

CURRÍCULOS, COTIDIANOS E CULTURAS EM NARRATIVAS E IMAGENS

Carlos Eduardo Ferrazo¹

RESUMO: Apresenta resultados de pesquisa cujos intercessores teórico-metodológicos se situam na busca por conexões e afastamentos entre os Estudos Culturais, os Estudos Pós-Coloniais e as Pesquisas com os Cotidianos Escolares, tendo como objetivo problematizar processos de realização curricular em escolas públicas municipais face à ênfase dada pela secretaria de educação à relação entre currículo e cultura. Considerando a urgência de se pensar a cultura escolar no mundo contemporâneo, a pesquisa buscou cartografar as redes de conhecimentos, imagens e narrativas que agenciam currículos e que resistem e/ou escapam aos discursos que não superam as análises que reduzem a complexidade das escolas à metáfora do currículo turístico. Com isso, foram problematizadas algumas marcas das prescrições oficiais em termos da relação entre currículo e cultura, a saber: a) a valorização da proposta de currículo por projetos culturais; b) a ênfase em uma dimensão de cultura local; c) a identificação de cultura a costumes, datas, personagens, comportamentos e estéticas visuais; d) a valorização de um modelo de educação que toma “a cultura” como redentora das mazelas educacionais; e) a desqualificação dos sentidos de cultura negociados pelos sujeitos das escolas que diferem dos modelos tidos como politicamente corretos.

Palavras-chave: Currículo – cultura - cotidiano - narrativa - imagem.

CURRICULA, ROUTINES AND CULTURE THROUGH NARRATIVES AND IMAGES

ABSTRACT: This paper presents results of the study in which the theoretical-methodological intercessors are located in the connections and differences between Cultural Studies, Postcolonial Studies, and Investigations on School Routines. It aims at questioning curricular implementation processes in municipal public schools in face of the emphasis put on by the Secretariat of Education concerning curriculum and culture. Given the urgency of thinking school culture over in the contemporary world, this study aimed at mapping the networks of knowledge, images, and narratives that manage curricula and that resist to and/or escape the discourses that do not survive the analyses reducing school complexity to a metaphor of tourist curriculum. Thus, the following marks of official prescriptions in terms of relationship between curriculum and culture were questioned: Valorization of the proposal of curriculum through cultural projects; b) emphasis on a local cultural dimension; c) identification of culture and traditions, dates, characters, behavior, and visual esthetics; d) valorization of an education model that understands culture as redeemer of educational ills; e) disqualification of the meanings of culture negotiated by school individuals, which differ from models regarded as politically correct.

Keywords: curriculum – culture – routine – narrative - image.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo.

INTRODUÇÃO

Nossas pesquisas inserem-se na articulação de dois Grupos do Diretório de Pesquisa do CNPq,² que vêm desenvolvendo investigações com ênfase na análise dos cotidianos escolares para a compreensão de temáticas do campo educacional, em especial os estudos do currículo e da formação continuada de professores. De modo geral, nosso principal objetivo é problematizar processos de realização curricular em diferentes contextos de escolas públicas do município de Vitória, ES, a partir da *análise das relações estabelecidas entre os sujeitos praticantes* (CERTEAU, 1994, 1996) dos cotidianos dessas escolas, relações estas que constituem o que, na literatura científica, tem sido identificado como *currículos realizados em redes* (FERRAÇO, 2008a, 2008b).

Assim, nosso corpus de pesquisa tem incluído e articulado como questões de investigação: que narrativas e imagens sobre cultura são produzidas e compartilhadas nos cotidianos escolares com os processos de hibridizações, negociações, traduções, mímicas e usos (CERTEAU, 1994) produzidos pelos sujeitos das escolas em relação aos currículos oficiais? Como esses processos potencializam nos cotidianos escolares práticas de resistência³ e invenção⁴ em relação aos mecanismos homogeneizadores das prescrições oficiais?⁵ Que sentidos de cultura são produzidos e/ou negociados nesses cotidianos em meio a esses processos? Que pistas esses processos nos dão sobre outras possibilidades teórico-metodológicas que apontem para o fortalecimento de políticas de currículo que dialoguem com as experiências das negociações culturais vividas?

De modo geral, interessa-nos compreender o que se passa nos cotidianos das escolas com educadores e alunos durante os processos de produção e partilha dos conhecimentos curriculares, ou seja, que relações estabelecem em suas redes de saberes, fazeres e poderes (ALVES, 2001) entre, por exemplo, os conhecimentos ensinados nas disciplinas e os contextos mais amplos de suas vidas e, por efeito, que outras políticas de currículos são por eles produzidas? Com isso, buscamos nos aproximar, percorrer e *cartografar*⁶ as redes de saberes, fazeres e poderes tecidas e compartilhadas pelos sujeitos das escolas, através de suas *teoriaspráticas*⁷ produtoras de imagens e narrativas agenciadoras de currículos, buscando entender quais as principais características dessas redes ao serem tecidas com outros tantos cotidianos em que vivem esses sujeitos.

De modo mais objetivo neste texto, a partir da busca por algumas conexões e/ou afastamentos entre os campos dos Estudos Culturais, dos Estudos Pós-Coloniais e das Pesquisas com os Cotidianos Escolares, interessa-nos problematizar as relações entre currículo, cotidiano e cultura, tendo em vista nossa atual pesquisa⁸, colocando em análise algumas noções de cultura que aparecem em meio às redes tecidas nos cotidianos das escolas. Assim, por exemplo, se do ponto de vista dos textos das propostas prescritivas é possível

² Estamos nos referindo aos Grupos "Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos" do PPGE/UFES e "Currículos, redes educativas e imagens" do PROPEd/UERJ.

³ Entendemos por *resistência* não apenas *oposição*, *confronto* mas, sobretudo, *invenção*, *desconstrução*, *transgressão*, *burlas e táticas* produzidas nas redes cotidianas, em relação ao que está posto como determinação, como modelo.

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

⁵ Destacamos, nessas prescrições, a ênfase dada pela Secretaria de Educação à relação entre currículo e cultura e, por efeito, a valorização da proposta de currículo por projetos culturais, com ênfase na valorização da "cultura local", deixando transparecer, em muitos casos, a idéia de tomar "a cultura" como redentora das mazelas educacionais.

⁶ Em nossas pesquisas com os cotidianos nos valem de algumas inspirações da cartografia, assumida como método de pesquisa inspirado em Deleuze e Guatarri, sobretudo no que diz respeito a nossa condição de pesquisador de lidar com a complexidade dos cotidianos escolares em meio aos processos de invenção que aí se realizam e, por efeito, na implicação do pesquisador com sua proposta de pesquisa.

⁷ Estética da escrita que aprendemos com Nilda Alves (2002), na tentativa de, ao unirmos determinadas palavras, ampliar seus significados, inventando outros tantos, buscando romper com as marcas que carregamos da ciência moderna, sobretudo a maneira dicotomizada de analisar a realidade.

⁸ *Currículos realizados nos cotidianos das escolas públicas das séries iniciais do ensino fundamental, com financiamento do CNPq.*

perceber a recorrência de um dado sentido de cultura associado a costumes, hábitos, datas, personagens, comportamentos, objetos e estéticas visuais, oportunizando a imagem e/ou a realização do que temos chamado de “currículo turístico”, do ponto de vista das redes cotidianas esses sentidos são negociados, burlados, traduzidos, adiados, imprimindo a marca de híbrido (BHABHA, 1998)⁹ nos mesmos e, por efeito, vão se diferindo das definições e dos modelos tidos como “politicamente corretos”, fato que implica na desqualificação desses sentidos cotidianos de cultura por parte das propostas curriculares oficiais.

Considerando as produções escritas e as discussões que temos acumulado no decorrer dos últimos anos, a idéia central que temos perseguido é a de colocar em análise os currículos realizados nos cotidianos das escolas, assumidos como expressões de situações e momentos vividos no passado e no presente, bem como de projeções e indicações de situações futuras¹⁰ de produção de outros discursos para o campo do currículo em suas relações com a cultura. Ou seja, interessa-nos desenvolver uma pesquisa preocupada em compreender os cotidianos das escolas em sua contemporaneidade e em meio às redes de conhecimentos que aí são tecidas pelos sujeitos praticantes com outros tantos cotidianos em que vivem, ousando, como sugere Certeau (1994), fazer uma “teoria das práticas” ou, ainda, tentar responder à pergunta que Maffesoli (2007) propõe a partir de sua leitura dos *Discorsi de Maquiavel*: ainda sabemos ouvir e interpretar o pensamento da praça pública?

Para tanto, não assumimos uma contraposição entre “prescrições curriculares oficiais” e “currículos realizados”. De fato, entendemos que, nos cotidianos das escolas, os currículos realizados, ou currículos praticados (Oliveira, 2003), ou currículos em redes (Alves, 2001) se expressam como possibilidades potentes para a ampliação e/ou problematização do campo discursivo do currículo, incluindo as propostas oficiais, entre tantos outros determinantes que se enredam nessas redes.

Nas pesquisas desenvolvidas, observamos que, nos cotidianos das escolas, os sujeitos praticam diferentes modos de experimentar-problematizar o currículo oficial. Esses modos de experimentação-problematização, com os quais os sujeitos do discurso menor (DELEUZE, 1992) da educação se afirmam como protagonistas da cena educacional, revelam-se, em muitos momentos, de maneira extremamente transgressora, potente e inventiva.

Isto é, as operações de uso dos sujeitos das escolas em relação aos currículos oficiais e as maneiras de marcar, social e politicamente, os desvios nesses usos constituem, para Certeau (1994), redes de antidiisciplinas que expressam diferentes modos de pensar investidos de diferentes modos de agir e que, ao mesmo tempo, criam, fabricam, reproduzem, negociam, enfim, tecem conhecimentos. Como nos fala Oliveira (2008), a partir de Santos (1989, 2000, 2004), é preciso que se discuta a importância de se pensar epistemologicamente o cotidiano, considerando a indissociabilidade entre os campos político e epistemológico, entendendo que justiça global não é possível sem justiça cognitiva.

Isso significa que, se desejamos trabalhar por e reconhecer as experiências de emancipação social, precisamos associá-las à crítica e à possível formulação de novas premissas epistemológicas que incorporem a validade e a legitimidade diferentes saberes, práticas e modos de estar no mundo, superando a hierarquização hoje dominante entre uns e outros e viabilizando processos interativos

⁹ A partir de Bhabha (1998), entendemos híbrido cultural não como síntese de opostos originais e essenciais, mas como superposição, como dissimulação, como semelhança parcial que não é similitude, uma dupla inscrição, menos que um e o dobro.

¹⁰ Como defende Thomson (1997, p. 57), “O processo de recordar é uma das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história. Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos ser no presente e o que gostaríamos de ser no futuro”.

entre os diferentes que não os tornem desiguais (OLIVEIRA, 2008, p. 68, grifo nosso).

Então, problematizar os currículos realizados nas escolas implica, como propõe Guimarães (2006), buscar caminhos que nos possibilitem compreender a existência cotidiana sem exigir nossa renúncia diante do que ela nos oferece, mas, ao contrário, reconsiderar a necessidade de um retorno à existência e à linguagem de todo o dia, buscando reavivar o contato com aquilo que, na vida comum, irrigado pelo fluxo de narrativas, passa despercebido de tão evidente, ou então só se deixa ver na remissão incessante de um texto ao outro, de uma narrativa à outra.

Implica, ainda, assumir os cotidianos escolares a partir das redes de relações que aí são tecidas e partilhadas as quais, em referência aos nossos marcos teóricos, incluem tanto os usos (CERTEAU, 1994), quanto às negociações, traduções e mímicas (BHABHA, 1998) que se enredam nas redes de saberes, fazeres e poderes.

[Entendo] que os seres humanos, em suas ações e para se comunicarem, estão carregados de valores que reproduzem, transmitem, mas também criam [...]. Assim, em um mesmo processo, vão aplicando o que lhes é imposto pela cultura dominante, com os produtos técnicos colocados à disposição para consumo e, em contrapartida, vão criando modos de usar e conhecer o invento técnico, fazendo surgir tecnologias e possibilidades de mudanças tanto dos artefatos técnicos, como das técnicas de uso. (ALVES, 2005, p.3).

Contrariando o veto e a censura que a ciência dirige aos saberes narrativos, como fala Guimarães (2006), nossas pesquisas dão atenção às práticas cotidianas, se dedica a escutar o comum, buscando estarem com esses sujeitos praticantes eles em diferentes momentos e situações vividas. Para tanto, como propõe Guimarães (1997, 2006), temos tentado assegurar uma metodologia de pesquisa suficientemente aberta e flexível para descrever como as interações comunicativas cotidianas situam os sujeitos no mundo, oferecendo-lhes laços de pertencimento e domínios de sociabilidade.

Compreender a vida social, e não julgá-la (em nome do que deveria ser), foi a atitude adotada. Constituído por saberes implícitos e animados por sentimentos compartilhados (dedicados às pequenas coisas da vida, gestos, falas habituais, objetos e lugares conhecidos, afetos e paixões partilhados), o cotidiano, em seu burburinho incessante, sua prosa mundana (feita certamente de repetição, mas também de insistente – e muitas vezes imperceptível – invenção) foi acompanhado (à maneira de um fluxo, ora contínuo, ora interrompido) em suas diferentes manifestações significantes. (GUIMARÃES, 2006. p.14).

Posto isso, valemo-nos, mais uma vez, de Alves (2005, p.2), quando afirma:

A prática que interessa nessas pesquisas não é, assim, aquela observada pela pesquisadora, mas aquela narrada pelos praticantes a partir da memória que têm dos processos curriculares variados, tanto passados, como presentes, compreendendo que as possíveis práticas futuras têm a ver com as marcas criadas, conscientes ou não, nesses processos e a sua superação, no confronto com outras tantas práticas.

CURRÍCULOS, COTIDIANOS E CULTURAS: ALGUNS DIÁLOGOS ENTRE OS CAMPOS DOS ESTUDOS CULTURAIS, DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E DAS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS

Mesmo considerando que as prescrições oficiais constituem elementos importantes do currículo, queremos problematizar essa visão com a intenção de tirar o foco da idéia de currículo como documento oficial e colocá-lo na de currículo como redes de saberes, fazeres e poderes, tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, cujos fios, com seus nós e linhas de fuga (DELEUZE, 1995), não se limitam a esses cotidianos, mas se prolongam para além deles, enredando diferentes contextos culturais vividos pelos sujeitos praticantes.

Alves (2002) defende que, ao participarem da experiência curricular cotidiana, mesmo que supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos, professores e alunos tecem alternativas práticas com os fios que as redes das quais fazem parte, dentro e fora da escola, lhes fornecem. Sendo assim, podemos dizer que existem muitos currículos em ação nas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores.

Infelizmente, boa parte de nossas propostas curriculares tem sido incapaz de incorporar essas experiências, pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos que constituem a escola. Inverter o eixo desse processo significa entender a tessitura curricular como um processo de fazer aparecer as alternativas construídas cotidianamente e já em curso (ALVES, 2002, p. 34).

Nesse sentido, as pesquisas por nós desenvolvidas mostram que os sujeitos praticantes das escolas produzem diferentes maneiras de experimentar-problematizar as culturas em relação com os currículos oficiais, em meio às negociações, traduções e mímicas, o que nos leva a aprofundar nossas leituras dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais. Nesse sentido, em termos dos Estudos Culturais, uma das idéias que mais nos interessam diz respeito à dimensão assumida para o conhecimento.

Uma importância da visão de currículo inspirada nos Estudos Culturais refere-se ao fato das diversas formas de conhecimento serem, de certa forma, equiparadas. Assim, não há separação rígida entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo. (SILVA, 1999, p.136).

Alves (2005) também nos ajuda nessa argumentação, ao ponderar sobre a relação entre questões curriculares e questões da cultura. Para a autora, articular questões entre

currículo e cultura indica 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 as questões anteriores, Alves (2005) recorre a Lopes (1999, p. 222-223) quando defende que:

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.

Assim, ao articularem os saberes cotidianos aos escolares, os Estudos Culturais nos impulsionam a pensar sobre currículo para além dos textos oficiais, envolvendo-o nos domínios das redes de poderes, saberes e fazeres do cotidiano escolar, tecidas em meio a todo um campo de significação cultural. Conforme Silva (1999, p. 133-134),

De forma talvez mais importante, os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. Cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação.

Por se constituir em campos de significações em redes, o currículo tem uma dimensão de processo que não pode ser desconsiderada, sendo realizado por pessoas encarnadas (NAJMANOVICH, 2001) em determinados contextos sociais, históricos, culturais, políticos e econômicos que se interpenetram e se influenciam mutuamente.

Na articulação e confluência desses contextos, vamos situar os cotidianos escolares como entrelugares da cultura (BHABHA, 1998), problematizando as possibilidades teórico-epistemológico-metodológicas que se criam/tecem nas redes cotidianas de usos, negociações, mímicas e traduções, e que expressam diferentes embates culturais. Para Bhabha (1998), os termos do embate cultural, seja pelo antagonismo, seja pela afiliação, são produzidos performativamente, e a articulação social da diferença, na perspectiva da minoria, é uma negociação complexa em andamento.

Negociação assumida em meio aos movimentos das redes, isto é, em permanente processo sem, necessariamente, ter que chegar a um consenso, a uma conciliação. Isso nos lança permanentemente, como pesquisadores com os cotidianos (FERRAÇO, 2003) em redes de negociações efêmeras, permeadas por ambigüidades, ambivalências das possibilidades que se apresentam nos interstícios, mas que não são fixas nem imutáveis, o que nos leva, a partir de Bhabha (1998) a pensar cultura como enunciação.

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. (BHABHA, 1998, p.248).

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 do cotidiano 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 usos e discursos do/sobre o currículo em meio aos múltiplos *espaçostempos* de traduções, mímicais e enunciações da cultura. De fato, nesses embates de fronteira acerca das diferenças culturais, são realizados diferentes movimentos de tradução.

Bhabha (1998) entende a tradução como um processo pelo qual, a fim de objetivar o sentido cultural, é forçoso haver sempre uma ação de secundaridade e alienação em relação a si próprio, à medida que se tecem nas culturas formas intrínsecas de tradução entre elas, não havendo, nunca, um “em si mesmo” nem “por si mesmo” no interior dos discursos culturais.

Desenvolvendo essa noção, Bhabha (1998) diz que a tradução seria uma maneira de imitar, não como reprodução mecânica, mas num sentido traiçoeiro: 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.

O ‘originário’ está sempre aberto à tradução [...]. 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 ou liminaridade abre-se a possibilidade de se articularem práticas e prioridades culturais diferentes e mesmo incomensuráveis (BHABHA, 1998, p. 36).

Em Bhabha (1998), destaca-se, ainda, a idéia de mímica que não se reduziria à mimese, isto é, à imitação. Ao contrário, 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 contrapressão, a mudança e a diferença. De fato, para Bhabha (1998) o discurso da mímica é produzido em torno de uma ambivalência. Para ser eficaz, a mímica deve produzir continuamente seu deslizamento, seu excesso, sua 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 recalitrância 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).

Para Bhabha (1998), essa ameaça imanente seria exercida por meio de resistências aos discursos hegemônicos pelo do uso estratégico da ambivalência inerente ao poder colonial. Nesse sentido, essa ambivalência possibilitaria o recurso à mímica, levando à constituição de sujeitos híbridos culturais, que se revelariam, ao mesmo tempo, como uma semelhança e uma ameaça. O híbrido para Bhabha não é uma síntese que soluciona um conflito entre opostos originais e essenciais misturando-os. O híbrido cultural é superposição (e não simplesmente sincretismo), como uma cópia mal feita, uma dissimulação, uma semelhança (parcial) que não é similitude, uma dupla inscrição, menos que um e o dobro (uma metonímia e uma metáfora).

CURRÍCULOS, COTIDIANOS E CULTURAS: ALGUMAS IMAGENS E NARRATIVAS

Como já observado, uma das questões discutidas durante a pesquisa refere-se às imagens e narrativas sobre cultura, produzidas pelos sujeitos praticantes dos cotidianos escolares as quais, certo modo, entrelaçam diferentes fios de sentidos culturais que, em alguns contextos espaço-temporais se afastam e, em outros, se aproximam dos sentidos propostos pelos textos das políticas oficiais. Nesse sentido, é comum ouvirmos narrativas como:

Aqui na escola trabalhamos com aspectos da cultura no currículo sem se preocupar se se trata da cultura local ou da cultura geral. Até porque fico me perguntando o que estamos chamando de cultura local e cultura geral? A meu ver, essa separação não faz muito sentido, pelo menos nos dias de hoje. Os alunos estão conectados com o mundo o tempo todo e, com isso, a separação entre local e geral fica difícil de aceitar. (Rosa, professora de Ciências).

A meu ver, trabalhar com a cultura local é importante para que os alunos elevem sua auto-estima, se sintam reconhecidos em suas manifestações culturais. Por exemplo, aqui nessa escola muitos alunos convivem com as manifestações do Congo e isso precisa ser assumido como tema, como conteúdo do currículo. (Ana, professora de Matemática).

Temos vários projetos abordando a questão da cultura dos alunos. Principalmente agora com a obrigatoriedade da inclusão da cultura negra no currículo temos feito muita coisa interessante. Por exemplo, o concurso da beleza negra tem despertado muito a nossa atenção no sentido de valorizar a beleza dos alunos que são da raça negra. Outra coisa é a feira da cultura onde cada sala fica responsável por apresentar coisas típicas de um município ou de um estado como artesanato, bebidas, comidas típicas, danças, trajes e hábitos do lugar, pontos turísticos, pessoas famosas que nasceram lá, curiosidades e coisas do folclore daquela região, muita coisa mesmo. De vez em quando surge alguma discussão entre eles quando aparece alguma coisa que é típica de dois lugares. Aí eu falo, então não é típico. (Martha, pedagoga).

Como observa Bhabha (1998), os conflitos, contradições, antagonismos, embates do dia-a-dia têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos, confundem nossas definições/idéias de tradição e modernidade, local e geral, realinham nossas demarcações habituais entre o público e o privado. Isso, a meu ver, nos ajuda a superar nossas expectativas de desenvolvimento e progresso cultural, abrindo possíveis para essa discussão em meio aos currículos realizados em redes.

Nesses currículos realizados, inúmeros são os caminhos percorridos os quais, por desafiarem ou se distanciarem ou mesmo negarem as propostas instituídas, são, na maioria das vezes, considerados inválidos pelas políticas oficiais. Não obstante essa desvalorização são essas redes que afirmam a dimensão de hibridismo do conhecimento curricular. Assim, ou nos propomos a problematizá-las como possibilidades potentes para a discussão das relações entre currículo e cultura ou continuaremos, como tem acontecido em várias políticas de educação, a falar de escolas, alunos e professores fictícios.

Considerando, então, algumas idéias de Bhabha (1998), buscamos negar uma visão de escola que a pensa como museu imaginário de diversas culturas, como se se pudesse apreciá-las e colecioná-las por meio de datas comemorativas, personagens, costumes próprios ou qualquer outra tentativa de prescrição curricular pautada em uma perspectiva multicultural clássica. Coerente com essa visão, Silva (1999, p. 130) afirma:

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 multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Ela reivindica, fundamentalmente, um currículo descolonizado.

Em sua discussão sobre as contribuições da teoria pós-colonial para a educação e, em particular, 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, mestiçagem, que permitem conceber as culturas como o resultado de uma complexa relação de poder em que tanto a cultura dominante quanto a dominada se vêem profundamente modificadas.

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).

As formas superficiais de multiculturalismo criticadas por Silva (1999) também são pontuadas por Bhabha (RUTHERFORD, 1996), ao observar que o multiculturalismo representou uma tentativa de responder e, ao mesmo tempo, controlar o processo dinâmico de articulação da diferença cultural, administrando um consenso baseado numa norma que propaga a

diversidade cultural. Nesse sentido, para Bhabha, embora haja sempre uma acolhida e estímulo à idéia de diversidade cultural, há também uma correspondente contenção dela. Ou, nas palavras do autor (RUTHERFORD, 1996, p. 35): “[...] 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”.

De fato, pensados como sujeitos híbridos, nesses entrelugares culturais, que são as escolas, professoras e alunos usam os currículos os quais não se deixam aprisionar todo o tempo por identidades culturais ou políticas, originais ou fixas e ameaçam, em alguns momentos, o discurso oficial de uma proposta única para todo o sistema, abrindo brechas que desafiam o que é instituído e, por efeito, criando a possibilidade de afirmar uma perspectiva política de produzir/atuar nas brechas, baseada em identidades políticas desiguais, negociadas e traduzidas, não uniformes e nem fixas, múltiplas e potencialmente inventivas.

REFERÊNCIAS

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

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

_____. Trajetórias e redes na formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

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

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A necessidade de orientação coletiva nos estudos sobre o cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (Org.). A bússola do escrever. São Paulo: Cortez, 2002.

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

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; NETTO, José Paulo. Cotidiano: conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 1994.

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

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

DELEUZE, Gilles. Conversações. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

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

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa no/do/com os cotidianos das escolas. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008a.

_____. (Org.). Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

_____. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

GUIMARÃES, César. Imagens da memória: entre o legível e o visível. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1977.

_____. O ordinário e o extraordinário das narrativas. In: GUIMARÃES, César; FRANÇA, Vera. (Org.). Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 8-17.

KASTRUP, Virgínia. A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papyrus, 1999.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.

MAFFESOLI, Michel. O conhecimento comum: introdução à sociologia compreensiva. Porto Alegre: Sulina, 2007.

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

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. Estudos do cotidiano & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 67-106.

_____. Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

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

_____. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História. São Paulo, v.1, n.15, p. 51-84, abr. 1997.