoritária e primária para uma aprendizagem narrativa e terciária

⁶⁸ Aqui crio uma espécie de neologismo, num significante que pretende sintetizar a condição de autor e de autorizado.

poderia transformar nossas instituições educacionais e fazê-las cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos. (GOODSON, 2007, p. 251)

De fato, escolhi, nesse trabalho, focalizar dois teóricos da cultura e da história, mas fica evidente que Ivor Goodson também é um autor de referência que sustenta e inspira nossas pesquisas e argumentações a favor de uma outra compreensão das práticas curriculares. Em nosso grupo, trabalhos como os de QUINTINO (2005), QUINTINO e ROSA (2005), CARRERI e ROSA (2006), PAVAN e ROSA(2006), RAMOS E ROSA (2006), PAVAN (2007), CARRERI (2007), SILVA (2007), OLIVEIRA (2008) ,OLIVERA e ROSA (2008), ROSA e RAMOS (2008), RAMOS (2008), SILVA e ROSA (2005, 2009), BONAMIGO (2010), ROSA e PAVAN (2011), são baseados nessa perspectiva, que hoje nos parece promissora, porque procuram se situar num campo de produção politicamente comprometido com um “novo futuro social”. Benjamin e Certeau, em suas obras, nos inspiram notadamente na adesão a esse compromisso, que acreditamos ser o propósito principal das pesquisas em Educação.

Referências

ALVES, N. Narrativa como Método na História do Cotidiano Escolar. **Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2000. Disponível em: http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/122_nilda.pdf, acessado em 22 de maio de 2011.

_____. Cultura e Cotidiano Escolar. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação**, maio/jun/jul/ago, n. 23, 2003.

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

BONAMIGO, C. **A Inclusão da Criança de seis anos no Ensino Fundamental – narrativas de práticas curriculares não instituídas**. UNICAMP, Faculdade de Educação: Dissertação de Mestrado, 2010.

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

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

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

_____. **A Escrita da História**. 2a. Edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

COETZEE, J.M. As Maravilhas de Walter Benjamin, CEBRAP: **Revista Novos Estudos**, n. 70, novembro, pp. 99-113, 2004.

DAYRELL, J. A Escola como Espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.) **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

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 Futuro Social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, pp. 241-252, mai/ago, 2007

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. São Paulo, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

JOSGRILBERG, F.B. **Cotidiano e Invenção – os espaços de Michel de Certeau**. Coleção Ensaio Transversais, n. 32, São Paulo: Escrituras, 2005.

_____. Michel de Certeau e o Admirable Commercium de Sentidos na Educação. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 18, n.30, jan/jun, p. 95-105, 2008.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T.T. (org.) **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**, 2a. Edição, Petrópolis, Vozes, 1995.

OLIVEIRA, I.B. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, I.B. e ALVES, N. (orgs.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. 2a. Edição, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

OLIVEIRA, A.C.G. e ROSA, M.I.P. Currículo e Formação Profissional: cenas do cotidiano de um Instituto de Pesquisa. **Revista Química Nova na Escola**, n. 30, p. 49-54, nov., 2008.

- OTTE, G. **Linha, Choque e Mônada – tempo e espaço na obra tardia de Walter Benjamin**. Belo Horizonte, UFMG: Tese de Doutorado, 1994.
- PAVAN, A.C. e ROSA, M.I.P. Hibridismo de discursos nas memórias de uma licenciatura em Ciências. Artigo completo, CD rom, UNICAMP: **Anais do XIII Encontro Nacional de Ensino de Química**, 2006.
- ROSA, M.I.P. Cotidiano da Escola: as lentes do cinema propiciando outros olhares e outras histórias. In: CAMARGO, A.M.F. e MARIGUELA, M. (orgs.) **Cotidiano Escolar – emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.
- ROSA, M.I.P. e RAMOS, T.A. Memórias e Odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, pp. 565-599, set/dez, 2008.
- ROSA, M.I.P. e PAVAN, A.C. Discursos Híbridos nas Memórias das Licenciaturas em Ciências em uma Instituição Universitária. UNESP, Bauru: **Revista Ciência e Educação**, v. 17, n. 1, p. 83-96, 2011.
- SILVA, M.P. e ROSA, M.I.P. Práticas Curriculares e a Sexualidade no cotidiano da escola. In: MARIGUELA, M.; CAMARGO, A.M.F.; SOUZA, R.M. (orgs), **Que Escola é essa? Anacronismos, resistências e subjetividades**. Campinas: Editora Átomo, 2009.

Entre Paradoxos e Instabilidades: A Teoria do Discurso na Pesquisa Sobre o Contexto da Prática Curricular

Miriam Soares Leite
UERJ

Na pesquisa *A diferença cultural no contexto da prática: traduções possíveis da Multieducação*⁶⁹, as leituras da teoria do discurso, conforme desenvolvida pelos cientistas políticos Chantal Mouffe e Ernesto Laclau, têm ocupado grande parte dos trabalhos do grupo, assim como os estudos acerca do ciclo contínuo de políticas curriculares propostos por Stephen Ball e Richard Bowe. A ênfase na discussão dessas teorizações se justifica pela pertinência dos aportes que proporcionam, mas também pelos desafios que colocam para a sua apropriação na investigação do contexto da prática curricular. Neste texto, pretende-se discutir tanto a fertilidade quanto as dificuldades da recontextualização teórica proposta pela pesquisa.

O projeto resulta da confluência de indagações de ordem teórica e também empírica surgidas nos estudos desenvolvidos no contexto da minha tese de doutorado⁷⁰, quando abordei questões relativas à regulação do coletivo escolar nas últimas séries do ensino fundamental, ao mesmo tempo em que participava da pesquisa *Multiculturalismo, direitos humanos e educação: a tensão entre a igualdade e a diferença*⁷¹. Na tese de doutorado, foquei o que então nomeei como *diferença adolescente*, termo coletivo com que pretendi referir as múltiplas e instáveis identificações dessa faixa etária, cuja problematização constituía, por sua vez, uma das questões da pesquisa: duvidava da adolescência que se explica pelos hormônios naturalizados em discursos da psicologia e da sociologia, e procurava pensá-la em termos de diferença cultural⁷². Concluí, na tese, que grande parte dos professores participantes do estudo assumia como *desigualdade* o que a pesquisa entendia como *diferença*:

⁶⁹ Em andamento desde 2009 na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sendo por mim coordenada e vinculada à linha de pesquisa *Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura*.

⁷⁰ *Entre a bola e o mp3: diferença adolescente, dialogia e regulação do coletivo escolar*, defendida em fevereiro de 2008, no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, com orientação da professora Vera Candau.

⁷¹ Pesquisa desenvolvida pelo Gecec – Grupo de Estudos sobre Cotidiano Escolar e Cultura(s), vinculado ao Departamento de Educação da PUC-Rio e coordenado pela professora Vera Candau.

⁷² Para tanto, operei com um entendimento de cultura construído no diálogo com Raymond Williams, Clifford Geertz, Peter McLaren e Vera Candau, recorrendo também, para a conceituação da identidade e da diferença, aos escritos de Stuart Hall. Quanto à metodologia, além da pertinência do estudo aprofundado de uma contingência (estudo de caso etnográfico), estas interlocuções trouxeram a necessidade da problematização da linguagem, que foi proporcionada pelos estudos de Wittgenstein e Bakhtin.

As especificidades culturais do alunado adolescente eram, nesses casos, entendidas como falta a ser suprida e/ou sinais de barbárie das novas gerações – em ambas as situações, uma negativização dessa diferença, que justificava a exclusão dos estudantes das decisões quanto às práticas de regulação do coletivo que os incluía (LEITE, 2008: 202).

Na pesquisa desenvolvida pelo Gecec, a análise de entrevistas com professores das séries finais do ensino fundamental revelou um deslizamento semântico que reforçou o interesse em prosseguir na problematização das relações entre desigualdade e diferença nos contextos escolares: em grande parte dos casos, perguntava-se sobre o que entendíamos como diferença e professores respondiam sobre o que nomearíamos preferencialmente como desigualdade.

Entre os autores trabalhados nessas pesquisas, Stuart Hall (2003a, 2003b, 2000) apresentava-se como fértil interlocução para os questionamentos acerca dos processos de constituição das identidades na contemporaneidade e instigava para o prosseguimento das discussões que propunha, com citações de Derrida, Laclau e Mouffe. Por outro lado, a pesquisa desenvolvida no doutorado evidenciava os limites da reflexão sobre a escola sem uma discussão mais aprofundada acerca do contexto em que ela se insere, particularmente, sem a problematização das políticas curriculares das quais participa. O ingresso no corpo docente da Faculdade de Educação da UERJ veio então oportunizar a continuidade, mas também a inovação nesses estudos, por meio da inserção na linha de pesquisa *Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura*, coordenada pelas professoras Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, onde se discutem sistematicamente as teorizações de Laclau & Mouffe e de Stephen Ball, entre outros autores, quando do estudo do contexto da prática curricular.

Esclarecido o contexto em que a pesquisa se aproxima desses autores, passo então a apresentar nossa apropriação de suas contribuições, assim como os desafios que se colocam na operacionalização desses aportes.

A teoria do discurso na pesquisa sobre a escola contemporânea

A teoria do discurso, ao mesmo tempo em que aborda de modo inovador questões que já configuravam o foco dos meus estudos acadêmicos, como diferença e identidade, permite integrá-las a discussões mais amplas acerca das dinâmicas de transformação e conservação das configurações sociais, conferindo à pesquisa

possibilidades de maior consistência e escopo de construção teórica. Trata-se, no entanto, de recontextualização de arriscadas dimensões, posto que esta teorização não foi concebida para pensar o microssocial escolar, mas, sim, as questões políticas das sociedades como um todo.

Não caberia aqui, tanto pela complexidade das suas formulações, quanto pelos propósitos deste texto, uma apresentação geral da teoria do discurso. Destacam-se, portanto, apenas alguns aspectos centrais da apropriação desenvolvida pela pesquisa.

Pensar a juventude e/ou a adolescência na escola da atualidade, para além de enquadramentos de cunho essencialista da psicologia e da sociologia (LEITE, 2010), passa pela discussão dos conceitos de identidade e de diferença – e se encontra nesse questionamento uma das contribuições de maior relevo da teoria do discurso para nosso estudo.

Nessa perspectiva, entende-se a diferença a partir da proposição derridiana de *différance* (DERRIDA, 2001, entre outros): oposições dicotômicas fixas, características do pensamento iluminista, dão lugar à concepção de um sistema em que um jogo de diferenças – múltiplo e sem direcionamento apriorístico – provê referências para as identificações. O fechamento da identidade é entendido como móvel e provisório, não definido pela oposição a um outro estável, mas sim por sucessivos movimentos de diferenciação relacionais, multidirecionados e contingentes. A identidade é, portanto, diferencial e relacional – ou seja, desliza, afirmando-se pela diferenciação em relação a outras identidades, porém não relativamente a um *outro* fixo: as referências às quais se remetem as diferenças identitárias também se apresentam fragmentárias e inconstantes.

Entretanto, a ênfase na constituição diferencialista das identidades não implica negar a equivalência que também podem assumir na *différance*.

Por um lado, cada elemento do sistema somente tem uma identidade na medida em que é diferente dos outros. Diferença = identidade. Por outro lado, contudo, todas essas diferenças são equivalentes umas às outras, na medida em que todas elas pertencem ao lado interno da fronteira de exclusão. Mas, nesse caso, a identidade de cada elemento do sistema aparece constitutivamente dividida: por um lado, cada diferença se expressa a si mesma como diferença; por outro, cada uma delas se cancela a si mesma enquanto tal ao entrar em uma relação de equivalência com todas as outras diferenças do sistema⁷³ (LACLAU, 1996: 71-72).

⁷³ Todas as citações de Laclau e de Laclau & Mouffe são traduções pessoais de textos publicados em espanhol.

Trata-se, portanto, de uma ambivalência constitutiva da identidade concebida em termos sistêmicos e diferenciais, entendendo-se, contudo, que o fechamento e as relações definidas por e definidoras desse sistema são, do mesmo modo, descentradas e contingentes.

Assim, com base na teoria do discurso, entende-se que as identidades não podem se definir por nenhum tipo de conteúdo positivo essencial, seja ele faixa etária, inserção socioeconômica, situação hormonal, sexo ou nacionalidade, o que, por várias razões, constitui perspectiva da maior importância para a pesquisa.

Primeiro, assumem-se os limites da *inclusão*. Laclau destaca que, se pensamos em termos de sistema, supomos limites, e limites, por sua vez, pressupõem exclusão. Assumir que não podemos nem precisamos querer a inclusão universal é o passo inicial para se discutir com maior clareza quais podem ser as fronteiras das propostas de inclusão. As perspectivas culturais da teorização educacional encontram aqui uma resposta para críticas recorrentes ao relativismo que supostamente decorreria das suas proposições: sim, há limites para o tolerável, que, no entanto, não estão dados, são fruto de articulações hegemônicas que se constituem na e pela sua definição.

Além disso, a teoria do discurso sustenta o deslocamento de questões que são frequentes nas pesquisas que abordam a inserção de jovens na escola, como “quem são os estudantes que chegam hoje à escola?” ou “como se caracterizam as culturas juvenis contemporâneas?”, para indagações que considero mais produtivas e mesmo mais consistentes em termos teórico-conceituais: “como podem se identificar os adolescentes/jovens⁷⁴ que hoje transitam por nossas escolas?”; “que efeitos de realidade estão implicados em tais processos de identificação?”.

Também fundamenta esse deslocamento a concepção de discurso como “um complexo de elementos no qual as relações jogam um papel constitutivo. Isso significa que esses elementos não são preexistentes ao complexo relacional, mas sim se constituem por seu intermédio” (LACLAU, 2005: 92). Já na obra considerada fundacional da teoria do discurso – *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics* – Laclau & Mouffe (2006) afirmaram a dimensão constitutiva do ato linguístico⁷⁵. Desse modo, não apenas se assume, como em

⁷⁴ A respeito da terminologia jovem/adolescente, ver Leite, 2010.

⁷⁵ Por exemplo, abordando a questão do gênero, concluem: “O que afirmamos é que uma vez estabelecida a conotação entre sexo feminino e gênero feminino, ao qual se atribuem características específicas, esta ‘significação imaginária’ produz efeitos concretos nas diversas práticas sociais” (LACLAU & MOUFFE, 2006: 159).

Wittgenstein (1979), que *o significado está no uso*, como também se propõe uma perspectiva constitutiva da linguagem: mais do que nomear, a linguagem *constitui* a realidade que se pretende representar.

Observa-se, neste ponto da teoria do discurso, a aproximação entre proposições relativas a processos de significação e aquelas propostas na problematização dos processos de identificação, o que

não significou uma explicação simplesmente *linguística* (no sentido estrito de linguagem falada ou escrita) do social, mas, sim, o reconhecimento de aquelas lógicas relacionais que foram originalmente analisadas no campo do linguístico (em sentido restrito) têm uma área de pertinência muito mais ampla, que se confunde, de fato, com o campo do social (LACLAU & MOUFFE, 2006: 21).

Nessa teorização, não se distinguem práticas discursivas e práticas não-discursivas, no que mais uma vez se remete a Derrida, com sua célebre e polêmica afirmação “nada fora do texto”. Jacob Torfing, cientista político estudioso da teoria do discurso, observa que, desta formulação, derivam diversos “mal-entendidos”⁷⁶. O primeiro é que desse modo se negaria a existência de um mundo exterior ao pensamento ou que este último deteria o controle intencional sobre esse mundo. Torfing recorre ao próprio Derrida para contestar esta crítica:

o que eu chamo de ‘texto’ implica todas as estruturas chamadas de ‘real’, ‘econômico’, ‘histórico’, ‘sócio-institucional’, em síntese: todos os referentes possíveis. Uma outra maneira de lembrar mais uma vez que ‘não existe nada fora do texto’. Isso não quer dizer que todos os referentes estão em suspenso, negados ou fechados em um livro, como pessoas afirmaram, ou foram suficientemente ingênuas para acreditar e ter me acusado de acreditar. Mas isso não quer dizer que todo referente, toda realidade, tem estrutura de caráter diferencial, e que não se pode referir a esse ‘real’ a não ser em experiência interpretativa (DERRIDA apud TORFING, 1999: 94).

Nesse sentido, para além de fundamentar as concepções dos processos de identificação e de significação investigados na nossa pesquisa, a teoria do discurso remete a discussões filosóficas mais amplas que, ainda que não necessariamente explícitas em todas as análises do dia a dia da escola, permitem uma abordagem mais consistente desse objeto, obviamente não independente da sociedade e do mundo em que se insere.

⁷⁶ Todas as citações de Torfing (1999) e de Howarth (2000, 2005) são traduções pessoais de textos publicados em inglês.

E não apenas as discussões sobre identificação/significação do estar jovem adolescente na escola atual podem se apoiar diretamente na teoria do discurso. Na problematização do binômio diferença-desigualdade, o próprio currículo desponta como elemento que já há décadas é denunciado pelas teorizações desse campo como gerador de desigualdades: o que poderia ser significado como diferença é transformado, por currículos monoculturais, em déficit do estudante⁷⁷. No presente momento, em que exames nacionais, estaduais e municipais logram operar significativa homogeneização curricular em instâncias diversas do ensino público local, a discussão *universal-particular* torna-se inevitável para uma pesquisa que aborda a articulação diferença-desigualdade na escola.

Em breve sobrevoo pela trajetória histórica da dualidade universal-particular na filosofia ocidental, Laclau observa que, na visão clássica, entende-se que não há mediação possível entre o universal e o particular, cujas fronteiras estariam objetivamente delimitadas e passíveis de apreensão plena pela razão. Desse modo, ou o particular assume o universal e tende à sua própria dissolução, ou nega o universal quando afirma seu particularismo. Já no cristianismo, o universal está em Deus, fora do alcance da razão humana, nela se encarnando conforme os desígnios divinos. A modernidade vai manter a noção do particular que encarna o universal, porém recusa o transcendente para tal mediação:

se o todo que existe deve ser transparente à razão, a conexão entre o universal e o corpo que o encarna também tem de sê-lo: e em tal caso, a incomensurabilidade entre o universal e o corpo que o encarna tem de ser eliminada. Temos de postular um corpo que seja em si e por si, o universal. [...] Este é o ponto, contudo, em que a realidade social se negou a abandonar sua resistência ao racionalismo universalista. Porque havia ainda um problema a ser resolvido. O universal havia encontrado seu próprio corpo, mas este era ainda o corpo de uma certa particularidade – a cultura europeia do século XIX (LACLAU, 1996: 49)⁷⁸.

Compõe, desse modo, mais um argumento para questionar a universalidade dos conteúdos e modos da escola monocultural que herdamos das tradições europeias da modernidade e que estão sendo reforçados no momento atual por políticas usualmente reconhecidas como neoliberais que vem ganhando espaço nas políticas e práticas de ensino em todo o país – argumento que, no entanto, não resolve a questão do universal em confronto com o particular: se o universal é um particular que logrou encarná-lo por

⁷⁷ Por exemplo, desde as teorizações da Nova Sociologia da Educação.

⁷⁸ Laclau aponta ainda que, no marxismo clássico, concebe-se o partido de vanguarda operária como a particularidade que encarna o universal que seria a objetividade dos processos sociais.

meio de lutas hegemônicas, isso significa que podemos/devemos dele prescindir no âmbito da educação formal?

Laclau oferece as seguintes ponderações para essa discussão. Afirma que “a impossibilidade de um fundamento universal não elimina sua necessidade: apenas transforma este fundamento em um lugar vazio que poder ser preenchido por uma variedade de formas discursivas” (ibid.: 108). Isso porque, como toda identidade é diferencial, ou seja, se afirma em contraste deslizante com outras identificações, deve se inserir em um sistema de sentidos com algum tipo de fechamento, o que supõe limites, ainda que instáveis, conforme já destacado. Alguma universalidade se coloca nesses limites que, para desempenharem esse papel, precisam ser reconhecidos como tal pelas identidades particulares de determinado contexto social. Desse modo, torna-se possível, e mesmo necessária, uma universalização que se constitui por meio de lógicas equivalenciais: “universalização que não é incompatível com um particularismo diferencial, mas sim que é requerida pela lógica mesma desse último” (ibid.: 97).

Está claro, no entanto, que não se trata do mesmo universalismo postulado pelo pensamento da modernidade – fosse a “mão invisível” do mercado, que ordenaria os múltiplos interesses particulares, fosse uma classe universal que asseguraria a plenitude do social. Laclau assume o paradoxo de um universal necessário ao particular, que, no entanto, tende a negá-lo e vice-versa: “a única solução para o nosso dilema é manter a dimensão de universalidade, porém articulando-a de um modo distinto com o particular” (ibid.: 107). A mera negação do universal, com a consequente afirmação exclusiva do particular, condenaria a comunidade ao conflito permanente, à não-comunidade; além disso, se o particularismo for o único princípio considerado, não haverá caminho de contenção de identidades e práticas antissociais⁷⁹ – a diferença que se afirma como diferença pura pode sancionar o *status quo* e naturalizar as hierarquizações de poder entre os grupos sociais. O autor reconhece que na contemporaneidade se generaliza a desconfiança em relação à positividade intrínseca dos valores universais e à própria condição de universalidade, porém insiste que seu abandono total não é possível nem desejável. Lembra que as reivindicações pelo direito

⁷⁹ Em outro texto (1998), Laclau também desenvolve argumentação semelhante a respeito da questão da tolerância, outro tema de fundamental importância para a escola contemporânea: “a tolerância total e indiscriminada seria autodestrutiva” (p. 105). “Quais seriam, nesse caso, os fundamentos da tolerância? Simplesmente, a necessidade de a sociedade funcionar de alguma maneira compatível com um certo grau de diferenciação interna. [...] Por onde passará a linha divisória entre tolerância e intolerância, é um assunto claramente indecível em termos da dualidade tolerância/intolerância. [...] Uma luta hegemônica concernente ao que deveria ou não ser tolerado é possível, precisamente porque a tolerância não tem nenhum conteúdo próprio necessário” (p. 106-107).

à diferença se fazem com base em argumentos universalistas, como a própria noção de direito. A crítica ao fundacionalismo, isto é, a não aceitação de fundamentos apriorísticos na constituição desse universal necessário não implicaria, portanto, na sua invalidação.

É interessante observar que a solução proposta por Laclau é assumir que não há solução para a tensão universal-particular – estamos no território do *indecidível*, outra noção derridiana. Ao interpretar a constituição do universal como um processo hegemônico, assume o paradoxo da mútua dependência simultânea à tendência à mútua dissolução, sem ignorar a dimensão de conflito e poder que se apresenta intrínseca a essas dinâmicas. Como assinala Mendonça (2003: 143), a crítica ao fundacionalismo implica que “aceitemos que discursos não têm necessariamente de resolver seus paradoxos: podem ao contrário conviver com eles” – implica, portanto, que aceitemos e aprendamos a lidar com a *indecidibilidade*. Não nos provê com respostas apriorísticas, mas, ao assumir o paradoxo, libera-nos da pouco produtiva polarização particular *ou* universal e aponta outras direções para a pesquisa: no lugar de denunciar o particularismo dos pretensos universais, parte-se para a investigação crítica dos processos hegemônicos que conduziram determinadas particularidades ao lugar do universal.

Nesse sentido, pode se entender o contexto da prática como formação discursiva que participa das lutas hegemônicas que disputam a definição do conteúdo dos diversos universais que povoam a escola – conhecimentos, ritos, linguagens – e podem, nesse processo, converter (ou não) diferenças culturais em desigualdades escolares.

Entretanto, noções como hegemonia, formação discursiva, indecidibilidade ou lógica equivalencial foram concebidas, justificadas e exemplificadas nos textos dos autores relativamente a esferas do macrossocial: a teoria do discurso se inscreve no projeto de Chantal Mouffe e Ernesto Laclau de propor novas perspectivas teórico-políticas a partir da desconstrução – mais uma vez, no sentido atribuído por Derrida – de postulados e categorizações centrais do marxismo, face às crescentes transformações do capitalismo contemporâneo. De certa forma, dão continuidade aos esforços teóricos de autores como Gramsci, Rosa Luxemburgo, Raymond Williams. Entre eles, Gramsci, em particular, já havia reconhecido a materialidade da ideologia e não a concebia em termos de “falsa consciência”; manteve, no entanto, uma classe em posição fundamental, com destino determinado por seu posicionamento histórico-estrutural. A teoria do discurso radicaliza as formulações gramscianas e opera com a noção de

uma sociedade mais particularista e fragmentada e menos preparada do que a gramsciana para entrar em articulações hegemônicas unificadoras. [...] os lugares a partir dos quais a articulação se verifica - que para Gramsci são entidades como o Partido ou o Estado (em sentido ampliado) - serão também mais plurais e menos predispostos a gerar uma cadeia de efeitos totalizantes (1996: 117).

Muito amplo para pensar a escola?

Conforme já argumentamos anteriormente (LEITE, 2009), concordamos com Howarth⁸⁰ (2000, p. 131), quando defende que o foco dessa perspectiva está na discussão de “como, em que condições, e por que razões, discursos são construídos, contestados e transformados”. Com base também nas teorizações de Ball (1997, 1994, 1993; BALL & BOWE, 1992), entendemos que o contexto da prática é ativo participante da construção dos discursos curriculares que lhe dizem respeito. Além disso, a pesquisa sobre o microssocial escolar não poderia prescindir da sua articulação com instâncias macro, o que se favorece pelo diálogo com essas teorizações. Lopes (2006: 624) observa que, no campo do currículo em particular, assim como na pesquisa educacional em geral, as análises das relações entre o micro e o macrosocial são com frequência problemáticas: “ora dicotomizando-as e pensando uma autonomia de uma dessas instâncias diante da outra, ora estabelecendo relações causais imediatas entre elas”. Para nossa pesquisa, tanto a teoria do discurso quanto a do ciclo contínuo das políticas curriculares oportunizam perspectivas teóricas que possibilitam confrontar esses dois riscos.

Ainda assim, trata-se, conforme já observado, de trabalho de recontextualização extenso e delicado. Demanda conhecer de modo seguro e aprofundado os conceitos que se ressignificam, para não incorrer em incoerências e fragilidades teóricas e consequente debilidade na pesquisa. Por exemplo, articular esta teoria com o construto *contexto da prática* requer várias ponderações.

No contexto da prática

Nomear o dia a dia da escola como participante do contexto da prática implica assumir, na pesquisa, que esse espaço-tempo também escreve o *texto* curricular, o que constitui uma das proposições básicas da teoria do ciclo contínuo das políticas

⁸⁰ David Howarth é professor do programa de pós-graduação *Ideologia e análise do Discurso*, da Universidade de Essex, onde se tem desenvolvido a teorização do discurso, a partir dos escritos de Laclau & Mouffe.

curriculares. As teorizações de Stephen Ball vêm fundamentando um número crescente de trabalhos no campo do currículo⁸¹, o que pode ser interpretado como sinal de importante ruptura nos estudos desse campo, que parece superar reconhecida tendência a privilegiar a discussão das esferas estatais e macropolíticas da invenção curricular (MACEDO, 2005). Nessa perspectiva, a relação entre tais esferas e os espaços de prática pedagógica é marcadamente hierárquica, secundarizando-se os processos de recriação de sentidos a que os textos curriculares oficiais são submetidos nas práticas escolares ou reduzindo-os à tradicional dicotomização entre teoria e prática. Mais do que nomear e caracterizar os diferentes contextos de produção das políticas curriculares, Ball os concebe enquanto participantes de um *ciclo contínuo*, em que se articulam e se afetam de modo circular e permanente. Rompe desse modo com a atribuição apriorística de privilégio hierárquico a qualquer um desses contextos – contexto da influência, contexto da produção e contexto da prática.

Essas formulações ganham sentido mais preciso quando se esclarece sobre o entendimento do currículo como *texto* e como *discurso*. Remetendo-se à teoria literária, Ball (1993) propõe que as políticas curriculares operam como um texto, no sentido de não controlar as possíveis leituras que venham a ser realizadas por seus múltiplos leitores/sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, os textos curriculares possuem, por definição, caráter híbrido, posto que diversos e impuros são os sujeitos e as arenas de disputa pela sua configuração – ou seja, as políticas curriculares não abrigam sentidos únicos sequer na sua redação primeira; na sua vida pública, a multiplicidade de sentidos desses documentos se dissemina: o contexto de produção não pode controlar as diferentes interpretações a que são submetidos nos vários espaços-tempos da sua circulação.

No entanto, o hibridismo que o constitui não é ingênuo. Está perpassado por questões de poder, a partir das quais se definem regimes de verdade e privilégio para algumas vozes, sentidos e argumentos. Ações objetivas – como os exames em larga escala das redes públicas de ensino, que geram *rankings* de escolas e definem prêmios e diferenciações orçamentárias, além de outras recompensas menos explícitas, como o *status* de escola de prestígio – buscam fortalecer alguns desses efeitos discursivos, ainda que não possam garanti-los totalmente. É nesse sentido que, com base em Foucault, Ball

⁸¹ Cf. *Anais da 32ª Reunião Anual da ANPEd* (Caxambu, 2009; CD-ROM); *Anais do IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: Diferença nas Políticas de Currículo* (João Pessoa, 2009; CD-ROM), entre outros.

propõe as políticas curriculares também como *discurso*. Para Foucault, os discursos estabelecem os limites do aceitável e uma hierarquia entre as vozes e sentidos que o compõem. Desse modo, as noções de currículo como texto e currículo como discurso se complementam.

Contudo, sem discordar da fertilidade dessas construções, a adesão ao conceito foucaultiano de discurso traz um problema epistemológico quando se pretende articular a teorização acerca do ciclo contínuo de políticas de currículo com a teoria do discurso. Enquanto Laclau & Mouffe não distinguem práticas discursivas de práticas não discursivas, Foucault mantém essa diferenciação, entendendo que existe uma dimensão não discursiva que faz parte das condições de emergência dos discursos. De fato, trata-se de quadros teóricos com significativas distâncias, o que, no entanto, entendo que não inviabiliza a interlocução proposta pela pesquisa.

É certo que Ball & Bowe e Laclau & Mouffe não atribuem a mesma significação à expressão *discurso*. Este é um dos aspectos que deve estar sempre presente quando da articulação dos autores na pesquisa, implicando em diversos cuidados. Entretanto, concordando com Torfing (1999, p. 91), “Laclau & Mouffe claramente partilham com Foucault a ênfase nas questões de subjetivação, poder e política”. Operam com uma concepção não representacionista da linguagem e posicionam-se contrariamente a perspectivas essencialistas. Ou seja, considerando-se que não se trata aqui da obra de Foucault como um todo, mas, sim, de aspectos pontuais dos seus escritos, nas proposições de interesse mais imediato da pesquisa, essas teorizações apresentam mais proximidades do que distanciamentos, conforme destacado por Torfing.

Outro importante ponto de convergência entre a teoria do discurso e a perspectiva do ciclo contínuo das políticas de currículo diz respeito à metodologia de pesquisa. Enquanto Ball (1994) defende a abordagem etnográfica, devido à força que credita às leituras locais, Howarth (2005), em texto onde discute questões metodológicas da teoria do discurso, apresenta o estudo de caso como estratégia particularmente apropriada para pesquisas que se apoiem nesse quadro teórico: em ambas as perspectivas, destaca-se a imprevisibilidade do social e a instabilidade dos sentidos, o que leva à pertinência dos estudos de contingências particulares, como é o caso da nossa pesquisa, que estuda uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro, em acordo com as duas teorizações.

Considerações finais

Há décadas, aqueles que estudam a cultura experimentam a vertigem das imprecisões.
(GARCIA CANCLINI, 2005: 35)

Finalizamos esta reflexão ressaltando que os aportes teóricos discutidos não tornam mais simples o trabalho da pesquisa. Apontam, no entanto, horizontes que não se apresentam como rotas já resolvidas para a reflexão acadêmica nos terrenos de “imprecisão” das discussões sobre questões de ordem cultural no currículo, mas que nos apoiam no reconhecimento da inevitabilidade dos paradoxos e das instabilidades que povoam esta temática e nos dão elementos para confrontá-la teoricamente.

A recontextualização das teorias do discurso e do ciclo contínuo das políticas curriculares na pesquisa sobre o dia a dia escolar do currículo por certo não constitui tarefa simples e se encontra apenas iniciada. Entretanto, pesquisar sobre questões da diferença e da desigualdade entre estudantes adolescentes de origem popular na escola pública de hoje implica pensar identidade, conhecimento escolar, limites da tolerância e da inclusão, mas também a inserção da escola em formações discursivas mais amplas, como as políticas públicas de currículo e a própria sociedade nacional que, obviamente, também se situa em termos globais – Ball, Laclau & Mouffe têm se mostrado notável interlocução no enfrentamento deste trabalho.

Referências

BALL, S. Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. **British Educational Research Journal**. Londres, v. 23, n. 3, 1997.

_____. **Education reform**. A critical and post-structural approach. Buckingham, Philadelphia: Open University Press. 1994.

_____. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse**. Londres, v. 13, n. 2. 1993.

_____. & BOWE, R. **Reforming education & changing school**: case studies in policy sociology. Londres, Nova Iorque: Routledge, 1992.

DERRIDA, J. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GARCIA CANCLINI, N. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

HALL, S. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. da UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003a.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

HOWARTH, D. Applying discourse theory: the method of articulation. In: _____ & TORFING, J. **Discourse theory in european politics**. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2005.

_____. **Discourse**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2000.

LACLAU, E. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

_____. Desconstrucción, pragmatismo, hegemonia. In: MOUFFE, C. (org.). **Desconstrucción y pragmatismo**. Buenos Aires: Paidós, 1998.

_____. **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Difel, 1996.

LACLAU, E. & MOUFFE, C. **Hegemonía y estratégia socialista**. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2006.

LEITE, M. S. Adolescência e juventude no ensino fundamental: *signifixações* no contexto da prática curricular. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 22. Disponível em <http://www.periodicos.proped.pro.br>. Acesso em: 29/2/12., 2010.

_____. Significação da violência e heteronormatividade no contexto da prática curricular. **Anais do IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares “Diferença nas políticas de currículo”**, CD-ROM, UFPB, João Pessoa, 2009.

_____. **Entre a bola e o mp3**. Diferença adolescente, dialogia e regulação do coletivo escolar. Tese de doutorado. Departamento de Educação da PUC-Rio, 2008.

LOPES, A. C. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 36, n. 29, 2006.

MACEDO, E. Diferença cultural e conhecimentos acumulados: conversas a partir da Multieducação. In: PEREIRA, M^a Z. da C. & MOURA, A. P. (orgs). **Políticas e práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas**. João Pessoa: Ideia, 2005.

MENDONÇA, D. de. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. **Revista de Sociologia e Política**, n. 20. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 28/6/10., 2003.

TORFING, J. Discourse. In: _____. **New theories of discourse: Laclau, Mouffe and Zizek**. Oxford: Blackwell, 1999.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

Relendo uma história mal contada – suas repercussões no currículo

Regina Leite Garcia

Professora Emérita da Universidade Federal Fluminense, Professora Permanente Especial do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense e Pesquisadora do CNPq.

A maneira de compreender uma história depende de como a contamos. A história das Américas, e no que nos diz respeito, da América Latina, sempre nos foi contada do ponto de vista dos que pretenderam descobri-la, colonizá-la, “civilizá-la”, já que se acreditavam portadores da Civilização. Viriam “iluminar” gente que para eles, sequer alma tinha.

Neste texto pretendo ir aos autores que vêm contando a história de Nuestra América, conforme Marti, de um outro ponto de vista- o ponto de vista dos que defendem que nas Américas havia povos, pelos ”descobridores” destas terras denominados “índios”. Dizem alguns, que os europeus, por pensarem se tratar de outras terras já por eles denominadas Índias, de onde levavam as tão valorizadas especiarias que lhes pareciam direitos seus. Os povos que nestas terras descobertas viviam, para só citar alguns, aztecas, maias, incas, aymaras, quéchuas, mapuches e tantos outros foram sendo dizimados, pilhados em suas riquezas, expulsos de suas terras, escravizados e obrigados à língua dos colonizadores, pois que para dominar é preciso impor ao vencido a sua língua que vem com a sua concepção de mundo.

Assim foi aqui, assim foi em cada território em que os europeus se apresentaram como salvadores das almas impuras. Daqui foi que Hobsbown denuncia ter sido levada a riqueza que, passando por Portugal chegou à Inglaterra para financiar a revolução industrial. E enquanto a Inglaterra fazia uma revolução

que mudava o mundo, em Portugal ficavam apenas as migalhas com que faziam igrejas para louvar a Deus.

Como sou, pela minha história de professora primária em muitos anos da minha vida profissional, e professora de crianças conta muitas histórias, abro o meu texto contando uma história que, talvez, seja como uma *semente emancipatória* e peço licença a José Guilherme Gonzaga pela apropriação de uma criação dele.

Certa vez, já há alguns anos, organizamos um seminário na Faculdade de Educação da Uff cujo tema era Direitos Humanos, para o qual convidamos alguns estudiosos do tema e, além dos reconhecidos intelectuais, convidamos o filho do cacique de uma pequena tribo que vivia nos arredores de Angra dos Reis. Falaram primeiro os intelectuais, afinal noblesse oblige, e por último falou o filho do cacique. Contou-nos ele, ter ido para a escola porque seu pai lhe dizia ser importante para a tribo, que ele fosse para a escola aprender os saberes do branco. E ele diariamente ia para a escola e ao final de cada dia voltava para a tribo a se perguntar para o que servia o que estavam a lhe ensinar. Até que um dia uma professora de História lhe ensinou que quando os portugueses chegaram a estas terras que hoje chamamos Brasil, indígenas já aqui viviam. E concluía o filho do cacique, que neste dia ele finalmente compreendera a importância da escola. Ele aprendera com aquela professora que, se seu povo já estava nestas terras, *o tal de Pedro Cabral não descobriu aquelas terras, pois se meu povo já aqui vivia, ele invadiu as terras de meu povo.*

Talvez graças àquele dia e àquela história contada por aquele indígena, uma *semente emancipatória* tenha anunciado o que hoje tanto me interessa – me apropriar de uma nova leitura de nossa História e poder com o que esta nova história me ensina, poder ajudar as professoras a melhor lidar com as vítimas daquela história mal contada dos que se apresentaram como vencedores.

E não sabemos com Grosfoguel que os saberes subalternizados e silenciados raciais e étnicos têm muito a acrescentar a uma teoria descolonial radical já que trazem um forte potencial crítico?

Um pouco da minha própria história

Para chegar ao pretendido neste texto – reler uma história que nos foi mal contada e que nos últimos tempos vem sendo recontada por latino-americanos, ao que venho denominando Estudos críticos latino-americanos e que vai lá nos idos do século XVI quando a Europa “descobriu” um novo mundo, cujos resultados até hoje são sentidos e sofridos pelos povos deste continente, eu faço um pequeno mergulho na minha própria trajetória que me levou a chegar onde hoje me encontro.

Voltar ao passado para, melhor compreendendo o presente, possamos nos projetar para o futuro onde se anuncia a possibilidade de um outro mundo, um mundo melhor conforme nos convida o mote do Fórum Social Mundial – *um outro mundo é possível*. Ou, indo mais longe, com os zapatistas que propõem – *um mundo em que diferentes mundos sejam possíveis*. Ao sonho de mundos diferentes, de outros mundos que possam conviver, há que se trazer o alerta de Susan George aos que participam do movimento pela mudança social, aos que não aceitam como inevitável a manutenção de desigualdades entre Norte e Sul, a lógica do capitalismo, a destruição ambiental ou a eternização do poder nas mãos de uma pequena minoria, ou mesmo para os inconformados com os endêmicos índices de analfabetismo no Brasil, a tod@s que acreditam e lutam tendo por horizonte a possibilidade de um outro mundo, George acrescenta um desafiador **Se ...** sugerindo o que se há que fazer para efetivamente tornar possível este outro mundo sonhado. Sejam os otimistas que acreditam que a mudança virá sem que nada precise ser feito ou os pessimistas que desacreditam de qualquer possibilidade de mudanças, ainda que muito se lute por elas, Susan George alerta para o **Se...** ou seja, há que muito se fazer para que estes sonhos de um mundo melhor se tornem realidade. A própria história de George já é uma resposta ao alerta que ela faz, militante de movimentos pela libertação, atuando no Greenpeace International,, no ATTAC - France, no Transnational Institute - Amsterdam, além dos inúmeros artigos e livros que tem escrito.

Já Paulo Freire havia denunciado o perigo do sonho apenas sonhado que aliena e desmobiliza, chamando para a luta que empodera e produz mudanças. Para

Freire, o sonho há que ser empoderado com o chamado para a luta, a luta coletiva por um mundo melhor, pois *uma andorinha só não faz verão* já nos alertava um velho ditado.

Freire, Fanon, Fals Borda e tantos outros que tanto lutaram para mudar o mundo. E não é o que também já encontramos nas Teses sobre Feuerbach em Marx, especialmente na XI? Lá ele afirma – *os filósofos não fizeram mais do que interpretar de diversos modos o mundo, porém do que se trata é de transformá-lo*. No entanto, para conseguir este feito talvez necessitemos, não apenas do *SE* de Susan George, mas também do *otimismo militante* de Ernst Bloch.

Vamos então ao meu próprio mergulho em algumas situações vividas, sempre em coletivos dos quais participava/participo e que explicam onde estou hoje em meus estudos e pesquisas e que me ajudam a melhor compreender o misterioso cotidiano escolar, o fracasso/sucesso escolar, o ensinar/aprender, o currículo numa perspectiva *emancipatória* conforme Boaventura ou *libertária* conforme Dussel, preocupações que me acompanham. Serei breve, já que não se trata de um trabalho autobiográfico, embora com Boaventura Santos e Ferrazo tenha aprendido que aquele ou aquela que pesquisa se pesquisa ao pesquisar, e, ao conhecer o outro mais conhece a si mesmo. Isto porque o conhecimento de si mesmo, o conhecimento do outro, o conhecimento do mundo se dão em relação.

Trago apenas alguns momentos que me fizeram mudar o rumo, momentos que não seguem, ao serem chamados, a uma hierarquia de tempo ou de intensidade, mas que na minha vida foram me levando para outros caminhos, talvez me mostrando mais uma vez que *não sou eu quem me navega, mas quem me navega é o mar*, lição aprendida com Paulinho da Viola. Abro apenas o meu baú de memórias e, na medida em que as memórias vão aparecendo, eu as deixo falar.

Alguns momentos de mudança

Certa vez estávamos nós, coletivo do GRUPALFA, grupo de pesquisa que trabalha junto desde os idos de 1988, pesquisando a alfabetização dos alunos e alunas das classes populares, naquele momento entusiasmadas com os resultados

das pesquisas de Emília Ferrero, Acreditávamos então poder classificar as crianças a partir da leitura que elas faziam de cartões que lhes apresentávamos, conforme recomendava Ferrero. E o que hoje me parece pior – acreditávamos que classificando as crianças em pré-silábicas, silábicas, silábico-alfabéticas, alfabéticas e que tais, estaríamos ajudando as professoras em seu afã de alfabetizar as crianças, e as crianças em seu desejo de aprender a ler e escrever.

Eis que, num determinado momento, um dos alunos, ao ser perguntado sobre o que havia no cartão, olhou para a nossa companheira que o entrevistava e lhe perguntou:

- *O que você quer que eu diga?*

Momento de surpresa para nós. Momento de reflexão e aprendizagem para nós. Momento de tomada de consciência, de descoberta, de mudança de rumo para o Grupalfa. Naquele momento, aquele menino nos chamava a atenção para o fato de que *a pergunta do pesquisador pode influir sobre a resposta do entrevistado*.

E nós, àquele tempo ainda acreditávamos possível a neutralidade...

Mais tarde fomos encontrar em Heisenberg e seu *princípio da incerteza* que na Física, o olhar do pesquisador pode influir sobre o fenômeno investigado, e, como se brincasse, num momento pode se mostrar partícula, no outro imediato pode se mostrar onda, e vice versa, fenômeno a que denominam dualidade onda-partícula.

Encontramos também em Bohm que, afirmava ser o universo fundamentalmente indivisível, uma *totalidade fluida*, em que o observador não pode se separar essencialmente do observado. E que as “partes”, tal como as “partículas” ou as “ondas” seriam formas de abstração a partir da totalidade fluida.. Ou seja, as partes parecem autônomas, embora sejam apenas “relativamente autônomas”.

É incrível que a física quântica seja capaz de admitir o que nos pareceria relativizar, abdicando do lugar das certezas, enquanto nós, pesquisadoras em educação dávamos a uma resposta induzida de uma criança, valor de verdade.

Nestas nossas ousadas e curiosas visitas ao mundo até então desconhecido para nós da física quântica, um dia Margareth, uma de nossas companheiras do Grupalfa nos desafia a todas e a si mesma :

Será que é possível pesquisar?

Assim fomos saindo do confortável mundo das certezas para o pantanoso mundo das dúvidas, o que foi confirmado quando uma de nossas companheiras trouxe dois desenhos de crianças e nós nos pusemos a analisar cada um dos dois desenhos, chegando ao diagnóstico, ainda vítimas que éramos da onipotência tão comum entre pesquisador@s. – uma das crianças seria ainda imatura, não teria atingido sequer a fase de fechar o círculo, a outra criança estaria na fase silábico-alfabética, concluímos nós, do alto de nossa onipotente ignorância. Nellyza, a portadora dos dois desenhos, ao final de nossa avaliação afirma:

- O problema é que estes dois desenhos são de meu filho e foram feitos ambos, hoje pela manhã.

Estas duas situações e tantas outras, nos levaram ao que passamos a considerar *a dúvida como método*. Nossas certezas iam sendo substituídas por dúvidas. Ao invés do **É** cheio de arrogantes certezas, o **Quem sabe?** corajosamente assumindo a dúvida, o que nos possibilitou abrir novas portas e descobrir novas explicações para os desafios que enfrentávamos, embora já soubéssemos que sempre fica *o incognoscível*, que nos obriga ao exercício da humildade

Por este atalho fomos fazendo descobertas algumas vezes, aprendizagens outras vezes, confirmando intuições frequentemente, ou mesmo, vivendo um processo necessário de “desconstrução” do já pensado para poder pensar o por pensar, assim criando novos espaços para o inédito, o que nos exigia abdicar das certezas, recomendação que muito mais tarde fomos encontrar em Enrique Leff.

Neste processo de perda das certezas e de mergulho em caminhos incertos, muitas vezes assustadores, processo que nos levava na direção do rompimento de um pensamento único, no qual tínhamos sido formadas, nos deparamos com Atlan,

onde encontramos a afirmação de haver *inúmeras razões e não apenas A Razão* tal como nos haviam ensinado. *Diferentes formas de ter razão*, o que fazia toda a diferença e que nossa prática docente e prática investigadora iam confirmando. Chegamos por exemplo, a que tantas vezes o que a escola considera erro, nada mais é do que *outra razão* que resulta de um outro olhar, um olhar de outro lugar que vê outra coisa diferente do que a professora, como nós, foi ensinada ser a única razão. E com Bakhtin fomos aprender haver um *plus de visão* só possível com o olhar do outro que pode ver o que não vemos. Afinal, Boff cada vez se mostrava mais certo quando afirmava já há muito tempo, que *o ponto de vista nada mais é do que a vista de um ponto*. Quando começamos a ver o que antes não víamos, passamos a puxar fios de outros autores que, com seus outros olhares iam nos ajudando a ver melhor o que pouco a pouco se tornava mais claro. Encontramos, por exemplo, um autor até então desconhecido para nós Victor Brochard, que nos dizia que *o erro não se opõe à verdade, como o esquecimento à lembrança ou a ignorância ao esquecimento*. E, após retornar a Platão, Descartes, Spinoza e Leibnitz, parando mais em Kant, apresenta uma tese em que afirma *errar ser um privilégio do homem, pois sendo o único ser que se engana, é o único capaz de atingir a verdade*. Para o autor, *o princípio metafísico do erro é a liberdade*. E conclui *cada uma das verdades que são o orgulho da nossa ciência começou com um erro, ou, pelo menos, com um paradoxo*.

Com a leitura de Brochard nosso grupo se pos a refletir sobre quantas vezes o que é avaliado ser erro, a resposta de uma criança, se a deixamos explorar em liberdade o caminho por ela mesma traçado para responder à pergunta da professora, talvez pudesse chegar à resposta certa, ou seja, ao resultado postulado pela professora, ou, quem sabe a ir mais longe do que a professora, chegando a uma outra resposta que melhor desse conta da pergunta.

Cada aprendizagem nossa, cada descoberta nossa, provocava mudanças em nossa prática pedagógica, em nossa prática investigativa, em nossa prática extensionista, já que o ensino, a pesquisa e a extensão para nós sempre estiveram articulados, em diálogo crítico e criativo. E íamos juntando a fala de um autor com a afirmação de outro e íamos construindo uma verdadeira colcha de retalhos cujo

resultado nos fez chegar onde estamos hoje e, como Alice, fomos passando para o outro lado do espelho, lá encontrando um mundo outro que, a um tempo, nos encantava, assustava e desafiava.

Quando José de Souza Martins nos alertava para “*ouvir o outro no que o outro diz*” fazia diálogo com o “*aceitar o outro enquanto legítimo outro*” que nos vinha de Maturama e provocava mudanças em nossa prática docente, em nossas atividades de extensão e sinalizava para a nossa prática pesquisadora, dando maior consistência à nossa opção político-epistemológica, que já havia deslocado *o outro*, até um tempo *objeto* de nossas pesquisas, para o lugar de *sujeito* com o qual interagíamos em nossas atividades de ensino, de extensão e de pesquisa. Nesse processo retornamos a Gramsci em sua afirmação de que *todos os homens são intelectuais*. E acrescentamos à máxima de Gramsci – *todos os homens e mulheres são sujeitos de conhecimentos*, e mais *todas as crianças são sujeitos do conhecimento*, vez que as crianças nos revelam a todo momento o quanto sabem sobre o mundo em que vivem, o que nem sempre os adultos percebem.

Talvez uma das descobertas que mais nos surpreenderam, dada a leitura política que nos propiciaram, foi o estudo de Margulis e Sagan. Estes pesquisadores nos convidavam a fazer outra leitura da origem das espécies de Darwin, tal como foi divulgada historicamente, trazendo o resultado de suas próprias pesquisas acrescidas da conclusão de pesquisas da microbiologia, da paleontologia e da biologia evolucionária que se aproximavam em suas conclusões de ser fora de questão a *separação*^[2] e a competição na natureza. Muito ao contrário, para os pesquisadores o que teria havido seriam *aproximações, formas solidárias*. A biosfera seria toda ela uma inextricável conexão de todas as criaturas que habitam o planeta, um imenso e integrado sistema vivo, um organismo. Portanto, a leitura que fazem Margulis e Sagan da teoria da evolução das espécies de Darwin é diferente da feita pelo senso comum e que muito serviu e continua servindo ao capitalismo. Survival of the fittest que, na tradução do senso comum sintoniza com os valores do capitalismo - competição, individualismo, defendendo que fosse com luta a sobrevivência dos que se revelariam mais aptos, enquanto na pesquisa de Sagan e Margulis, trata-se da sobrevivência dos que mais se adaptaram nos 4 bilhões de anos que se tem notícia

de vida em nosso planeta, até que surgisse a nossa espécie. Simbiose para eles é a regra da evolução, e os organismos que sobreviveram, sempre se organizaram em comunidades de diferentes espécies, pois uma espécie não poderia fazer uma transição sozinha..Nesta linha, o que teria havido teria sido, ao contrário da competição, um processo de aproximação, colaboração, cooperação, ou seja, *formas solidárias de convivência que, num processo de autopoiesis facilitaria a multiplicação e a sobrevivência.*

Estas e tantas outras mudanças fomos vivendo, até sermos levad@s por novos autores para nós, ao momento histórico em que teve início o processo de expansão da Europa que, ao se abrir para o mundo até então por ela desconhecido, assume uma ação colonizadora que impõe ao mundo. As Américas seriam, portanto, consequência da expansão comercial e o motor do capitalismo

A idéia de América Latina

A “descoberta da América” teria sido para Escobar o início de um genocídio de povos indígenas, habitantes das terras encontradas e dos africanos para aqui trazidos como escravos. Seria o lado obscuro da modernidade. Assim também considera Sylvia Winter. Para ela, a chegada de Colombo ao que hoje chamamos América, muda radicalmente o mundo, dando início à era moderna. Mignolo, concordando com Winter, defende a idéia de América como uma invenção moderna européia e limitada à visão de mundo européia de sua própria história. História contada e imposta como A única História, contada a partir do grego e do latim, em apenas seis línguas consideradas de valor, todas européias – italiano, espanhol, português, francês, alemão e inglês. A colonialidade nomeia as experiências e visões de mundo daqueles que Fanon denominou *les damnés de la terre*, que carregam em seus corpos e mentes a *ferida colonial*, física e psicológica, como consequência do *racismo*. e que os acompanha até hoje.

São *damnés de la terre* a que se referia Fanon, os nossos alunos e alunas que engrossam as estatísticas de fracasso escolar, de analfabetismo, são eles que no mundo do trabalho, se na mesma função, ganham menos que um branco, são eles que ocupam as funções subalternas e que se sentindo sempre em culpa, ao sair de

uma reunião se desculpam com o *desculpe qualquer coisa*. Eles não sabem o que fizeram, mas não de ter feito alguma coisa errada, pois assim sempre foi, e eles carregam em seu imaginário uma culpa, da qual, na verdade, são vítimas. E quando, num momento de tomada de consciência de uma culpa histórica, esta sim, carregada de razões em relação a eles, os afro-descendentes, *damnés de la terre*, e é criada uma política de ação afirmativa atrasada, pois algo deveria ter sido feito há muito tempo, a forte reação em nome do perigo de perda da qualidade das universidades tenta impedir, provocando muita polêmica.

Damnés, que desde que para estas terras foram trazidos como escravos, tiveram suas histórias, experiências e saberes silenciados, considerados, eles e os povos que já aqui viviam, povos sem história, que continuam sujeitos aos padrões da modernidade. Bárbaros, cuja humanidade foi questionada, e a quem foi prometido apenas como futuro, tomar como exemplo a Civilização européia, incorporando a língua e, com a língua, as concepções de mundo dos europeus., um pensamento que não incorpora ou valoriza os saberes dos indígenas ou dos africanos escravizados. Não interessa a quem tem hegemonia validar os saberes subalternos vez que eles carregam um potencial de crítica pela posição de poder subjacente à relação subalternizador/subalternizado. E um dos mitos ocidentais é exatamente o da neutralidade e da objetividade.

No discurso de Rafael Correa no 50º aniversário da Flacso ele faz um retrospecto das ciências sociais na América Latina, concluindo que uma teoria que não esteja comprometida politicamente com a mudança da realidade visando a melhorar a vida da população latino-americana é claramente uma teoria inútil. Lembra Correa que a idéia de criação da Flacso teria sido resposta à necessidade de criação de uma instituição de ciências sociais que pudesse impulsionar um pensamento latino-americano comprometido com produzir respostas às necessidades e problemas específicos da América Latina. Se a Academia é um espaço de disputa ideológica, visando a construir hegemonia, o papel dos intelectuais latino-americanos não há de ser de apenas referendar as teorias hegemônicas eurocêntricas que impedem o que deveria ser a preocupação maior da comunidade acadêmica

latino-americana – comprometer-se com a emancipação da América Latina.

No decorrer de sua conferência, Correa retoma o tema da objetividade e da neutralidade a propósito do que considera a crise do pensamento latino-americano e da academia na América Latina. Propõe uma atitude de *vigilância epistemológica* em relação à objetividade possível e da importância de distinguir objetividade e neutralidade. Para ele há que se tentar ser objetiv@ embora nunca neutr@, pois há que ter claro e deixar claro, de que lado estamos na luta política por um mundo melhor.

Há que se ter clareza que o espaço acadêmico na América Latina, e não apenas na América Latina, foi colonizado por um conjunto de teorias e metodologias produzidas nos países centrais, pelos falantes das línguas imperiais coloniais.

Já antes de Correa, Fals Borda alertava para a necessidade de uma “*ciência rebelde e subversiva*” na América Latina. Convidava os cientistas sociais a sair das torres de marfim em que se acomodariam alguns. E eu acrescentaria para o muito que no Brasil têm contribuído as avaliações da CAPES, CNPq e os demais avaliadores institucionais, e a competição acirrada que se instalou nas universidades brasileiras, fazendo com que ex companheir@s se tornassem competidor@s, quando não, inimig@s.

E, retornando a Fals Borda, em sua denúncia/ proposta em relação à situação dos cientistas sociais latino-americanos. Defendendo uma *sociologia da libertação*, ou seja, uma nova linguagem científica para abordar temas até então inusitados, entendidos como não científicos ou pelo menos, pouco científicos, afirma:

“*A missão do cientista rebelde é estudar com toda a seriedade e usando todas as armas da ciência os problemas de mudança do sistema social, em todas as etapas e em todos os seus aspectos teóricos e práticos. Isto é, fazer ciência politizada*” E acrescentava *isto não é destruir a ciência, mas enriquecê-la*” Para isto, ainda segundo Fals Borda, era preciso diminuir o servilismo e o colonialismo intelectual e criar formas alternativas de ação política e social para benefício, não

apenas em nossa América Latina, mas de todos os povos explorados e oprimidos da terra, diria Fanon, *les damnés de la terre*.

Para melhor compreender o que trago de Correa e Fals Borda, vale ir mais uma vez a Quijano e a Mignolo, quando encontramos em Quijano:

La crítica del paradigma europeo de la racionalidad/modernidad es indispensable.

Es necesario desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad-modernidad con la colonialidad, en primer término , y en definitiva con todo poder no constituído en la decision libre de gentes libres.

E em Mignolo, que *toda mudança de descolonização política (não racista, não heterossexualmente, patriarcal) deve suscitar uma desobediência política e epistêmica*. E propõe um *giro epistemológico*, ou seja um pensamento que desnaturalize a matriz colonial do poder.

E vou encontrar em Catherine Walsh, que já em 1971, Stavenhagen estava propondo uma reflexão sobre *Como descolonizar las ciencias sociales?* defendendo que as ciências sociais deveriam ser um espaço de expressão de contra-correntes radicais e da consciência crítica. E mais “*el conocimiento que produce el científico social puede y debe volverse un instrumento para el cambio que, mediante el despertar y desarrollo de la conciencia crítica creativa, capacite a los que no tienen poder, a los oprimidos y colonizados, a cuestionar primero, luego a subvertir y modificar el sistema existente.*”

A não nos esquecermos de Grosfoguel que esteve conosco em nosso II Congresso Internacional Cotidiano-diálogo sobre diálogos, fazendo a Conferência Dialogal de Abertura quando, entre tanto e tão importante do que disse, puxo mais um fio desta conversa sobre colonialidade do poder, do saber, do ser. Diz Grosfoguel:

Precisamente, el éxito del sistema mundo moderno/colonial consiste en hacer que sujetos socialmente ubicados en el lado oprimido de la diferencia

colonial piensen sistematicamente como los que se encuentran en las posiciones dominantes... La colonialidad del poder , como una imbricación de jerarquias globales múltiples y heterogêneas de formas de dominación y explotación sexuales, políticas, econômicas, espirituales, lingüísticas y raciales donde la jerarquia racial/étnica de la línea divisória europeo/no europeo reconfigura de manera transversal todas las demás estruturas globales de poder. E conclui num chamamento que uma perspectiva epistêmica da diferença colonial produzida pelos subalternos teria muito a nos ensinar.

E não é este o chamamento de Boaventura Santos e Maria Paula Menezes em seu *Epistemologias do Sul*, quando Boaventura nos convida a

Aprender que existe o Sul

Aprender a ir para o Sul

Aprender a partir do Sul e com o Sul

Esta aprendizagem pelos que vivem no Sul mas pensam como se do Norte fossem, voltados que estiveram sempre para o Norte e tendo aprendido com o Norte a ser e viver, demanda um *desaprender para reaprender* o que até pouco desprezavam.

Este parece um importante chamamento para a mudança que vem acontecendo na América latina e na África que, na Índia o grupo dos Subaltern Studies coordenado por Guha e Spivak e ainda Bhabha, Chakrabarty já vinham relendo a complexa história do domínio inglês na Índia, da adesão de grupos à hegemonia inglesa e da reação de grupos subalternos em sua luta pela libertação, chegando ao instigante desafio de Spivak quando se pergunta nos perguntando – *Can the subaltern speak?* Spivak, nascida na Índia que já aprende a falar e portanto a pensar em inglês, a língua do colonizador e que sabe ser o inglês a única língua comum a diferentes grupos étnicos que têm diferentes línguas como língua original.

Com eles muito temos aprendido pois temos uma convergência de preocupações Mas também alguns intelectuais vêm aparecendo em nosso horizonte,

talvez levados pela mesma necessidade de desaprender o que foi imposto pelo eurocentrismo do qual todos temos sido vítimas. Intelectuais africanos como Khatibi, marroquino, que reconheço inclusive numa certa escrita, uma escrita “outra” e que nos convoca para o *descolonizar-se como a possibilidade do pensamento*, um pensamento “outro”, já que para ele, o que temos feito tem sido reproduzir um pensamento simplificado, que se sustenta na metafísica moral e intelectual.

Talvez acompanhando Khatibi, retornar ao chamamento de Fanon quando, pouco antes de morrer conclama :*Vamos camaradas, o jogo europeu está definitivamente terminado, é necessário encontrar outra coisa.*

Talvez mais uma vez uma desobediência epistêmica coletiva.

A interculturalidade na América Latina – um pensamento outro

A interculturalidade surge na região andina no pensamento e nos projetos descoloniais indígenas, ou melhor dito, pensamentos e projetos dos *povos ancestrais*, que reivindicavam direitos epistêmicos. Em países como Equador e Bolívia a interculturalidade vai se tornando política de Estado, com a conquista de direitos historicamente negados. Políticas de direitos coletivos e de inclusão, chegando na Bolívia à chegada ao poder de grupos indígenas com a eleição de um presidente oriundo de uma dessas etnias Trata-se de luta dos movimentos indígenas e afro no sentido de reconhecimento da diversidade étnica e cultural, ganhando importância a multi-pluri-inter-culturalidade. Luta contra a colonialidade passada e presente, luta contra a violência simbólica, estrutural e cultural, produzidas pela colonialidade.

A interculturalidade decorre da *necessidade de construir relações entre grupos e entre práticas, lógicas e conhecimentos distintos, visando a confrontar e transformar as relações de poder que historicamente naturalizavam as assimetrias sociais*. Estas lutas vêm produzindo um conhecimento “outro”, em geral não reconhecido pela academia., por considerar que lhe falte rigor científico, por não

atender às normas disciplinares.

Enquanto a multi ou pluri-culturalidade partem da pluralidade étnico-cultural e o direito à diferença, a interculturalidade, tal como vem sendo conduzida pelo movimento indígena andino, luta pela transformação da relação entre povos, nacionalidades e outros grupos culturais.

Com a criação da Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas – UINPI, o projeto indígena de interculturalidade se amplia para o campo epistemológico. Trata-se de um projeto absolutamente inovador, na medida em que, ao contrário das universidades tradicionais, em que o conhecimento é parcializado em disciplinas, na UINPI o conhecimento nem é parcializado em disciplinas, nem tampouco em ciência indígena e ciência não indígena, mas resulta de um diálogo teórico intercultural – entre culturas, o que possibilita criar novos marcos conceituais, analíticos, teóricos, nos quais são gerados novos conceitos, novas categorias, novos conhecimentos e, eu diria mesmo, nova ciência. Um ciência “outra” que se move entre lógicas diferentes, entre racionalidades distintas, resultantes de um rico diálogo crítico-criativo entre dois ou mais mundos, uma ciência nova, resultante de um diálogo permanente com a vida. Ou, como diria Khatibi, um mundo outro que produz uma ciência outra.. Trata-se portanto, de assumir uma perspectiva epistêmica e sócio-cultural capaz de dar conta da unidade na diversidade, da articulação e interconexão entre todos os elementos da Pachamama, a dualidade complementar e a reciprocidade. Pensar fora das categorias da modernidade que se apresentou como universal, compreendendo a importância dos lugares epistêmicos, éticos e políticos de enunciação e considerando os espaços das fronteiras. Não mais universidade mas *pluriversidade*. Não mais saber universal, pensamento universal, mas *pensamento fronteiro* – *border thinking*. Talvez como propõem os zapatistas – *el mundo que queremos es uno donde quepan muchos mundos; la pátria que construimos es una donde quepan todos los pueblos y sus lenguas, que todos los pasos la caminen que todos la ríen, que la amanescan todos*.

A UINPI é um projeto civilizatório pluralista e alternativo anunciando uma possibilidade de aprofundamento da democracia

Pode-se dizer que a interculturalidade seja uma resposta de intelectuais andinos ao pensamento fronteiro – *border thinking*, que aparece com Glória Anzáldua, the new mestiza, em sua capacidade de sintetizar a sua condição de mulher indígena mexicana que, vivendo na fronteira com o Texas, passa para o outro lado da fronteira com sua família e estigmatizada por sua condição de mulher, chicana, lésbica, poeta, feminista, cria o *spanglish* se dedicando na Universidade do Texas e em tantas outras, a Estudos feministas, a Escrita criativa, tendo sempre o compromisso de ajudar seus alunos e alunas a criarem a sua escrita para dizer a sua própria palavra.

If you don't behave like everyone else, la gente will say that you think you're better than others, que te crees grande.

E lá vai ela com seu spanglish denunciando um mundo cruel racista, machista, que subalterniza *la gente dark-skinned, a force of cheap labor*,

E como lá e cá más fadas há, aqui também acontece o que Anzáldua denuncia - que a gente de pele escura é uma força de trabalho barata.

A se destacar que o pensamento descolonial surge nas terras invadidas por duas civilizações européias, a espanhola e a portuguesa, resultando das rebeliões dos escravos africanos e dos povos ancestrais e ressurge em fins do século XVIII, XIX e XX com Ghandi na Índia, Amílcar Cabral, Lumumba e Nelson Mandela na África, Aimé Césaire e Fanon na Martinica, Reinaga na Bolívia e Glória Anzáldua no México e nos Estados Unidos. Há pois uma vertente do pensamento descolonial que acompanha a História Imperial Colonial Moderna Capitalista, se contrapondo à retórica da modernidade e à lógica da colonialidade. O pensar descolonial, a que Quijano denomina *desprendimento epistêmico*, seria o primeiro passo para o desprender-se do eurocentrismo, que nos dificulta pensar o sul a partir do sul, pensar a América a partir da América

E por que não fechar com a poesia de Nicolas Guillen?

Diz ele em 1952

Busquémonos más cada dia

que es el mejor modo de encontrarnos

Ello sin rechazar cuanto coincida limpiamente

con nuestra idiosincracia, con nuestro espíritu, con nuestra cultura

Pero oponiendo una muralla de pechos implacables

a lo que pueda desnaturalizar la esencia de nuestro ser..

Referências

ANZALDÚA, G. **Borderlands La Frontera The New Mestiza**. San Francisco: Aunt Lute Books. 2ª Edição, 1999.

ATLAN, H. **Com razão ou sem ela**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

AYALA, G. P. **Nueva Crónica y Buen Gobierno**. Perú: Editora Horizonte, 1998.

BROCHARD, V. **Sobre o Erro**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

BRIGGS, J. & PEAT, F. D. **Espejo y Reflejo: Del caos al orden**. Barcelona: Gedisa Ed, 1990.

CASANOVA, P. G. **As novas ciências e as humanidades – da Academia à Política**. São Paulo: Boitempo, 2004.

CECEÑA, A. E. (Coord.). **Los desafíos de las emancipaciones en un contexto Militarizado**. Buenos Aires: Clacso, 2006.

CERTEAU, M. de. **La toma de la palabra**. México: ITESO, 1995.

FALS BORDA, O. (Comp.) **Participación Popular- retos del futuro**. Bogotá: ICFES/IEPRI/COLCIENCIAS, 1998.

FALS BORDA & BRANDÃO C. R. **Investigación Participativa**. Montevideo:

- Instituto del Hombre, Ed. de la Banda Oriental, 1986.
- FANON, F. **Peau noire, masques blancs**. France: Editions du Seuil, 1952.
- FANON, F. **Les damnés de la terre**. France: Maspéro Ed. 1990.
- FANON, F. **Sociologia de una revolución**. México: Ed Era, 3ª edição, 1976.
- FULLER, N. **Interculturalidad y Política - desafíos y posibilidades**. Perú: IEP, 2002.
- GUILLEN, N. **Prosa de Prisa**. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 1987.
- DUBE, S. **Sujetos subalternos**. México: El Colegio de México, 2001.
- DUSSEL, E. **20 Teses de Política**. São Paulo: Clacso, 2007.
- ESTERMANN, J. **Filosofia Andina**. Ecuador: Ed. Abya-Yala, 1998.
- GARCIA, R. L. Da fronteira se pode alcançar um ângulo de visão muito mais amplo... Embora nunca se veja tudo. In: CANDAU, V. (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio: DP&A, 2002.
- GARCIA, R. L. (Org.). **Método Métodos Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GARCIA, R. L. (Org.). **Diálogos Cotidianos**. Rio de Janeiro: DP&A/FAPERJ, 2010.
- GARCIA, R. L. (Org.). **Para quem pesquisamos para quem escrevemos**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GEORGE, S. **Another world is possible IF...** .London: Verso, 2004.
- GILROY, P. **The Black Atlantic- modernity and double consciousness**.USA: Harvard University Press, 4th print. 1996.
- GUHA & SPIVAK (Ed). **Selected Subaltern Studies**. New York: Oxford University Press, 1988.
- HALL, S. **Identidades Culturais na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas**. São Paulo; Buenos Aires, 2005.
- LEFF, E. **Saber Ambiental – sustentabilidade, racionalidad, complejidad, poder**. México, Madrid. Argentina: Pnuma, Siglo Veintiuno. 3ª reimpressão, 2010.
- MARIATEGUI, J.C. **7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana**. Peru:

Amauta, 62ª Edición, 1995.

MARGULIS, L. & SAGAN D. **Microcosmos - four billion years of microbial evolution**. London: University of California, 1997.

MARTI, J. **Antología Mínima-Tomo I**. Habana: Instituto Cubano del Libro, 1972.

MARTI, J. **Antología Mínima-Tomo II**. Habana: Instituto Cubano del Libro, 1972.

MARX & ENGELS. **Feuerbach, contraposición entre la concepción materialista y la idealista**. La Habana: Editorial de Ciências Sociales, 1973.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/Projetos globais**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2000.

MIGNOLO, W. (Org.). **Capitalismo y Geopolítica del conocimiento**. Argentina: Ed. Del Signo, 2001.

MIGNOLO, W. **The Idea of Latin América**. USA UK: Blackwell Publishing, 2005.

MIGNOLO, W. **The Darker Side of the Renaissance – literacy, territoriality and colonization**. USA: The University of Michigan Press, 2003.

PRIGOGINE, I. **El fin de las certidumbres**. Barcelona: Andrés Bello, 1996.

RETAMAR, R. F. **Todo Caliban**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RETAMAR, R. F. (Comp.). **Pensamiento de nuestra América- autoreflexione y propuestas**. Buenos Aires: Clacso, 2006.

SANCHES, M. R. (Org.). **Deslocalizar a Europa**. Lisboa: Ed. Cotovia, 2005.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B. S. **O Fórum Social Mundial- manual de uso**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, B. S. & MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Ed. Almedina, 2009.

SCHNITMANN, D. F.(Org.). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SOTOLONGO CODINA, Pedro Luis; DELGADO DIAZ, Carlos Jesus; BOLAÑA, Marisa Andrea. **La revolucion contemporanea del saber y la complejidad social: hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo**. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

STAVENHAGEN, R. Como descolonizar las Ciencias Sociales? In: **Sociologia y Subdesarrollo**. México: Nuestro Tiempo, 1971.

TORRES, S. Nosotros. *In: USA - Literatura, Etnografía e Geografía de Resistência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

WALLERSTEIN, I. **Para abrir as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 1996.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**. Quito: Ed. Abya-Yala, 2009.

WALSH, C.; LINERA, A.G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Argentina: Ed Del Signo, 2006.

WINTER, S. (1991) *Race, Discourse and the Origin of the Americas: a New World View of 1492*. In : Lawrence & Nettleford, eds *1492: a New World View*.

London and Washington: Smithsonian Institution Press: 5-57.

Discurso de Rafael Correa no 50º Aniversário da Flacso em junho de 2008

Revista Crítica de Ciências Sociais Nº 80 março 2008

**A propósito da devoração de pensar multirreferencial de Jacques
Ardoino e da epistemologia do falar juntos de Henri Atlan:
experiências “canibais” e atividade *curricularformaiva* no
FORMACCE.**

Roberto Sidnei Macedo
FORMACCE FAGED/UFBA

*Baseie-se no estudo de práticas culturais concretas[...]entenda
que as lutas por significados são lutas intermináveis por
recursos.*

George Lipsitz

*Devoração: inspirações nascentes. Canibalizar: alteração. Devorar: vida por
in-corporação.*

Eis o que anuncia a poesia *antropofágica* de Adriana Calcanhoto:

Vamos comer Caetano
Vamos desfrutá-lo
Vamos comer Caetano
Vamos começá-lo[...]
Vamos comer Caetano
Vamos devorá-lo
Degluti-lo, mastigá-lo
Vamos lamber a língua[...]
Vamos comer Caetano
Vamos começá-lo
Vamos comer Caetano
Vamos revelarmo-nus

*Devoração: outro se fazendo, con-des-figurações. Bricolagens, ancoragens,
conversações, emergências. Devorações puras, impurezas! Comensalidade cultural,
epistêmica, curricular. Alterações, autorizações.*

E assim Paul Feyreband (1997, p. 172) se põe a pensar a *devoração* preconizada por Oswald de Andrade:

O que pode ser evidenciado a partir da leitura de Oswald, é que através da antropofagia é possível vislumbrar o reconhecimento da alteridade, da existência da diferença que compõem a vida entre os seres humanos. Na verdade pode ser visto na frase “a vida é devoração pura”, o reconhecimento de que há em cada ser a morada de vários seres. Seres esses que, assim como quem os habitam, através da devoração, estão em pleno ato digestivo, ou seja, em movimento constante, como a vida é...

Devoração, uma metáfora de significativas possibilidades reveladoras para se pensar o trabalho ontológico, político, epistemológico e cultural com as irredutíveis *referências* nas suas plurais possibilidades curriculares e a *intercricidade generativa* no acontecer da *práxis* curricular.

Sobre a perspectiva *multirreferencial*

Elegendo a criticidade como elemento filosófico fundante do seu argumento, o enfoque epistemológico multirreferencial, fundado no seio do inquieto Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris Vincennes à Saint-Denis, tendo à frente as elaborações de Jacques Ardoino, seu principal mentor, não cria através do entrecruzamento dos olhares uma zona mista, espécie de interseção de muitos campos disciplinares, por exemplo. Constitui, sobretudo, *a invenção temporal, contínua, de um questionamento mútuo de cada uma das línguas disciplinares, de cada um dos campos dos saberes, convocados pelos outros.*

A perspectiva multirreferencial se consubstancia numa epistemologia social da formação, pautada no trabalho com as *verdades incompletas*, crítica em relação às abordagens epistemológicas puristas, pretensamente a-temporais. Neste caminhar, vai ao encontro da crítica moriniana que nos fala de uma coerência que se quer pura, e que se torna, portanto, *delírio*.

Ademais, na perspectiva multirreferencial, não se pretende dissolver as *especificidades* epistemológicas nos processos de formação. O pensar multirreferencial

no campo formativo não desconhece o específico e a necessidade de *distinguir* para compreender. Sua crítica caminha no sentido de desreificar as perspectivas monológicas como pretensas *noções insulares* e universais que, ao simplificar, reificou-se.

O pensamento multirreferencial sabe que não basta afirmar a pluralidade, a heterogeneidade, dado que cultiva no seu seio uma ética e uma política, a partir da necessidade de posicionar-se ante as consequências sociais da ultraespecialização e do fechamento nas certezas hermafroditas. Assim como, ao articular com o contraditório, o ambivalente, as incompletudes, as opacidades pretende exercer um esforço para explicitar e para justificar seu próprio movimento.

Devemos falar, ademais, em articulações, conjugações, hibridizações possíveis, ao buscarmos a pertinência e a relevância na multirreferencialidade, sempre aberta a outras referências, sempre cultivada na criticidade não-arrogante. Daí a necessidade da multirreferencialidade ampliar suas possibilidades a partir de pautas formativas fundadas nas identificações, de pautas da vida cotidiana, das necessidades humanas concretas e problemáticas vivas da sociedade. É desta perspectiva que a “devoração” formacceana se realiza de forma mais realçada. Ou seja, o conceito movimenta-se a partir de problemáticas curriculares concretas, onde, por exemplo, a diferença no currículo mais se politiza, por um posicionamento de escolhas, construídas por histórias políticas de implicação e engajamento. Diria que a multirreferencialidade é uma *epistemologia mundana, impura*, portanto. Nestes termos, também, sua crítica não é apenas um pensamento, é ato como querem Karl Marx e Paulo Freire. (MACEDO, 2002).

É aqui que essa perspectiva epistemológica fala e propõe uma formação que ultrapasse a redução aos modelos técnicos e academicistas. As línguas disciplinares, por exemplo, mesmo criticamente re-significadas, passam a ser *referências* para tratarmos com as situações educacionais e sua inerente pluralidade. Nestes termos, viverá uma não-arrogância necessária e convocada, porquanto não terá mais lugar para sua pretensa hermafroditização epistêmica. Em vez de se considerar a última fronteira da realidade, ou mais delirante ainda, *a própria realidade*, se satisfará com a condição de um *olhar singular*, que pode se tornar histórica e socialmente pertinente. Talvez, agora, denominada de um *tema*, de uma *tematização*, convocada para se tornar pauta de formação, dentro de determinados *atos de currículo*, trazendo para si a *autocrítica* da sua própria história, porque muitas vezes insuficiente e inacabada. Neste veio,

necessário a seu novo papel elucidativo é não querer trazer toda a luz, é explicitar sem se pretender farol do mundo ou polícia do mundo. Neste movimento se disponibilizará a uma tensão *intercrítica*, como reconhecimento de que não se faz *conhecimento social e culturalmente relevante* sem os saberes *outros*, como, por exemplo, o mundo do trabalho, das diferentes culturas etc. (MACEDO, 2007b).

Assim, o pensamento multirreferencial está longe da ideia de um *ecletismo inconsequente*, vê-se aqui uma posição epistemológica que situa politicamente. Ao desejar conjugar, articular, hibridizar, como projeto formativo, não quer dissolver as especificidades, as identidades epistêmicas ou de qualquer natureza; o que lhe mobiliza é a possibilidade da radical pluralização em face dos jeitos e formas (etnométodos) de perspectivar e edificar as realidades antropossociais, em especial as situações e práticas educacionais. Nestes termos, o fundante da sua emergência é a crítica epistemológica aos excessos iluministas, às epistemologias explosivas, às epistemofilias, ao solipsismo das perspectivas monológicas. Esses são pautas inelimináveis do *éthos* e da ética multirreferencial, porque radicalmente heterogêneos.

Dizia Anísio Teixeira que se tivéssemos tido no século XVI um McLuhan, talvez não nos iludíssemos com a época das certezas lineares e unidimensionais com que nos aturdiu o século XIX, e chegássemos preparados para a época das incertezas multidimensionais do nosso tempo. Esta é uma das afirmações de afinada pertinência histórica, elaborada por Anísio e que projeta em muito a problemática da contemporaneidade em termos epistemológicos e formativos.

Jacques Ardino: personagem principal da perspectiva multirreferencial

Num contexto extremamente inquieto com a construção do compromisso com a radicalidade democrática da educação para os diversos coletivos sociais e suas emergências, ao cunhar a noção de *multirreferencialidade* no seio das proposições epistemológicas e socioeducacionais do pluralista Departamento de Ciências da Educação da Universidade de *Paris Vincennes à Saint-Denis*, Jacques Ardino quer atribuir as referências como produções culturais constituídas nos processos de diferenciação/identidade, um status legítimo enquanto inteligibilidades não encapsuladas na rigidez prescritiva das lógicas *conjuntista-identitárias*. (CASTORIADIS,1975). É assim que, para este epistemólogo, consenso, realização,

descontinuidade, heterogeneidade, turbulências de escalas e conflito fazem parte de um mesmo processo.

Percebemos com relativa inquietação como o conceito de *multirreferencialidade* vem sendo utilizado por documentos de políticas educacionais, bem como pelo pensamento teórico-formativo, em face do alijeiramento com que é apresentado e acolhido, com graves prejuízos para a potência crítico-epistemológica e educacional que apresenta. Preocupa-nos a assimilação a-histórica e descontextualizada desse conceito, nascido na crítica tensa que os intelectuais do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris Vincennes à Saint-Denis realizam a partir do contexto histórico das contradições das instituições francesas e europeias, tomando a universidade e a formação como pautas de reflexão centrais.

A *devoração* do pensamento de Jacques Ardoino, um verdadeiro *analizador* da formação como uma problemática educacional, bem ao gosto dos mais inquietos e críticos institucionalistas franceses, não pode emergir fora do debate político-cultural que permeia o currículo e a formação contemporâneos, sob pena de ser interpretado como mais um ecletismo sem face e sem opção elucidativa e política. Esse seria um equívoco imperdoável com a história intelectual e acadêmica deste professor, epistemólogo e pesquisador de engajadas reflexões no campo das ciências da educação e das práticas educativas nascidas nas inspirações, inquietações e ações instituintes de maio de 1968 na França, onde surge a Universidade de Paris Vincennes à Saint-Denis e são recrutados os principais intelectuais e pesquisadores do seu pulsante Departamento de Ciências da Educação. Jacques Ardoino e sua epistemologia multirreferencial tem sido uma das principais fontes de energia e de mobilização formativa deste Departamento na vontade relacional de estabelecer *com o mundo* expressivos debates formativos intercríticos. Lançada em Paris há uma semana, a obra “Jacques Ardoino: pédagogue au fil du temps”, de autoria de Christian Verrier, retrata de forma densa essa itinerância formativa.

Nos seus recentes diálogos com Edgar Morin, no número 39 da *Revista Pratique de Formation Analyses*, Ardoino vai demonstrar o quanto a noção de *multirreferencialidade* está contida de forma pertinente na inteligência da complexidade, bem como vê-se como esses dois pensadores da complexidade antropossocial concordam sobre o potencial edificador desta noção enquanto uma perspectiva epistemológica, cultural e política significativa para o campo da relação com a pluralidade dos saberes e das formações. Aliás, Morin é convencido neste debate

de que a noção de multirreferencialidade em Ardoino é muito mais pertinente para uma análise *complexa* das situações e práticas educacionais, contrastando com a noção que cultiva até o momento: a de multidimensionalidade.

Depuis que tu as introduit le concept de multiréférentialité... je pense comme toi qu'elle est non réductible à la multidimensionalité. C'est une idée fort juste et dans ce que j'écrirai lors du dernier volume de La Méthode à propos de la boucle épistémologique, cette dernière sera multiréférentialité[...] (MORIN, 2000, p.87) ¹

Para Ardoino (2003, p. 36), a ambição de *uma* ciência da educação parece ter-se tornado acanhada, mesmo se periodicamente ela retornasse à maneira de um fantasma. Para ele, a inteligibilidade das práticas educativas complexas, porque emaranhadas mais que estratificadas, tanto sobredeterminadas pelo projeto de sociedade que as funda, quanto pelas expectativas praxiológicas que as modulam, supõe de fato uma pluralidade de olhares e de perspectivas. Esse plural será facilmente percebido como antinômico aos ideais de transparência, de pureza, de simplificação analítica, geralmente emprestado às disciplinas mais bem estabelecidas pelos recortes que as constituem. Assim, dessa impureza, ligada tanto à multiplicidade quanto à heterogeneidade das óticas que pretendem dar conta dela, vai decorrer o aspecto da bricolagem, do tateio, da aproximação, do acompanhamento, quando não da “tarefa impossível” que caracteriza as representações das práticas.

Dessa forma, a multirreferencialidade convoca, sem dúvida, uma visão heterogênea e uma práxis formativa *intercrítica*.

Em contrapartida, poderíamos esperar que o problema da multirreferencialidade fosse posto de forma diferente, no âmbito, agora universitário e científico, com pesquisas capazes de eleger objetos de investigação, com vistas à produção de conhecimentos novos a partir de um saber preexistente. Lá onde a maior parte das outras ciências são bem-sucedidas em aperfeiçoar, em simplificar os dados da experiência através de “recortes” apropriados para “construir fatos”, aqui são sempre práticas sociais, acontecimentos, situações e testemunhos, enleados de representações, de intenções e de ações individuais e coletivas, que constituirão

¹ Desde que você introduziu o conceito de multirreferencialidade, penso que ele é não-redutível ao de multidimensionalidade. É uma idéia forte contida justamente no que eu já escrevera no último volume *Do Método* a propósito do “círculo epistemológico”, este último seria a multirreferencialidade.

a matéria rica e diversificada à qual o pesquisador especializado, como ator profano, somente poderá incansavelmente se referir. Além disso, por mais importante que possam ser, na sua gênese, os processos de produção de conhecimento, o saber desse modo elaborado deve, assim mesmo, ser reconhecido como distinto e suscetível de ser doravante interrogado nele mesmo e para ele próprio. Em suma, o que se quer dizer quando se coloca no plural as ciências do homem e da sociedade, ou as ciências da educação? Seus objetos podem, em consequência, ser heurísticos e proveitosamente observados, descritos, questionados, representados, a partir de perspectivas múltiplas, heterogêneas entre elas.

Neste contexto, convenhamos, isso seria elaborar o luto da ambição monista que marcará em geral a ciência e a filosofia ocidentais. (ARDOINO, 1998 p. 31-32)

É assim que o olhar multirreferencial trabalha na perspectiva de que todo saber, toda teoria, todo sistema é tão biodegradável como somos biodegradáveis. Que a experiência com o inacabamento, a ambivalência e a opacidade é inerente a qualquer experiência com os saberes. Neste veio, a *negatividade*, como condição para a *alteridade* e para a *alteração*, conceitos caros à perspectiva multirreferencial, arquiteta a possibilidade da experiência única como experiência de formação.

É dessa forma que a perspectiva educacional, que tem a multirreferencialidade como uma *inspiração*, traz a cultura enquanto uma negociação de valores e símbolos, uma negociação entre diferenças, uma luta em torno da construção de significantes, como um analisador potente para a compreensão pluralista da *cultura da escola* e como ela se dinamiza no seio dos *atos de currículo*, que acabam também por constituir a *cultura escolar*, impensável como um amálgama sem faces.

Da nossa perspectiva, entendemos que trabalhar com os saberes como *referências* constituídas como diferenciação, referencialização/desreferencialização, sem nenhuma pretensão unificante, sem que isso nos deixe fora da necessidade de elaborarmos sínteses e unidades moventes, provisórias, nos permite pleitear de forma muito mais fecunda a intercriticidade nos âmbitos dos *atos de currículo*. Até porque, sempre dentro da perspectiva educativa, muito importante é a tentativa de compreensão política do *outro* na sua complexidade. Acrescentamos, a propósito, que a complexidade antropossocial é multirreferencial porque é heterogênea. Para Jacques Ardoino, por exemplo, o cerne da multirreferencialidade está no trabalho com a linguagem. Um trabalho, acrescentamos, com a linguagem de compreensão crítica, ou melhor,

linguagem de compreensão *intercrítica*. Vale salientar que, levando em conta a violência do processo interpretativo e compreensivo e as possibilidades sempre presentes de um assimilacionismo pelo ato de compreensão do *outro*, Christoph Wulf (2003) vislumbra também a pertinência de se construir um *diálogo desarmado*, no que concerne à vontade de compreender/acolher o *outro*, ou seja, de uma certa prática de não-compreensão do *outro* e de *si*, para se conviver numa incerteza menos violenta com o estranho: uma forma crítica diante da atividade de compreender, convenhamos. Nestes termos, a *multirreferencialidade* trabalha com a crítica enquanto um direito de todos às condições para bem interpretar os seus mundos de relações, lidando de forma elucidativa com a circulação dos poderes que aí se dinamizam.

Macedo e Pereira (2009, p. 126), inspiradas nas elaborações de Homi Bhabha, argumentando a partir da emergência estruturante da diferença, nos falam de uma *negociação agonística* como forma de compreender a negociação no campo dos interesses curriculares:

O que queremos reter desta negociação, neste momento, é, no entanto, seu caráter *agonístico*, (grifo nosso) ou seja, a impossibilidade de que ela se complete. Do ponto de vista do currículo, entendemos que uma negociação *agonística* pressupõe a diferença e a disputa que, em vez de destruir o outro, lida com uma articulação provisória da diferença que reconhece a legitimidade da existência do outro.

Ademais, articular saberes de forma relacional quer dizer trabalharmos com o ineliminável componente ideológico do poder. É assim, pois, que Bakhtin, de forma elucidativa, vem nos dizer que o domínio ideológico coincide com o domínio dos signos, que signo e ideologia são mutuamente correspondentes. Portanto, onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. “*Tudo que é ideológico possui um valor semiótico*”, esclarece Bakhtin (1992, p. 32).

A partir desse entendimento, não cabe a defesa no campo das reflexões sobre as práticas curriculares de modelos que tragam apenas saídas alternativas em termos epistemológicos, culturais e pedagógicos, ou o novo pronto, depurando-os das suas implicações ideológicas e de poder, conseqüentemente.

Devemos reconhecer que a escola ainda hoje exerce o seu arcaísmo, o seu jogo desigual e sua marca autoritária pelas vias dos regimes seriados de ensino, dos

conteúdos hierarquizados e homogeneizadores, que buscam generalizar, unificar e despersonalizar quem ensina e quem aprende. (MANTOAN, 2002). Fazendo uma leitura de como a contemporaneidade desafia a programática feudal da lógica moderna em termos de formação, Mantoan inspira-se em Shafic Abur-Thair, líder das novas vozes africanas, para nos dizer que *somos o mesmo, mas não os mesmos*.

Significativo a também é a afirmação dos limites dos processos de totalização em face das necessidades de articular, relacionar, interconectar, conjugar, hibridizar. Quando Adorno afirmou que “*a totalidade é a não-verdade*”, afirmou também a nossa insuficiência e a nossa angústia perante a insuficiência no processo de conhecimento. Afirmou o ineliminável “ainda não”.

É urgente, portanto, re-politizar o currículo neste sentido, porquanto as bases da sua constituição estiveram sempre referidas a uma racionalidade e a uma cientificidade clássicas, onde as resultantes foram os reducionismos das formações para o trabalho, a racionalização em série, a competitividade para a eficácia irrefletida, a explicação pelo elementar, ao reconhecimento do mundo pelas ideias que se querem excessivamente iluminadas, ao saber onipotente e à *redução* da configuração curricular ao quantitativo e aos coeficientes estáveis e hierarquizantes.

É neste sentido que a inteligibilidade relacional não pode ser reduzida a um mero exercício epistemológico, deve se constituir num projeto de formação filosófica e politicamente refletido e numa visão irrestrita das suas possibilidades enquanto re-invenção constante dos seres pelas vias das suas relações e processos de diferenciação. Nestes termos, epistemologia social, cultura e política fazem parte do âmago mesmo do argumento multirreferencial.

Intercrítica : a epistemologia do falar juntos de *Henry Atlan*

A microfísica desde o começo do século, e a biologia molecular, há cerca de vinte anos, ensinam-nos coisas bizarras, onde o bom senso comum se encontra dificilmente, e que forçam a questionamentos de pares conceituais como realidade e representação, ordem e desordem, acaso e determinismo, pedras angulares do antigo paradigma dentro do qual a ciência vinha progredindo majestosamente, no caminho da verdade objetiva que se revelava, sem ambiguidade, ao homem munido da razão e do método experimental. Ao mesmo tempo, essa própria imagem do homem racional, desligado da sua

animalidade e dominando o mundo, desmoronou sob os golpes da psicanálise, da etnologia e da crítica da civilização ocidental, cujas ideologias todas, supostamente continuadoras e substitutas das pregações cristãs revelaram-se, uma após outra, fontes de perversão. Por isso, não surpreende que, há dez anos, os discursos sobre o homem tenham começado a se tornar cada vez mais inaudíveis...E eis que Morin ousa apostar num discurso renovado sobre o homem, que fora convocado por Foucault no final de “As palavras e as coisas”, mas que ninguém aparentemente queria iniciar. É que, ao mesmo tempo, deveria tratar-se de um discurso sobre as condições da renovação do discurso sobre o homem e seu ambiente, condições epistemológicas ligadas ao estado atual das ciências biológicas, sociais e antropológicas em que se descobrem e se moldam múltiplas imagens humanas. Entrementes, deveria tratar-se também, em contrapartida, de uma reavaliação do que nos é ensinado por essas ciências, às vezes até sem o conhecimento daqueles que as ensinam – o que não chega a surpreender, vista a especialização necessária e a compartimentalização concomitante, deplorada, mas raramente evitada, entre essas disciplinas...(ATLAN, 1996, p. 177)

Realçando a compreensão como ato de vida (*bios*) e a interpretação partilhada como um exercício fundamental para não se praticar a *alteração* ideologicamente sistematizada como assimilação e descarte, entendemos que um cenário curricular constituído sob uma inspiração *intercrítica*, cunhada primordialmente por Henri Atlan, inova política, pedagógica e culturalmente, porquanto se institui e se organiza pelo conjunto de relações abertamente disponibilizadas à tensão das conversações como forma de política cultural para construção da formação.

É fato que o biólogo e epistemólogo francês Henri Atlan (2001), ao propor o conceito de *intercrítica*, concebe-o de uma forma a resistir às afetações e analogias possíveis entre a cultura científica e outras culturas não-científicas, a partir de uma clara preocupação com essas analogias e com determinados ecletismos que não se preocupam em distinguir.

Assim, para Atlan, em havendo várias *racionalidades*, múltiplas maneiras de *ter razão*, legítimas, ainda que diversas, é preciso não se buscar mais a verdade última, única. Constatando que a nossa razão discursiva funciona sempre privilegiando a identidade e–de não-contradição, Atlan vai colocar em realce muito mais as relações entre diferenças do que as analogias. Neste sentido, nos diz:

A preocupação que os depositários de uma tradição possam ter em aceitar e reconhecer os valores das outras deve impedi-los de tentar negar ou dominar estas outras pela força, continuando a avançar resolutamente no seu próprio caminho. Neste sentido, e apenas neste sentido, certas tradições talvez possam pretender ser mais “universais” do que outras; mas não em nome de universais teóricos da razão ou da revelação, cujos discursos apenas falam linguagens particulares...Esta atitude contrasta com a atitude adotada por um público apreciador de grandes sínteses unificadoras, e também de “astrologias científicas” e de outros fads and fallacies. (Atlan, 1994, p. 38)

Em sua perspectiva, a *intercrítica* resultaria numa crítica que não seria simultânea, mas *alternativa e recíproca*. Partindo da premissa que “o real não é verdadeiro, contenta-se apenas em ser”, Atlan comenta que a única universalidade de valores possível é aquela que se constrói passo a passo, através do embate, da coexistência e da conversação, e a única garantia para isso é a boa vontade sem complacência em relação ao *outro*, ao estranho e ao estrangeiro.

Para Atlan:

Pode-se sempre criticar o método crítico, do lugar em que nos colocamos, mas é fácil constatar que é impossível colocar-se num ponto de vista absoluto. Isto é, não pode haver um ponto de vista que escape ao método crítico. E a maneira mais eficaz de se dar conta disso consiste justamente em criticar as pretensões de unicidade absoluta de um método colocando-se do ponto de vista do outro método[...]

Muito bem, hoje - porque se descobre que a verdade científica sozinha é insuficiente para resolver os nossos problemas de vida, e que as ciências e as técnicas colocam um número cada vez maior de problemas éticos e sociais sem fornecer os meios de resolvê-los -, revaloriza-se a tese de Protágoras. Com efeito, a virtude pode ser ensinada com uma pedagogia específica que se “cola” necessariamente ao ensino da verdade científica. Isso não significa que não haja nenhuma relação entre o ensino da virtude e o das ciências, mas são relações intercríticas, e não dedutivas. (1994, p.73-76)

Para uma *etnoeducação crítica* (MACEDO, 2007a) de base multirreferencial, por exemplo, essas elaborações atlarianas permitem alcançar uma perspectiva fecunda para evitarmos, pelos processos interculturais vividos no currículo, a colonização via a

destruição das tradições das pessoas que historicamente foram impedidas de afirmar ou mesmo de reviver suas histórias culturais e têm na escola um *locus* de pasteurização dos seus saberes e de seus pertencimentos e, portanto, das referências com as quais compreendem o mundo, a vida e com isso aprendem e interferem no mundo.

É assim que os *atos de currículo* como *mediações intercríticas*, trabalharão com e sobre as múltiplas referências, os múltiplos anseios, os múltiplos sonhos, levando em conta os poderes e as culturas aí constituídos e atualizados, na busca da possibilidade de construções de *consensos não-resignados*, que só se legitimam se fundados em vontades de realizações *coalizionadas*, nas verdades que se oferecem as tensões e no reconhecimento da impenitência ontológica; como um projeto em aberto, disponibilizado a interfecundar-se pelo exercício da ética do debate e do esforço de coalizão das diferenças. (MACEDO, 2007a; 2007b).

Neste caso, há uma inflexão cultural fundada na *diferença* como quer Homi Bhabha, norteando a proposição de que os *atos de currículo* sejam atos constituídos numa participação propositiva intercriticizada; contraponto das intenções essencialistas que praticam verdades pretensamente completas como escola de certezas. Escola onde os silenciamentos e a fabricação cotidiana do alijamento se projetam de forma perversa, na medida em que cada vez mais as pessoas alijadas dos saberes e das estratégias dos centros de poder necessitam com urgência de participar, crítica e intensamente de uma sociedade em geral organizada por um conhecimento tão complexo quanto centralizador, porque tradicionalmente impositivo.

Nesta perspectiva, Apple (1995, p. 76-77) reflete:

Em sociedades complexas como a nossa, marcadas por uma distribuição tão desigual de poder, o único tipo de coesão possível é aquele em que reconhecemos abertamente diferenças e desigualdades. O currículo, dessa forma, não deve ser apresentado como “objetivo”. Deve, ao contrário, subjetivar-se constantemente. Ou seja, deve reconhecer as próprias raízes na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem. Conseqüentemente, ele não homogeneizará essa cultura, essa história e esses interesses sociais.

Aliás, se há de convir que estamos longe de aceitar que os fenômenos da reciprocidade, da ressonância e da recursividade crítica, enquanto suportes ético-

políticos das relações plurais no currículo, constituam a inspiração maior das ações formativas. (MACEDO, 2002)

Nestas bases, o projeto de um currículo multirreferencial constituído por *mediações intercríticas*, quer configurar-se por uma construção coletiva via a formação de uma confederação de ideias e realizações *de seres humanos* que se querem pudes de possibilidades críticas enquanto *virtuosidades nascentes* e pluralismo ético, para nós, pautas fundamentais de uma *etnoeducação crítica* (MACEDO, 2007b), que toma a cultura e a dinâmica do poder aí vivido como centralidades analíticas.

É por isso que Sacristán nos fala do currículo como uma *opção cultural*.(SACRISTÁN, 1998, p. 34)

As formas da devoração

Tomando o currículo como um *atrator* e um *analizador* de como as ciências da educação, entre outros campos e formas de saberes, são “devorados” por esta espécie atual de “buraco negro” (o currículo), temos que *canibalizar*, em termos oswaldianos, que não pode ser confundido com assimilação pura e simples.

Em realidade, a antropofagia oswaldiana é a devoração crítica do legado cultural universalista. Ou seja, é a devoração da informação nova em função de uma produção própria, que não tem mais como resgatar o que é devorado na íntegra. Algo relativo à natureza trágica da (in)formação, onde busca e inacabamento revivem a tragédia do Sísifo de todos nós.

Aqui, o nosso processo canibalizador das teorias que nos mobiliza, *inspira-se* no âmago semântico do desenvolvimento das temáticas aqui argumentadas a partir da convocação e das escolhas em trabalhar com as diferentes experiências curriculares.

Canibalizar vem ao encontro da *multirreferencialidade*, da *intercrítica* e da *reexistência* que a antropofagia oswaldiana antecipara, em face de uma formação de conteúdo civilizatório colonizante. Está no âmago mesmo do movimento de *autorização*, no sentido de, em relação, “fazer aquilo que ainda não é”, preconizado por Castoriadis. De “fazer-se autor de si próprio”, como sugere Jacques Ardoino, e experienciar a “auto-organização como ato de vida”, como vislumbra Henri Atlan: *radicalidades imaginárias*; a *vis formandi* preconizada pelo próprio Castoriadis.

No que concerne ao movimento experiencial que produzimos com os conceitos de *multirreferencialidade* e de *intercrítica*, tomando-os a partir do trabalho com os *atos*

de currículo de diversas e pontuais realidades educacionais, implica em apropriações *implicadas* no trabalho com os *outros* do currículo e com currículos *outros*, bem como com os movimentos sociais que tomam o próprio currículo como uma pauta política e cultural.

Índios e o currículo; crianças e o currículo; negros e o currículo; trabalhadores em educação e o currículo; sertanejos do semiárido e o currículo; ribeirinhos do Amazonas e o currículo; candomblé e o currículo; *hippies* e o currículo; grafiteiros e o currículo; mulheres e o currículo; professores da educação básica e o currículo, escolas comunitárias e o currículo, são emergências em pesquisa e formação que produzem apropriações com as quais movimentam-se, de forma generativa, intercriticamente, nossos conceitos mais caros. Conceitos, por isso mesmo, *implicados*, constituídos como *inspirações*, como entendera Bérson, que jamais podem emergir por uma lógica da correspondência aplicacionista, como nosso imaginário hegemônico tanto reivindica nos meios educacionais imersos nos *atos falhos* da cultura técnica moderna. Estas são *inspirações fundantes*, que, nas suas emergências semânticas, ideológicas, práticas, já significam para nós *movimentocriação* como insiste Deleuze, como ato político-curricular e formacional.

Referências

- APPLE, M. **Conhecimento oficial**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Petrópolis. Vozes, 1995.
- ARDOINO, J.; PERETTI, A. **Penser l'hétérogène**. Paris: Desclée de Brouwer, 1998.
- 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.
- ATLAN, H. **Com razão ou sem ela. Intercrítica da ciência e do mito**. Tradução de Fátima Gaspar e Fernando Gaspar, Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- _____, Viver e conhecer. **Revista Cronos**, Vol. 2, número 2, jul/dez. , 2001, p. 63-76.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- CALCANHOTO, A. **Vamos Comer Caetano**. <http://letras.terra.com.br/adriana-calcanhoto/75161/>

- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1975.
- FEYRABEND, P. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- MACEDO, E. & PEREIRA, M. Z. “Currículo e diferença no contexto global”. In: PEREIRA, M. Z. ; CARVALHO, M. E. P.; PORTO, R. C. C. (Orgs.) **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. São Paulo: Alínea, 2009, p. 113-128.
- MACEDO, R. S. **Chrysallís. Currículo e complexidade. A perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador: EDUFBA, 2002.
- _____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007a.
- _____. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercultural**. Salvador/Brasília: EDUFBA, Liber Livro, 2007b.
- MANTOAN, M. T. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). In: ROSA, D.E.G.; Souza, V.C. de, **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. São Paulo: DP&A, 2002, p. 79-93.
- MORIN, E. Entrevista concedida a Jacques Ardoino e Peyron-Bonjam. **Pratique de Formation (Analyses)**. Université de Paris 8/Formation Permanente, n. 39, Fev. 2000, p. 57-76.
- SACRISTAN, G. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VERRIER, C. **Jacques Ardoino: pédagogue au fil du temps**. Paris: Teraedre, 2010.
- WULF, C. MORIN, E. **Planeta. A aventura desconhecida**. Tradução de Pedro Goergen. São Paulo: UNESP, 2003.

Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo⁸²

Rosanne Evangelista Dias
UFRJ

Rozana Gomes de Abreu
UFRJ

Alice Casimiro Lopes
UERJ

Introdução

Em nossa trajetória de pesquisa, temos investigado a política de currículo procurando entender os processos de tradução nela desenvolvidos. Inicialmente, em uma análise de caráter ainda com marcas estruturalistas, focalizamos o conceito de recontextualização de Bernstein, mas buscamos matizá-lo pela incorporação da categoria hibridismo e pela abordagem do ciclo contínuo de políticas de Stephen Ball. Nessas análises, destacamos a atuação de comunidades disciplinares e epistêmicas como espaços de desenvolvimento da recontextualização por hibridismo. Na medida em que incorporamos, a partir dos últimos projetos de pesquisa, os aportes teóricos de Ernesto Laclau e, em alguma medida, as discussões de Chantal Mouffe, avançamos na investigação desses processos de tradução por intermédio da análise das negociações que se desenvolvem visando a hegemonizar determinados sentidos em uma política curricular. Essas negociações passam então a ser compreendidas como lutas pela fixação de determinados sentidos nas políticas. Os sujeitos políticos não são definidos, *a priori*, por uma posição partidária de classe, de gênero, ou mesmo relativos ao saber, à disciplina ou à etnia. Sua constituição depende das decisões tomadas no processo político, portanto, depende das demandas que são articuladas no processo de constituição do discurso hegemônico (LACLAU, 2005). Algumas vezes tais demandas são prontamente atendidas, em outras não, e vêm a constituir reivindicações em processos de articulação política, aglutinando outras demandas insatisfeitas. Investigar

⁸² Este trabalho é associado ao projeto *Articulação nas políticas de currículo*, coordenado por Alice Casimiro Lopes, do grupo de pesquisa *Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura* www.curriculo-uerj.pro.br, financiado pelo CNPq e pela Faperj. Este texto é particularmente associado às teses de doutorado de Dias (2009) e de Abreu (2010).

as políticas implica, assim, investigar as demandas que são postas em jogo na disputa política, entendendo-as como elementos diferenciais que são hibridizados ao mesmo tempo em que se tornam momentos de um discurso hegemônico. Ou seja, ao mesmo tempo em que são articulados na constituição de um dado discurso, que, de forma contingente e provisória, fixa determinados sentidos e significados em uma representação da política. Essa articulação é possível, na medida em que as demandas diferenciais se tornam equivalentes em relação a um dado exterior constitutivo antagônico. Compreender esse processo político exige, então, investigar as demandas curriculares contextuais e analisar noções de discurso, articulação, antagonismo e representação.

Buscando expressar como operamos com as abordagens de Stephen Ball e Ernesto Laclau, dois autores centrais em nossas pesquisas, organizamos o presente texto de forma a apresentar, na primeira seção, as discussões que nos levaram a trabalhar com a abordagem do ciclo de políticas de Ball e com suas análises da política como texto e como discurso. Na segunda seção, procuramos desenvolver o porquê de termos nos aproximado da teoria do discurso de Laclau, por intermédio da tentativa de superar a lacuna que nos parece ser deixada por Ball na análise da hegemonia e das demandas na luta política. Dessa forma, esperamos menos do que fazer uma apresentação das ideias desses autores, mas explicitar como eles são potentes para a investigação de políticas de currículo e como eles nos têm ajudado a realizar determinadas investigações e a construir nossos objetos de pesquisa. Por este texto, consideramos possível expressar como a apropriação desses – e de outros – autores também se constitui como um processo de tradução para outras questões de pesquisa, rompendo fronteiras entre teorias que de outra forma poderiam ser consideradas como incomensuráveis. Tal apropriação é pertinente, uma vez que nos torna capazes de construir outros aportes teórico-metodológicos, que não apenas nos levam a conclusões diferentes, mas nos fazem pensar em diferentes indagações nas pesquisas em políticas de currículo. Sempre temos em vista que essa apropriação é desenvolvida com foco no objeto de nossa investigação particular e no diálogo constante com o campo do currículo.

Contribuições de Stephen Ball para as investigações em políticas de currículo

Nossa primeira aproximação do trabalho de Ball sobre políticas educacionais teve origem com a discordância em relação às análises no campo educacional que

investigam políticas. Nessas análises, as políticas são circunscritas ao campo oficial e ao aparato governamental, ou ainda atribuindo ao Estado um papel de controle extremamente marcante, muitas vezes em decorrência da ação dos organismos multilaterais, sem focalizar análises relacionais. Buscávamos uma teorização que nos permitisse entender a incorporação de sujeitos de diferentes contextos na produção de políticas de currículo, de forma a ampliar as relações macro e micro nesses processos.

O modelo analítico proposto por Ball, voltado para a dinâmica das relações macro e micro, global e local no processo de produção de políticas, nos abriu a perspectiva de repensar as investigações sobre política educacional e, particularmente, sobre política de currículo. Nessa perspectiva, toda política curricular é constituída de práticas e propostas interconectadas, as quais podem produzir, definir e formar outras práticas e propostas. Tal afirmativa é resultado da compreensão de que as políticas curriculares não devem ser vistas como objetos ou coisas, as políticas curriculares são também processos e produtos em constante diálogo e transformação (BALL, 1994).

Ainda segundo Ball (2001), as políticas de currículo são processos de negociação complexos, uma vez que os sujeitos e os contextos influenciam e são influenciados por discursos circulantes, causando uma interdependência delicada. Para entender esses processos de negociação, o autor defende a existência de duas concepções de política, a política como texto e a política como discurso (BALL, 1994). Apesar de diferentes, as duas concepções estão intimamente relacionadas e implícitas uma na outra.

A política como texto corresponde às representações, mais ou menos legítimas, de variados códigos existentes na sociedade, sejam eles de lutas, compromissos, experiências pessoais, interpretações, histórias e alianças constituídos na tentativa de controlar os sentidos e os significados nas leituras. Assim, os textos políticos, sejam eles registrados na forma escrita ou não, não estão fechados ou completos nem tampouco apresentam significados fixos e claros. Para Ball, mesmo o texto físico que chega aos leitores não surge de repente, como também não penetra em um vácuo social ou institucional. Isto pressupõe dizer que os leitores não podem ser desconsiderados nesse processo, pelo contrário, assumem um papel importante já que as suas histórias e contingências influenciam a leitura e a interpretação desses textos. Em outras palavras, a legibilidade dos textos depende do que se lê, de como se lê e do contexto social e histórico da leitura. Há, assim, uma infinidade de leituras possíveis produzidas pelas inúmeras formas de interação que cada leitor estabelece com os textos. No entanto, a

pluralidade de leituras produzida pelos diferentes sujeitos não significa que qualquer interpretação é possível de ser construída. Há modos de regulação dessas diferentes e múltiplas interpretações, por meio do estabelecimento do que se supõe ser uma leitura mais *correta* ou mais *coerente*. Tal regulação é eminentemente discursiva e pode ser compreendida por meio da política como discurso.

A política como discurso baseia-se nas práticas que constituem os objetos de que se fala e nas regras que norteiam e direcionam essas práticas. Os discursos referem-se ao que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, onde, quando e com que autoridade (BALL, 1994). Com base nos estudos de Foucault, Ball defende que os discursos incorporam o significado e usam de propostas e palavras para construir certas possibilidades de pensamento. Assim, a política como discurso nos leva a pensar *de outro modo* estabelecendo alguns *regimes de verdade*. Mesmo tendo acesso a inúmeras vozes, somente algumas delas vão ser ouvidas e identificadas como legítimas ou dotadas de autoridade. Desse modo, a política como discurso não deve ser entendida fora de seu contexto sócio-histórico e das relações que estabelece com os outros contextos sociais, como o campo econômico e o campo cultural.

As duas concepções de política defendidas por Ball não podem ser analisadas separadamente e nos permitem associar estrutura (discurso) e ação (possibilidade de escapar dos limites discursivos, construindo outras interpretações). Por meio dos dois processos, as políticas são necessariamente ambíguas e expressam acordos estabelecidos no momento de sua formação. A política curricular, tanto como texto quanto como discurso, deve ser entendida como um produto de inúmeras influências e condicionantes envolvendo intenções e negociações constantes, na qual algumas influências e condicionantes serão mais ouvidos e lidos do que outros.

Ball e Bowe (1998) defendem que toda política de currículo é um processo bem mais complexo do que parece, uma vez que as práticas e as leituras estabelecidas não são necessariamente precisas e explícitas. Os autores argumentam ainda que os textos e os discursos formem parte de um ciclo político composto por arenas e lugares significativamente diferentes, nos quais se encontra em jogo uma variedade de interesses. Por isso, ao investigarem o currículo nacional na Inglaterra, os pesquisadores defendem a necessidade de se considerar o processo político educacional como um ciclo de políticas contínuo. Para tanto, em seus trabalhos iniciais, defendem a existência de três campos políticos: a política proposta ou que se pretende implantar, a política atual e

a política em uso. Segundo Mainardes (2007), tal formulação apresenta certa rigidez capaz de comprometer o entendimento da concepção do ciclo de políticas.

Mais tarde, Bowe, Ball e Gold (1992) rerepresentam o ciclo de políticas como sendo um ciclo contínuo constituído por três diferentes contextos que se apresentam como espaços de negociação e de formação de políticas: o contexto de influência, o contexto da produção e o contexto da prática. Cabe ressaltar que tais contextos não funcionam isoladamente, mas sim se influenciam e se articulam dinamicamente. Também não são lugares ou espaços delimitados espacialmente. Com a proposta do ciclo contínuo de políticas, os pesquisadores ingleses promovem a reflexão das análises sobre os estudos centrados na escola e na implementação das políticas curriculares assim como dos estudos enfocando o papel do Estado, a fim de superar a dicotomia dos dois tipos de análise. Nessa perspectiva, o contexto da prática não pode ser visto como o local de implementação das políticas definidas *a priori*.

Ao desenvolvermos nossas pesquisas com base nessa abordagem, não apenas superamos a concepção verticalizada de políticas, mas conferimos a elas um caráter complexo que nos permitiu entender a constante tradução que se desenvolve pelo cruzamento de discursos e textos. Passou a nos preocupar centralmente porque certos discursos se mantêm os mesmos a despeito das mudanças de partidos políticos no governo, bem como os discursos produzidos e traduzidos em contextos disciplinares específicos.

Pelo aprofundamento dessas pesquisas, chegamos ao próprio questionamento de alguns limites dos estudos de Ball. Como já analisado em Lopes e Macedo (2010), permanece em Ball certa centralidade do contexto de influência no ciclo de políticas, expressa pela ideia de que dele emanam os sentidos das políticas genéricas. Por consequência, o espaço de desestruturação, da possibilidade de escape do discurso, fica a mercê das ações práticas restritas às escolas. Diferentemente, procuramos analisar o contexto da prática como não limitado ao espaço escolar. O contexto da prática - local imaginário no qual a política é recontextualizada (BALL e BOWE, 1992) - apresenta-se igualmente nos demais contextos do ciclo. Os discursos da prática, discursos recontextualizados, articulam-se aos outros discursos que integram o ciclo contínuo, acabando por modificar, em maior ou menor intensidade, a natureza das questões iniciais e as identidades diferenciais dos envolvidos no processo. Esse caráter híbrido nos leva a compreender que os sujeitos e as instituições podem se articular de diferentes formas, não havendo *a priori* uma hierarquia e uma delimitação dessas articulações. Em

nosso entendimento, a noção de hibridismo cultural também nos permite ampliar a noção de *bricolage* que Ball defende em seus primeiros trabalhos (BALL, 1998).

Apoiando-nos em Canclini (1998), esse hibridismo se distancia da ideia de mescla complexa para se aproximar da ideia de uma reorganização cultural do poder. Afastamo-nos do entendimento das relações políticas como sequências verticais e bipolares para compreendê-las como situações de entrelaçamento multifacetadas. As relações de poder se entrecruzam de tal maneira que a eficácia de cada relação é enfatizada pelo próprio entrelaçamento. Essa eficácia não vem pela sobreposição ou pela potencialização das relações de poder, mas sim pela “obliquidade que se estabelece na trama” (CANCLINI, 1998, p. 346). Na negociação política, o entrelaçamento não resolve as tensões e contradições existentes, pois outras são formadas. No caso da política de currículo, o hibridismo de diferentes discursos e contextos não conduz necessariamente a um consenso sobre o que é considerado como conhecimento legítimo ou sobre as formas de atuação no contexto escolar.

Nesse sentido, Ball defende que as políticas curriculares precisam ser interpretadas como redes de poder, de discursos e de tecnologias que se desenvolvem no campo da educação. As políticas são produtos frágeis, resultantes “de acordos, algo que pode ou não funcionar” (BALL, 2001, p. 102). Seu funcionamento depende das articulações, associações e releituras nos diferentes contextos.

Uma das dinâmicas de tradução particularmente investigada em nosso grupo é a das comunidades disciplinares. Ball e Bowe (1992) investigam no contexto da prática como diversas comunidades disciplinares em diferentes escolas produzem política de currículo, salientando a relação existente entre disciplina, instituição e história de vida dos docentes. Com relação às comunidades disciplinares, os diferentes sentidos produzidos por elas na reinterpretação das políticas são determinados pelas diferentes histórias, concepções e formas de organização, bem como pelas diferentes formas de validação e legitimação social e acadêmica. As questões institucionais também são importantes para o estudo do ciclo de políticas por estabelecerem regras, objetivos e formas de organização escolar específicas, como é o caso dos recursos materiais disponíveis, das instalações físicas, da divisão do tempo na grade curricular, do incentivo às ações docentes e outros. Dessa forma, influenciam e configuram a ação das comunidades disciplinares no contexto escolar.

Em nossas pesquisas, ampliamos essa interpretação defendendo que as comunidades disciplinares não influenciam somente o contexto da prática, mas também

abranjem o contexto de produção dos textos das políticas curriculares e o contexto de influência. As comunidades disciplinares, geralmente vistas como divulgadores das políticas, facilitando ou dificultando sua *implementação* e/ou difusão, vêm sendo entendidas por nós como sujeitos de destaque no processo de tradução e produção dos textos políticos nos vários contextos em que transitam.

Nas investigações desenvolvidas, compreendemos como o discurso da cultura comum e o da cultura da performatividade se capilarizam socialmente, desconstruindo a ideia de que há centros de poder de onde tais culturas emanam. Igualmente compreendemos como certas tradições são traduzidas como novidades e atendem a novas finalidades, hibridizadas a discursos com os quais, em outros tempos e espaços, contrapunham-se. Isso se evidencia especialmente na hibridização entre discursos construtivistas e instrumentais nas atuais políticas.

Torna-se central, então, entender porque determinados discursos se hegemonizam, porque permanecem a despeito de outras articulações político-partidárias se estabelecerem nos governos e de outros atores se apresentarem no cenário das comunidades disciplinares. Ball mostra-se, à vista disso, limitado para essa análise, por não abranger uma teorização sobre a hegemonia. Nesse autor, tampouco há uma teoria sobre a negociação que produz tal hegemonização, de forma a explicar tanto a mudança quanto a estabilidade política, desenvolvidas de forma simultânea, uma como condição de possibilidade da outra.

Consideramos essa teorização também necessária para o entendimento do espaço de contestação e mudança das políticas educacionais, de forma que esse espaço não se limite à prática das escolas, sob a dependência de suas capacidades, contingências, compromissos e histórias (BALL e BOWE, 1992), nem se restrinja à denúncia do discurso global. Julgamos que a teoria do discurso de Laclau e Mouffe, abordada a seguir, mostra-se potente para tal, mas ela nos exige outra compreensão do discurso, não mais separando práticas discursivas e não-discursivas.

Contribuições de Ernesto Laclau para as investigações em políticas de currículo

Na perspectiva de Laclau e Mouffe, a linguagem é apenas um dos componentes da estrutura discursiva. O discurso engloba também todas as ações e relações que possuem significado social, como é o caso, por exemplo, das imagens e das instituições, sendo resultado de uma prática social articulatória que constitui e organiza as relações

sociais (LACLAU, 2005). A política como discurso passa a ser concebida como a tentativa de universalizar as articulações estabelecidas por determinados sujeitos em dado momento sócio-histórico. Os significados, os sentidos e os acordos produzidos em torno de uma questão específica são levados a gerar efeitos mais amplos no contexto social, tais como reconhecimento e legitimação. Laclau defende, ainda, que as articulações existentes entre indivíduos ou grupos sociais não são fixas e permanentes, pois as questões de poder e de luta que constroem as relações sociais também não são definitivas e permanecem em constante movimento.

Entendida como articulação discursiva, a política não deve ser identificada como resultado da ação de um determinado indivíduo ou grupo, uma vez que são as articulações que constituem os sujeitos políticos. Laclau (2005) defende que toda identidade é construída em um processo de articulação: os sujeitos são constituídos por processos discursivos que tentam fixar determinados sentidos nas articulações estabelecidas e modificar as demandas, mesmo que estas existam *a priori*. Mouffe atenta que, para que se entenda qualquer identidade em um processo político, deve-se levar “em consideração tanto a multiplicidade de discursos e a estrutura de poder que a afeta, como a dinâmica complexa de cumplicidade e resistência, que acentua as práticas nas quais essa identidade está implicada” (MOUFFE, 2001, p. 420). Entender a política como discurso significa perceber as articulações no que se referem às aproximações, diferenças, lutas, consensos e conflitos que as relações de poder instauram na construção dos sujeitos. Não há uma história ou uma memória como estruturas que fixam as posições de sujeitos, mas as identidades que constituem tais posições são decorrentes da articulação negociada com traços reconstruídos contingencialmente do que se entende como tradição histórica e como memória.

No caso das políticas de currículo, podemos afirmar que as múltiplas articulações representam ideias conflituosas que estabelecem quem tem o direito de falar e de produzir sentidos para as políticas. Segundo Mouffe, o consenso caracteriza-se por ser uma “impossibilidade conceitual” (2001, p. 430), pois as dissonâncias e as divisões não podem ser eliminadas totalmente. A obliquidade das relações de poder colabora para a existência e a manutenção dos conflitos e tensões, resultantes do processo de negociação e articulação das diferentes demandas existentes. Se as relações de poder não são eliminadas, não há como eliminar as tensões, os conflitos e as lutas que delas decorrem; apenas pode-se modificá-las ou reorganizá-las. Por isso, para Mouffe, o consenso é sempre conflituoso, provisório e parcial, porque sempre haverá

tensões constituindo as articulações estabelecidas em dado momento. No processo articulatório das políticas, qualquer negociação “abre espaço para a expressão de interesses e valores conflitantes” (MOUFFE, 2001, p. 419).

Do ponto de vista metodológico, os grupos atuantes na política, dentre elas a de currículo, não são definidos *a priori*. Laclau defende ser necessário analisar “como se constitui a unidade de um grupo, de uma identidade política, a partir de uma dispersão de pontos de ruptura, antagonismos e demandas” (LACLAU, 2006, p. 21). Além disso, a análise deve levar em consideração a multiplicidade dos sujeitos e de suas posições nos diferentes espaços em que atuam e produzem significados.

Nesse sentido, a perspectiva teórica de Laclau e Mouffe complementa o modelo heurístico do ciclo de políticas de Ball, na medida em que promove um melhor entendimento da complexidade das articulações envolvidas em sua produção. No ciclo de políticas, nem sempre conseguimos identificar as articulações que ocorrem nos e entre os contextos, construindo uma análise que geralmente minimiza os conflitos e as disputas existentes na produção de um discurso hegemônico.

Para Laclau, a hegemonia é uma “operación por la que una particularidad asume una significación universal inconmensurable consigo misma” (2005, p. 95), pois a particularidade está dividida entre o que ela é e o que ela representa nessa significação mais universal. A hegemonia se desenvolve quando certa identidade diferencial, uma particularidade, consegue se expandir e tornar-se mais universal por meio da fixação de um discurso. Se o conteúdo particular passa a ser universal, se os discursos particulares conseguem se articular em dado momento histórico, de forma provisória e contingente, e expandem-se, temos a constituição de uma relação hegemônica. Isso não significa dizer que o discurso hegemônico abandonou seus conteúdos particulares, mas sim que, para se tornar hegemônico, ele precisou ampliar as suas questões particulares a fim de dialogar e negociar com outros discursos particulares existentes socialmente.

Dessa forma, o discurso de um particular, ao se tornar universal, assume a condição híbrida no processo de representar tanto suas demandas como as demandas dos demais particulares. Pensar as políticas de currículo nessa perspectiva, significa pensar nas articulações contingentes e provisórias que se formam em torno dos conflitos, das lutas e das demandas que participam do ciclo contínuo de produção das políticas de currículo. Pensar como discursos curriculares distintos conseguem se articular em torno da defesa de um ensino entendido como de qualidade, por exemplo.

É essa ampliação do campo de atuação do discurso particular e essa tentativa de articular e prevalecer sobre os outros discursos que leva uma identidade a estabelecer uma relação de equivalência com outras identidades. Isso é o que acontece no processo de representação: a identidade do representado, o particular, é transformada e ampliada para constituir a identidade do representante, o universal, por intermédio de uma cadeia de equivalências. Nesse sentido, Laclau (2005) argumenta que na busca pela universalidade, o processo de representação leva em consideração dois pontos: primeiro, que sentidos do universal estejam presentes em cada significação dos particulares que representa; segundo, os limites da representação desse universal, e sua própria constituição, devem estar relacionados a uma diferença que foi excluída das articulações, com um exterior que representa aquilo que as outras diferenças excluem. Uma diferença comum a todos os particulares faz com que esses particulares sejam equivalentes entre si no antagonismo à identidade excluída. Nessa perspectiva, a equivalência alcançada nas articulações pressupõe a existência de diferenças e é por isso que Laclau afirma que “toda identidad es construída dentro de esta tensión entre la lógica de la diferencia y la lógica de la equivalência” (2005, p. 94). Novamente é preciso destacar que esta tensão não é resolvida após a construção da identidade do representante, porque as diferenças continuam existindo e porque esse processo é sempre contingente e provisório.

Como as tensões não são resolvidas, a construção das equivalências necessita de certo grau de solidariedade (LACLAU, 2005) na oposição a algo. Isso significa que a relação ou a cadeia de equivalências envolve a articulação de demandas, provisórias e contingentes para certo contexto, em torno de algo que é visto como negativo e que esteja impedindo a plena realização dessas demandas. A insatisfação das diferentes demandas particulares é responsável pela aproximação e pela construção de um projeto discursivo comum. Assim, a cadeia de equivalências é formada pela articulação de um discurso privilegiado com outros discursos, capaz de articular e aproximar, parcialmente e provisoriamente, os sentidos do sistema discursivo (LACLAU, 2005).

Laclau aponta que esse processo articulatório ocorre em torno do que ele denomina de ponto nodal: um discurso centralizador “que consegue fixar sua significação e, a partir dela, articular elementos que previamente não estavam articulados” (MENDONÇA, 2007, p. 251). A força do ponto nodal na fixação de significados para um maior número de particulares na tentativa de se tornar hegemônico é determinado pelo contexto sócio-histórico em que se insere e pelas próprias

articulações que consegue desenvolver. Dessa forma, podemos afirmar que a maior fixação de significados em um processo articulatório faz com que seu representante, o discurso privilegiado e centralizador, tenha maior força, visibilidade e legitimidade.

Ainda segundo Laclau, quanto maior for a cadeia de equivalências, mais o representante se afastará das questões e dos discursos que o constituíam como particularidade inicialmente. Nesse processo, o representante ou o universal tende a se esvaziar de sua relação com os significados específicos ou particulares, fazendo com que perca a sua referência direta e *original* com um determinado significado e se transforme em um significante vazio (LACLAU, 2006). O discurso privilegiado universaliza tanto seus conteúdos e representa tantos elementos particulares que é impossível significá-lo de forma exata. Ao mesmo tempo em que representa e articula uma infinidade de particulares, o discurso privilegiado torna-se vago e impreciso. Discursos como a *defesa da qualidade no ensino* ou a *formação do cidadão*, por exemplo, conseguem reunir diferentes grupos sociais de perspectivas teóricas muito diferentes, por vezes até opostas, como as perspectivas sócio-construtivistas e as instrumentais. No entanto, estes grupos se unem em torno de um nome, de um elemento puramente conceitual, para se contraporem a algo que entendem como inimigo maior – a baixa qualidade de ensino nas escolas brasileiras ou uma dada representação do currículo nas escolas.

Quanto maior for a articulação do discurso privilegiado com os outros discursos em torno de uma luta em comum, mais espaço político terão as identidades particulares para lutar pelas suas demandas específicas. Em defesa de algo em comum, certas identidades particulares diminuem o foco em suas demandas específicas para fortalecer a articulação com as demais identidades, visando a formar um discurso hegemônico e universal em determinado momento. Sendo assim, a luta por uma demanda específica não fica restrita ao seu contexto, pois sua força política advém de sua inserção na cadeia articulatória. Portanto, para mobilizar esforços e recursos, a luta por uma demanda específica deve se aliar e se articular com o discurso de maior força social, no caso o discurso hegemônico.

Nessa perspectiva, o trabalho de nossas pesquisas considera que o processo de articulação de diferentes demandas pode estabelecer cadeias de equivalências, tendo como propósito uma determinada política curricular. Assim, a lógica da equivalência não dilui ou apaga a diferença existente entre as demandas em uma mesma cadeia, mas permite a vinculação delas em torno de um propósito no qual há uma convergência,

ampliando o arco de alianças. A lógica da equivalência se faz presente nos processos de articulação política, porque existe a diferença como sua lógica, o que é reconhecido por Laclau (2005) como uma tensão insuperável. Pela lógica da equivalência, uma demanda específica (p.ex., a profissionalização do professor) pode buscar equivalência com outra (p.ex., os melhores índices de escolarização no Brasil), de caráter mais abrangente, para além da questão profissional, com a finalidade de opor-se a uma situação de desigualdade social (p.ex., o desempenho insuficiente da Educação Básica brasileira). Embora possam se distinguir uma da outra no seu sentido, podem se equivaler pelo antagonismo em relação a uma determinada política, indicando complementariedade ou tensão. Ao se aglutinarem, essas demandas acabam por constituir-se em outra com sentido geral, em torno de um projeto hegemônico. Apesar das diferenças, as demandas estabelecem relações que se aproximam umas das outras no processo de luta política e por um projeto hegemônico para o currículo, revelando toda a pluralidade que caracteriza a produção dos discursos sobre currículo. A hegemonia provisória e contingente é o resultado da articulação de elementos em torno de certas configurações sociais, estreitamente ligada às lutas concretas de sujeitos e grupos sociais (LACLAU, 1990). Esse resultado, muitas vezes, é marcado pela ambivalência dos textos de definição políticas que são produzidos a partir desse tecido social e político, múltiplo e complexo. Quando uma demanda não está marcada pelos seus significados particulares, de tanto que ela se estendeu em equivalências, ela acaba por tornar um significante vazio, capaz de incorporar todos os sentidos possíveis, representando uma totalidade heterogênea (LACLAU, 2006), deixando de ser assumida e identificada, separadamente, pelas particularidades que as constituíram.

Para se chegar a um significante vazio, segundo Laclau (2005, 2006), faz-se necessário que os limites entre aquilo a que se opõe, estejam bem estabelecidos. Contudo, é importante dizer que são os pontos nodais que permitem, a partir da significação, a articulação provisória entre diferentes elementos de uma cadeia articulatória, o que faz dele um discurso amplo por incorporar conteúdos e sentidos diversos. Mas, como não há fixidez permanente na política, existe também uma significação indefinida ou flutuante na representação das demandas. A dimensão flutuante está presente quando a cadeia de equivalência está em crise e as demandas podem ser articuladas em cadeias equivalenciais alternativas em processos de pressão, na disputa de diferentes projetos hegemônicos (LACLAU, 2005). A presença de ambos os significantes, flutuantes e vazios, corresponde à complexidade da política, pois se

para a constituição de políticas são necessárias as fixações de sentidos, elas não podem ser estabelecidas *ad infinitum*.

É preciso salientar que na constituição de um projeto hegemônico não se apagam as diferenças entre os grupos, mas são mantidas suas particularidades que se associam a outros grupos em busca de um projeto mais amplo, em cadeias de equivalências, capaz de atender às demandas diversas (LACLAU, 2006). A investigação apoiada nas formulações de Laclau permite o foco nos processos articulatórios que mobilizam sujeitos por determinada finalidade na direção de uma política curricular, aspecto que não está presente na abordagem do ciclo de políticas de Ball.

Conclusões

Com base nas discussões teóricas apresentadas, consideramos que, nas políticas de currículo, a tentativa de constituir discursos curriculares hegemônicos tende a se desenvolver por intermédio da construção de um antagonismo a uma dada representação de currículo. O currículo que se busca introduzir é marcado pela ideia da inovação, sempre um progresso em relação ao que é realizado, por se antagonizar a uma negatividade que se quer superar. A fronteira entre o que se projeta e o que se deseja superar é construída por significantes vazios, tais como *qualidade da educação*. Tantas são as demandas sociais diferentes em relação ao que venha a ser qualidade da educação, sintonizadas com níveis que vão das condições socioeconômicas de vida até as relações interpessoais nos locais de trabalho, que a qualidade se esvazia de significado. Mas é exatamente por meio desse esvaziamento que esse significante se torna capaz de aglutinar diferentes demandas e constituir diferentes sujeitos que atuam em nome dessa qualidade da educação, e são capazes de se contrapor a uma escola sem qualidade.

A questão que hoje nos preocupa centralmente é compreender o processo de representação desse antagonismo, uma vez que não há, na esfera social, quem defenda uma educação sem qualidade, mas ainda assim é construída uma representação do *inimigo* a ser enfrentado a partir do que lhe falta. Não há qualquer característica objetiva que seja inerente a esse exterior antagônico. Por mais que sejam elencadas as características desse inimigo, elas não se associam exclusivamente a ele nem caracterizam de forma objetiva a ausência de qualidade, dadas as inúmeras diferenças que essa significação permite. Na medida em que a política de currículo constitui sua

identidade hegemônica por intermédio dessa representação do inimigo a ser enfrentado, compreender como se constrói esse enfrentamento nos parece central para entender a própria política em construção. Para tal, Ball e Laclau vêm sendo interlocutores privilegiados.

Referências

- ABREU, R. G. **A comunidade disciplinar de Ensino de Química na produção de políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010, 207 p.
- BALL, S. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- _____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L.H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 121-137.
- _____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**. v. 1, n. 2, pp. 99-116, Jul./Dez. 2001, Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: set. 2003, às 22h20min.
- BALL, S. & BOWE, R. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios de Currículum**. vol. 1, nº 2, abril/1998, pp.105-131.
- BOWE, R; BALL, S. with GOLD, A. (org.) **Reforming Education & changing school: case studies in policy sociology**. London/New York: Routledge, 1992.
- CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 2ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- DIAS, R. E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009, 248p.
- LACLAU, E. La construcción de una nueva izquierda. Entrevista com Laclau. IN: **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Ed. Nueva Visión, 1990, pp. 187-206.
- LACLAU, E. **La razón populista**. Buenos Aires: FCE, 2005.

- _____. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. IN: BURITY, J. & AMARAL, A. **Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social**. São Paulo: Annablume, 2006. pp.21-37.
- LOPES, A. C. & MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. IN: MAINARDES, J. e BALL, S. **Política Educacional: questões e dilemas**. São Paulo, Cortez, 2010, no prelo.
- MAINARDES, J. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MENDONÇA, D. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. *Ciências Sociais Unisinos*. v. 43, nº 3, 249-258, set./dez., 2007.
- MOUFFE, C. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, C. (org.). **Pluralismo cultural: identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Coleção
E-book
GT Currículo

ISBN 978-85-7713-143-3



9 788577 131433 >