

ESTUDOS DE CURRÍCULO: COMO LIDAMOS COM OS CONCEITOS DE MODERNO E PÓS-MODERNO?**Alfredo Veiga-Neto****Elizabeth Macedo****RESUMO**

O texto faz um primeiro apanhado sistemático dos grupos que, ligados ao GT Currículo da ANPEd, vêm trabalhando no campo dos Estudos de Currículo em várias universidades brasileiras e como tais grupos estão significando e usando as expressões *moderno*, *modernidade*, *pós-moderno* etc. Inicia-se com um quadro sinóptico das contribuições enviadas pelos grupos, passando a uma breve análise das relações entre modernidade, pós-modernidade e pós-estruturalismo; discute-se o lugar que é conferido ao real, quando se assume uma perspectiva que reconhece a centralidade dos discursos; discutem-se brevemente as relações entre teoria e empiria.

PALAVRAS-CHAVE

Currículo; Modernidade; Pós-moderno; Realidade; Teoria; Empiria.

CURRICULUM STUDIES: HOW CAN WE DEAL WITH THE CONCEPTS OF MODERN AND POSTMODERN?**ABSTRACT**

The text does a first collection, more or less systematic, of groups which, connected with the GT Curriculum of ANPEd, have been working in the field of Curriculum Studies at our universities and what these groups mean by and how they use the expressions modern, modernity, postmodern, etc. It begins with a synoptic chart of the contributions sent by the groups, going on to a brief analysis of the relationships between modernity, postmodernity and poststructuralism; of the place of the real when a discursive perspective is taken; and the relationships between the theory and the empiric.

KEYWORDS

Curriculum; Modernity; Postmodern; Reality; Theory; Empiricism.

INTRODUÇÃO

Este texto foi elaborado em julho de 2007, a partir do material enviado por pesquisadoras e pesquisadores que atenderam à chamada feita pelo Coordenador do GT Currículo — Prof. Dr. Antonio Carlos Rodrigues de Amorim —, em meados do mês de abril. Após as discussões, por *e-mail*, entre muitos colegas do GT, ficou decidido que o tema do Trabalho Encomendado para a 30ª Reunião Anual da ANPEd (2007) trataria das “ênfases e aspectos metodológicos que conferimos às nossas pesquisas dentro de um contexto de passagem do moderno para o pós moderno” (*e-mail* de 17/abr/2007). Também ficou decidido, por sugestão do Coordenador e da Vice-Coordenadora (Profª Drª Eurize Pessanha), que nós dois —Alfredo Veiga Neto e Elizabeth Macedo— ficaríamos encarregados de redigir este documento, na forma de uma síntese do que viesse a constar nos textos que seriam elaborados e enviados pelos diferentes Grupos de Pesquisa que se manifestassem. Na ocasião, o Prof. Antonio Carlos lembrava que o GT seguiria o que tinha sido feito nos dois anos anteriores: receberia os textos dos Grupos de Pesquisa, na forma de pôsteres; a novidade para 2007 seria, justamente, a elaboração deste documento-síntese. Desse modo, “o formato tanto de autoria, quanto de número de páginas deveria se aproximar das normativas da ANPEd para os textos na forma de pôster” (id.).

O que segue, então, constitui-se numa síntese de todos os 13 textos que os Grupos de Pesquisa remeteram para a Coordenação do GT Currículo, até o dia 12 de junho. Aqui cabem alguns comentários adicionais. Este documento não deve ser visto como uma descrição ou análise do estado da arte das pesquisas no campo dos Estudos de Currículo, em nosso país; além disso, ele nem mesmo cobre o universo do que se realiza hoje nesse campo, no Brasil. Talvez, por isso mesmo, ele deva ser continuado e ampliado futuramente, agregando outros grupos que por enquanto ainda não se manifestaram. Pensamos que a sua utilidade maior seja a de fazer um primeiro apanhado, mais ou menos sistemático, dos grupos que, ligados ao GT Currículo da ANPEd, vêm trabalhando no campo dos Estudos de Currículo nas nossas universidades e como tais grupos estão significando e usando as expressões moderno, modernidade, pós-moderno etc.

ESTRUTURA

A fim de facilitar a leitura, a partir daqui este documento compõe-se de três partes: um *Quadro Sinóptico*, *Comentários (Uma primeira aproximação, Chegando mais perto e Conclusões inconcludentes)* e *Anexo*. Na medida em que o que segue faz descrições e análises um tanto sucintas, os interessados em mais detalhes deverão consultar diretamente os textos elaborados e encaminhados pelos Grupos de Pesquisa¹.

QUADRO SINÓPTICO

O Quadro Sinóptico resume, em 4 categorias (colunas), o que consta nos documentos elaborados pelos Grupos de Pesquisa: *Nome do Primeiro Componente e número total de participantes* (referidos); *Nome do Grupo de Pesquisa*; *Unidade(s)/Universidade(s) “sede”* do Grupo de Pesquisa; *Observações*. As *Observações* foram agrupadas em 3 sub-categorias: *Autores mais citados*; *Excertos*; *Método/metodologia*.

Por motivos de clareza e simplificação, optou-se por citar nominalmente apenas o primeiro componente de cada grupo. As notas 1, 2 e 3 explicam em que se constituem tais sub-categorias.

¹ E-book: *Passagens entre moderno para o pós-moderno: ênfases e aspectos metodológicos das pesquisas sobre currículo* (<http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/publicacoes.html>)

Quadro Sinóptico:

1º Componente Total participantes (referidos)	Nome do Grupo de Pesquisa	Unidade(s)/ Universidade(s) “sede”	Observações Autores mais citados ² Excertos ³ Método/metodologia ⁴
Alexandra Garcia 2	Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar	Proped/UERJ	<p><i>Autores mais citados:</i> H. Becker, N. Alves, M. Certeau, M. Costa, E. Ferraço, I. Oliveira, M. Lowy, J. Pais, B. Santos, J. Barbero.</p> <p><i>Excertos:</i> “Assumimos, em nossas pesquisas, a intervenção direta do pesquisador como construtor, produtor das fontes e da “realidade” da pesquisa (Becker, 1970) e, com isso, reconhecemos na pesquisa científica supostamente neutra e objetiva, um caráter precário, por desconsiderar essa interferência mútua. A pesquisa nos/dos/com os cotidianos enseja conhecer, relatar e interpretar a cultura humana... As discussões acerca do pesquisar em nosso grupo procuram incorporar um pouco mais do que a questão dos modos, do como fazer, ou a questão metodológica. Quando entendemos que os modos de pesquisar dialogam necessariamente com o que pressupomos ser conhecimento e qual o papel político efetivo necessário à pesquisa em educação, somos imediatamente levados a incorporar essas dimensões ao pensar no como pesquisar que se precede pelo porque e para que produzimos conhecimentos... em nossos modos hegemônicos de ver e conceber a escola, a cultura e o currículo, julgando conhecer/visitar a escola, não percebemos o que ela contém ou oculta. O que pretendemos, portanto, é provocar as invisibilidades, fazer a sociologia das emergências, desinvisibilizando-as... Os estudos do cotidiano são uma opção metodológica interessante para observar e relatar as práticas emancipatórias em educação, muitas vezes invisíveis aos saberes científicos dominantes.”</p>
Alfredo Veiga-Neto 12	Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-modernidade (GPCPós)	PPG-Edu/UFRGS PPG-Edu/ULBRA	<p><i>Autores mais citados:</i> M. Foucault, Z. Bauman G. Deleuze, A. Negri, M. Hardt, R. Rorty, T. Eagleton, D. Harvey, P. Virilio.</p> <p><i>Excertos:</i> “O objetivo principal é estudar e investigar as relações entre o Currículo —enquanto artefato escolar— e as rápidas, amplas e profundas mudanças sociais e culturais que estão em curso no mundo de hoje. Entendendo que existe uma</p>

² Como “autores mais citados”, estão relacionados aqueles explicitamente referidos no texto do grupo; não foram incluídas as eventuais referências feitas a membros do próprio grupo.

³ Escolheram-se alguns excertos que foram considerados como “representativos” dos documentos originais.

⁴ Sob essa designação, reúnem-se as expressões ou passagens em que o respectivo documento é explícito com relação à(s) metodologia(s) que afirma adotar ou seguir.

			<p>relação de imanência entre o Currículo e a temporalidade e a espacialidade modernas, esse objetivo principal desdobra-se em vários outros e adquire variados matizes. Num âmbito individualizante, compreende-se o currículo como um conjunto de dispositivos que colocam em funcionamento o <i>poder disciplinar</i>. Num âmbito coletivizante, compreende-se o currículo como um conjunto de estratégias que colocam em funcionamento o <i>biopoder</i>... Assumindo que — para o bem ou para o mal, queiramos ou não— vive-se hoje o esgotamento tanto das metanarrativas iluministas (no plano teórico) quanto das “formas de vida” modernas (no plano existencial), o Grupo procura situar-se numa matriz de inteligibilidade que combine aportes dos Estudos Foucaultianos com as vertentes teóricas pós-estruturalistas dos Estudos Culturais. Com isso, estabelecem-se bases epistemológicas que possibilitam melhor a descrição, a compreensão e a problematização dos fenômenos educacionais nesse período de agudização das crises modernas e de transições do moderno para o pós-moderno. Nesse sentido, o grupo está sempre envolvido com a própria caracterização do mundo de hoje, em termos das práticas sociais, das novas teorizações e dos novos sentidos atribuídos à vida na Contemporaneidade. Assim, estão sempre em jogo até mesmo as denominações de pós-modernidade, hipermodernidade, modernidade avançada ou tardia, modernidade líquida etc.”</p>
<p>Alice C. Lopes</p> <p>13</p>	—	UERJ	<p><i>Autores mais citados:</i> F. Jameson, G. Bachelard, N. Canclini, H. Bhabha, C. Mouffe, E. Laclau, I. Dussel, H. Giroux, P. McLaren, M. Hardt, A. Negri, M. Foucault, G. Deleuze, F. Guatarri, M. Peters, S. Ball, W. Pinar, G. Bachelard.</p> <p><i>Excertos:</i> “Tendo a não trabalhar com a hipótese de passagem modernidade – pós-modernidade e/ou pós-estruturalismo... Torna-se importante pensar o currículo em novos cenários da cultura: não-homogêneos, marcados pelos hibridismos (Canclini, Bhabha e Hall), pelo questionamento a uma concepção epistemológica lógica que julga poder definir os contornos do conhecimento válido, mas também pelo questionamento da existência de um ponto de vista prioritário ou mais legítimo de definição dos saberes ou da direção das lutas sociais: o ponto de vista da classe operária. Mostra-se importante para mim, ainda, tentar compreender as lutas sociais pelos processos de significação na cultura, dentre os quais o currículo... Assim me parece que o debate em pauta passa pela concepção de razão. O processo de afastamento de uma razão absoluta, transcendente, capaz de produzir e embasar teorias unificadoras do social e da realidade, e a aproximação de uma razão contingente, múltipla, sem fundamentos <i>a priori</i>, e que, portanto, exige um processo político conflituoso de disputas nos processos de significação do mundo. Talvez,</p>

			para alguns, isso seja uma permanência no projeto moderno, tanto por manter alguma dimensão racionalista quanto por manter processos de ação política (a velha questão da agência ou ação que, particularmente nós, educadores, estamos sempre buscando tratar, até quando parecemos não querer). Admito tal perspectiva híbrida e, por isso mesmo, muitas vezes ambígua, e sobre ela discuto em outros textos. A referência à teoria crítica ainda está presente nas análises que buscam não desconsiderar, ou visam a salientar, questões políticas, bem como uma agenda para a mudança social. Como resolver as tensões geradas pela associação de princípios críticos e pós-críticos? Ou seja, implica pensar na associação entre estrutura e ação, universal e particular.”
Ana Maria Eyng 2	Políticas Curriculares: As representações dos profissionais da educação à luz da teorização pós-crítica do Currículo	PUCPr	<p><i>Autores mais citados:</i> M. Foucault, G. Deleuze, T. Silva, S. Corazza, A. Veiga-Neto.</p> <p><i>Excertos:</i> “A investigação tem como objetivo identificar as implicações das formas como esses profissionais vêem e dizem o currículo no processo de planejamento, gestão e avaliação da escola e parte do pressuposto de que as representações inscrevem-se no campo da construção sociocultural de significados, da produção do que passa por real que serve de referente para as práticas nos diferentes níveis de gestão e concretização do currículo. A leitura dos dados pauta-se na perspectiva pós-crítica do currículo e em algumas incursões pelo pensamento de Michel Foucault e Gilles Deleuze, numa busca pelos elementos conceituais que sirvam de subsídios para a problematização das políticas curriculares. Por essa via é que discurso, representação, significação, enunciado, saber-poder, identidade e linguagem constituem o domínio conceitual que permite “ver e dizer” as políticas curriculares e dar-lhe novos significados.”</p>
Antonio Carlos Amorim 5	<i>Escritas</i> CURRÍCULO, REPRESENTAÇÃO E DIFERENÇAS (Grupo Humor Aquoso)	FE/UNICAMP	<p><i>Autores mais citados:</i> G. Deleuze, L. Hutcheon, F. Zourabichvili.</p> <p><i>Excertos:</i> “Os estudos “contribuem para um aprofundamento teórico a respeito dos conceitos de <i>diferença, identidade e representação</i> dentro do campo do currículo na sua relação com conhecimentos e com as produções artísticas em geral. Aproximando o pensamento da educação como obra de arte, as questões relativas aos sujeitos, conhecimentos, aprendizagens e ensino – temáticas que interessam ao campo pedagógico – têm no encontro com as culturas, a sua diferenciação e a sua união. As nossas pesquisas ganham grande inspiração e referência nos estudos que apostam em um conjunto de rupturas que derivam de discursos sobre a pós-modernidade e o pós-estruturalismo... A relação entre realidade e representação, considerada como uma contradição do pós-moderno pela autora, é</p>

			<p>uma das discussões pulsantes dentro do Grupo <i>Humor Aquoso</i>. Entretanto, deslocamo-nos da proposta de contradição, fundamental para a análise do campo das artes de acordo com Linda Hutcheon... Nesta direção, temos pensado a Educação (e o currículo) no deslocamento da potencialidade das <i>representações culturais</i> para as <i>superfícies do acontecimento</i>... Explorar as potencialidades do encontro entre os conceitos de sentido e acontecimento, compreendidos a partir de algumas obras de Gilles Deleuze, tem sido importante para que busquemos 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.”</p>
<p>Carlos Eduardo Ferrão</p> <p>1</p>	<p>Currículo, cotidiano e cultura</p>	<p>PPGE/CE/UFES</p>	<p><i>Autores mais citados:</i> E. Morin, H. Bhabha, N. Alves, M. Certeau, I. Oliveira, J. Pais, J. Rutherford, M. Soares, D. Najmanovich.</p> <p><i>Excertos:</i> “As investigações desenvolvidas em nosso grupo de pesquisa têm problematizado a visão que reduz currículo a documento escrito, assumindo-o como redes de saberes-fazer tecidas na complexidade do cotidiano escolar. Interessa-nos contribuir para os discursos a favor dos usos que os sujeitos praticantes do cotidiano fazem das prescrições curriculares escritas, nos processos de tradução, negociação e mímicas das enunciações culturais... Nesse sentido, ao nos aproximar dessas idéias temos nos empenhado em superar as falsas dicotomias, a nosso ver, estabelecidas entre currículo como prática e currículo como intenção... Isto significa assumir os sujeitos das escolas em seus diferentes espaço-tempos de existência como protagonistas e realizadores do currículo... Também estivemos interessados em desqualificar as falas que assumem os sujeitos praticantes a partir de identidades fixas, imutáveis, possíveis de serem classificadas em categorias e/ou estruturas prévias de análise... Isso nos tem levado a concluir que tão importante quanto os produtos das pesquisas, coloca-se nossa <i>atitude</i> frente a esse cotidiano. De fato, temos defendido que, para além da relevância dos resultados obtidos, está nossa condição de <i>envolvimento</i> e <i>compromisso</i> com as questões afetas aos sujeitos das escolas.”</p> <p><i>Metodologia:</i> Estudos do cotidiano</p>
<p>Elizabeth Macedo</p> <p>14</p>	<p>Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura</p>	<p>UERJ</p>	<p><i>Autores mais citados:</i> H. Bhabha, S. Ball, S. Hall, E. Laclau, C. Mouffe, S. Zizek, Z. Bauman, C. Skliar, M. Peters, E. Ellsworth.</p> <p><i>Excertos:</i> “Temos definido currículo como produção cultural, como enunciação, entendendo que isso nos possibilita pensar a questão da agência em</p>

			<p>tempos pós-modernos. O que chamamos de pós-moderno, no entanto, é apenas uma descrição da contemporaneidade como um espaço-tempo em que os fluxos culturais são mais evidentes, tendo em vista os deslocamentos de sujeitos e a velocidade de circulação da informação, exigindo-nos repensar as categorias teóricas com as quais trabalhamos, explicitando o que chamaríamos de uma agência pós-moderna ou pós-colonial. Assim, mantemos nosso compromisso com a agência, com a intervenção dos sujeitos, com o que poderíamos, por respeito a terminologias que nos são tão caras, chamar de emancipação. Ainda que se trate de uma emancipação de outra natureza, se pensamos nos discursos da Modernidade, reafirma o compromisso da teoria com a transformação do social, composta de minúsculas ações cotidianas que se dão nos processos de negociação, numa concepção que não polariza emancipação/poder, mas, ao desconstruir os binarismos, prepõe-se a pensar a ação política como em constante movimento, hegemonias parciais e agonísticas... Focamos este texto em três questões que temos trabalhado: o conceito de currículo (e política curricular) como produção cultural, como enunciação; as relações entre estrutura e agência; e o conceito de diferença.”</p>
Eurize C. Pessanha 2	Observatório de Cultura Escolar: ênfases e tratamentos metodológicos da pesquisa sobre Currículo	UFMS	<p><i>Autores mais citados:</i> P. Bourdieu, A. Nóvoa.</p> <p><i>Excertos:</i> “Os estudos comparados têm nos permitido buscar diferenças e semelhanças entre as escolas e/ou sistemas de ensino, a partir de processos histórico-sociais macros [...] ou micros [...] abertos às transformações promovidas pelas ações de sujeitos escolares. O trabalho de pesquisa, específico da <i>etnografia</i>, tem nos levado (investigador/observador) à compreensão e/ou representação das realidades culturais de determinados grupos na escola, na relação escola e cidade, vistas pelo/no seu interior... Buscamos, nesse sentido, o “estranhamento” desses diversos mundos culturais realizados em tempos e espaços, atuais e históricos das/nas escolas. Para tanto, nos orientamos pelas seguintes idéias: a experiência humana é mediada pela interpretação, a cultura é o principal instrumento organizativo e conceitual de interpretação dos dados, a necessária intersecção entre a estrutura social e a ação humana e, por fim, o interesse pelas realidades múltiplas e não uma realidade única.”</p> <p><i>Método/metodologia:</i> etnografia (P. Bourdieu), historiografia, estudos comparados</p>
Jarbas Santos Vieira 4	Grupo de Pesquisa Processo de Trabalho Docente	UFPEl	<p><i>Autores mais citados:</i> M. Foucault, B. Bernstein, Stephen Ball,</p> <p><i>Excertos:</i> “O grupo tem como preocupação fundamental contribuir para o aprofundamento do saber a</p>

			<p>respeito da profissão docente, independentemente do nível ou rede de ensino. São exploradas as características do trabalho docente, os perfis dos profissionais arrolados nesta categoria, suas identidades profissionais, o tipo de participação em movimentos sociais e/ou sindicatos de trabalhadores, etc... Cabe dizer que compartilhamos da convicção a respeito da flexibilidade de referenciais teóricos em nossas análises, o que pode ser um indicador dos tempos de transição que, agora, experimentamos mundialmente, podendo também ser compreendido como um tempo de passagem da modernidade para a pós-modernidade, e tudo o que isso acarreta em termos de pensamento social, filosófico e educacional... As políticas curriculares, as análises curriculares e a constituição das identidades docentes tornaram-se então nossa matéria-prima investigativa, pois começamos a compreender que os professores e professoras eram (são), a todo o momento, seduzidos e interpelados por discursos que dizem como devem ser e agir para serem mais verdadeiros e perfeitos em seus ofícios, e o currículo tem forte papel nesse processo... Desde essa perspectiva estão sendo desenvolvidos estudos acerca da identidade e dos modos de subjetivação dos professores e professoras na esfera pública, atentando para a política de representação e subjetivação que estão instituindo discursos veiculados por grupos de indivíduos que disputam o espaço político e cultural ou que estão na gestão do estado...Esse percurso teórico não é linear e nem representa uma espécie de “superção dialética” dos modelos teórico-metodológicos de viés neo-marxista, que, no início dos anos 90, formaram nosso Grupo de Pesquisa. Muitos de nós, sem ignorar todo o debate teórico provocado pelas perspectivas pós-críticas, perseguem, por compreensão política, uma articulação entre visões neo-marxistas e pós-estruturalistas... Mais recentemente, nossos estudos avançam para a tentativa de articular uma perspectiva crítica com aportes pós-estruturalistas, de forma a absorver as importantes análises sociais, políticas e econômicas construídas pela teoria crítica (neo-marxista) e incluir elementos do pós-estruturalismo, tais como a compreensão de discurso e poder desde uma perspectiva foucaultiana, mais particularmente, relacionando as contribuições de Bernstein e Stephen Ball... Todos esses estudos, embora continuem apresentando preocupação com as questões de classe, têm privilegiado outras dinâmicas, agora relacionadas ao multiculturalismo, ao gênero e ao sexo, complexificando as relações entre currículo e trabalho docente, evidenciando suas tensões e instabilidades e, ainda, explorando as possibilidades de autonomia do professorado frente às políticas educacionais.”</p>
Maria Bellini 20	Educação e Sociedade	UNIPAC	<p><i>Autores mais citados:</i> B.S. Santos, N. Alves, I. Oliveira, T. Silva.</p> <p><i>Excertos:</i> “O trabalho realizou-se no contexto da disciplina</p>

			<p>Currículo e Práticas pedagógicas de um curso de mestrado em Educação de uma universidade não pública no interior de Minas Gerais. Propunha-se a constituição de um espaço coletivo, de mestrandos, professores, alunos e outros, de investigação, de estudo sobre o currículo praticado, pensado, em escolas concretas, onde fazemos educação. Muitas certezas, poucos caminhos... Os temas de nossas conversações foram definidos em torno de alguns eixos que consideramos, para aquele grupo, potencialmente provocadores de questões que gostaríamos de abordar tendo em vista o objetivo central da disciplina que era de analisar a relação pedagógica construída no cotidiano escolar e o currículo definido no projeto político pedagógico da escola, buscando compreendê-los no contexto de suas práticas... Estamos conscientes que é o começo apenas de uma conversa.”</p>
<p>Maria Inês P. Rosa</p> <p>9</p>	<p>Narrar currículos: inventando tessituras metodológicas</p>	<p>FE/UNICAMP</p>	<p><i>Autores mais citados:</i> M. Certeau, S. Hall, N. Canclini, J. Pais, W. Benjamin, J. C. Meihy.</p> <p><i>Excertos:</i> “No contato com problemáticas da formação docente, a noção de identidade é bastante presente nas investigações desenvolvidas nesse grupo, acompanhada de discussões sobre processos de currículo no cotidiano escolar, tanto na perspectiva das matrizes curriculares disciplinares como também do ponto de vista dos processos institucionais de formação (escola e universidade). Em todas as pesquisas citadas, as vozes que ‘contam as histórias’ relatadas nas investigações são de professor(a)s. Estes, são narradores(as) dos currículos que desejamos investigar.”</p> <p><i>Método/metodologia:</i> “Narrativas. Das leituras dos textos [de Benjamin], especialmente, as noções de experiência, sujeito da experiência e narrativa são as mais relevantes para compor nossa metodologia.”</p>
<p>Marlucy A. Paraíso</p> <p>35</p>	<p>Grupo de Estudos sobre Currículos e Culturas (GECC)</p>	<p>FAE/UFMG</p> <p><i>IES agregadas ou referidas:</i> PUCSP – UCP – UItaúna – UNA – UEMG – UFSCar – FacMetrop.BH</p>	<p><i>Autores mais citados:</i> —</p> <p><i>Excertos:</i> “Fica evidente que aquilo que une os/as pesquisadores/as do Grupo não é o referencial teórico e nem as metodologias de pesquisas adotadas; mas sim o tema currículos e culturas. As inspirações não vêm somente das teorias pós-críticas. Os procedimentos e as linguagens usadas nas pesquisas desenvolvidas pelo GECC são também baseados nos estudos do campo do currículo, nos estudos feministas e de gênero, nos estudos surdos, nos estudos culturais, nas narrativas étnicas e raciais, no pós-colonialismo, no multiculturalismo e na filosofia da diferença... Em algumas dessas pesquisas têm-se procurado evitar explicações universais, totalidades e</p>

			<p>plenitudes. Desconfia-se da existência de procedimentos válidos para todos, em todos os lugares e para estudar qualquer objeto. Não se acredita em procedimentos que geram “revelações” ou “descobertas”. Opta-se claramente por junções, composições, articulações. Preferem-se explicações parciais, narrativas locais, procedimentos particulares de acordo com as perguntas a serem respondidas. Assume-se que seus modos de pesquisar não são os mais “corretos”, e sabe-se que com essas pesquisas se está também inventando, produzindo, criando, experimentando. De um modo geral é possível dizer que várias pesquisas desenvolvidas no GECC caracterizam-se pela articulação de procedimentos já usados em pesquisas educacionais, e compartilham do pressuposto de que a escolha do caminho metodológico e dos procedimentos de pesquisa vai “depende das questões formuladas, e as questões vão depender do objeto a ser estudado e do contexto em que está inserido”.</p> <p><i>Método/metodologia:</i> “São vários os procedimentos metodológicos e os instrumentos de coletas de “dados” adotados. É possível ver, nas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo, os seguintes procedimentos: análise de discurso, análises de conteúdos, análise documental, cartografia, pesquisa colaborativa, etnografias, observação com registro em diários de campo (e observação participante), narrativas, entrevistas (estruturadas, semi-estruturadas, abertas), oficinas, questionários etc. Os procedimentos metodológicos utilizados no conjunto de investigações sobre currículo desenvolvidas pelo GECC são oriundos das teorias críticas e pós-críticas. Em algumas pesquisas são feitas misturas, bricolagens, tentativas de articulações. Em outras, opta-se claramente por “imitar” procedimentos usados por autores de quem retiram os conceitos escolhidos para operar em suas pesquisas.”</p>
Nilda Alves 4	<p>‘As redes de conhecimentos em educação e comunicação: questão de cidadania’</p> <p>(do GRPesquisa “Cotidiano escolar e currículo”)</p>	UERJ	<p><i>Autores mais citados:</i> M. Certeau, A. Machado, F. Dagognet, A. Manguel, M. Foucault, G. Deleuze, F. Guatari, Sousa Dias, F. Tonucci.</p> <p><i>Excertos:</i> “O texto trará a discussão sobre a necessidade das narrativas e das imagens para essas pesquisas que, com diálogos com os inúmeros autores que abriram caminhos antes de nós, ganharam grande força teórico-prática no Brasil... Isso significa que os dispositivos e procedimentos hegemônicos passam a sê-lo na medida em que são capazes de realizar uma análise total da sociedade, de suas instituições e dos movimentos que nela se dão, a partir de sua própria lógica, ou seja, aquela que os transformou em hegemônicos e que, portanto, será também hegemônica... Assim, em conversas com alguns autores, fomos percebendo e criando nossos próprios caminhos – principais e atalhos – para contribuir nessa</p>

			<p>compreensão da escola e outros <i>espaçotempos</i> educativos que se entrelaçam em nossas tantas <i>redes cotidianas</i>... Entra, então, em nosso trabalho a compreensão de que o <i>acontecimento</i> não é o que é ou o que acontece, mas é aquilo que estando ainda não é, seu tempo não é o presente, mas o futuro... São duas as idéias fortes que conseguimos obter nas leituras de Deleuze e que nos levam a finalizar esse texto, indicando por onde andamos em nosso caminhar, no presente. Com ele, entendemos: <i>acontecimentos, como mundos possíveis conceituais</i>; e que imagens e narrativas são nossos <i>personagens conceituais</i>.”</p> <p><i>Método/metodologia:</i> Relação narrativa-imagem.</p>
Total part. referidos: 123	13	17	—

COMENTÁRIOS

UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO...

Uma primeira aproximação aos textos nos levou a algumas observações; queremos realçá-las a partir do Quadro Sinóptico. Percebemos, por exemplo, uma concentração dos grupos em algumas regiões e instituições, sendo visível, em alguns casos, articulações entre os grupos de uma mesma instituição ou até entre diferentes universidades. Outro aspecto que nos ocorreu salienta é que todos os grupos se apresentam ligados a Programas de Pós-graduação, contando com professores e alunos, e parecem estar em níveis diferentes de formalização. Ainda assim, percebe-se que a maioria dos grupos parece existir há não mais do que dez anos.

Julgamos que o conjunto dessas primeiras observações genéricas nos permite algumas considerações sobre o campo dos Estudos de Currículo, no País, e sobre o nosso próprio GT. Entendemos que o GT é um espaço privilegiado de divulgação e aprimoramento de nossas pesquisas e, portanto, ao falar sobre ele estamos também nos referindo a uma importante instância para a institucionalização da pesquisa em Currículo.

Começamos pelo campo dos Estudos de Currículo. Como ocorre em vários outros campos —especialmente nas áreas das Ciências Humanas e Sociais—, no Brasil a pesquisa em currículo concentra-se em Programas de Pós-Graduação. Desse modo, a dinâmica da pós-graduação parece impactar diretamente a configuração dos estudos curriculares. A valorização recente dos grupos de pesquisa, bem como a preocupação em explorar temáticas e abordagens teórico-metodológicas comuns, são políticas que têm ajudado a configurar um campo que, para além da multiplicidade, partilha discussões, anseios e problemáticas bastante afins. Quanto a isso, é interessante notar que alguns grupos mais antigos já apresentam desdobramentos, produto da capacitação de pesquisadores que já passaram por eles.

Também o fato de se tratar de um campo de constituição razoavelmente recente pode ser entendido como produto da vinculação da pesquisa em currículo com a pós-graduação. Ainda que os estudos curriculares no Brasil datem, segundo Moreira (1989), dos anos 1920, sua maior produção teórica se iniciou na década de 1980, vinculada à ampliação da Pós-graduação.

É preciso lembrar de novo que essas observações gerais sobre o campo foram feitas tendo por base apenas os grupos que encaminharam seus resumos ao GT. Mantendo a idéia geral de que o desenvolvimento da pesquisa e o da pós-graduação estão muito interligados no Brasil, temos indicadores fortes de que há muito sendo pesquisado em currículo que não está representado em nosso GT. Em estado da arte sobre currículo da educação básica, realizado por intermédio da ANPEd por pesquisadores do GT Currículo (MACEDO et. al., 2006), observou-se que há 28 Programas de Pós-graduação com linhas ou pesquisas institucionais em currículo; trata-se de um número muito superior ao representado nos textos agora encaminhados ao GT. Mais significativo ainda é o fato de que parte desses grupos conta com participantes no GT que não quiseram ou não puderam encaminhar as informações acerca de seus respectivos grupos. Em outras palavras, há vários grupos que estão ausentes deste Trabalho Encomendado. Isso nos parece um indicativo de que há algo a ser discutido entre nós; algo que vai muito além dos aspectos teóricos-metodológicos de nossas pesquisas. O que parece estar em jogo é a nossa própria constituição como um Grupo de Trabalho de uma Associação que pretende ser *Nacional* e congregar a *Pós-Graduação* e a *Pesquisa* no campo da Educação e que, sem dúvida, tem impactos sobre a política e a produção de conhecimento na área. Por que grupos tradicionais no campo dos Estudos de

Currículo — lembramo-nos aqui, por exemplo, da PUC/SP (que tem um curso de Pós-graduação em “Supervisão e Currículo”), da UFRJ, da UFBA) — afastaram-se desse nosso espaço de discussão? Por que grupos mais recentemente formados — para citar alguns: PUC/MG, UFMT, UFPB —, com colegas sempre presentes nas sessões, não se animam a mandar um pequeno relato do que fazem, para a discussão pelo GT? Obviamente, não estamos propondo que possamos responder por eles. Apenas julgamos que podemos nos perguntar se há algo, em nossa forma de nos organizarmos como grupo, que podemos mudar ou aprimorar para que mais colegas e grupos sintam-se instados a participar.

Feitas essas observações iniciais, passemos a uma discussão mais específica sobre o conjunto dos textos.

CHEGANDO MAIS PERTO...

O movimento que nos propusemos a fazer foi o de ler os textos procurando algumas aproximações, aspectos-chave salientados nos vários documentos, para em seguida tentar perceber como aquilo que parece semelhante acaba se abrindo numa multiplicidade de significados. Seguindo a provocação colocada pelo GT, tentamos articular uma idéia de classificação — ela mesma uma herança do pensamento moderno. Vale fazer aqui um rápido esclarecimento: não ignoramos que a própria prática classificatória está afinada com os anseios contemporâneos por marcar nossos pertencimentos; no mesmo sentido, também não ignoramos o quanto nossas classes são produzidas discursivamente em meio a lutas que envolvem poder e hegemonias contingentes (LACLAU; MOUFFE, 2004). Decidimos também não fazer nenhuma citação dos textos particulares, porque não acreditamos que seja possível (ou útil) dizer “este é um perfeito exemplo daquilo que estamos afirmando ou defendendo”. Ao invés disso, esperamos conseguir apresentar algumas das formas que nosso campo tem usado para preencher de significados expressões que partilhamos, muitas delas importadas de outros campos, mas sempre apropriadas de forma contingente e plural.

Iniciamos pelo desafio posto aos grupos pelo próprio foco do Trabalho Encomendado: como preenchemos de significados os conceitos de Moderno e Pós-moderno sobre os quais parece pairar uma enorme multiplicidade de entendimentos? Apenas para citar alguns ícones dessa polêmica, poderíamos nos referir à defesa de Habermas (2002) de que o

projeto da Modernidade ainda não foi esgotado. Entre aqueles que vêem a posição de Habermas com ceticismo, no entanto, não parece haver consenso sobre o que se quer dizer com a palavra *pós-modernidade*. Deparamo-nos constantemente com descrições do pós-moderno baseadas numa oposição ao Moderno (MORIN, 2003), numa ruptura radical com as crenças epistemológicas da Modernidade (LYOTARD, 1998), numa espécie de correlato às novas formas do capitalismo tardio. Para tornar ainda mais confuso o panorama em que nos metemos, o pós-estruturalismo se apresenta como mais um “pós”, muitas vezes conectado a uma cadeia de significados em que encontramos também referências à pós-modernidade (PETERS, 2000).

Essas cadeias de significados, que preenchem os entendimentos de Moderno e Pós-modernos em outros campos do conhecimento, estão também referidas em nossos estudos sobre currículo. Alguns apresentam clara contraposição ao projeto da Modernidade, geralmente caracterizada de maneira uniforme, em sua versão cartesiana. Outros tentam incorporar as preocupações trazidas pela pós-modernidade a um legado que trazem das teorias críticas, por vezes considerando esse processo uma espécie de desdobramento ou mesmo avanço de suas pesquisas, por vezes explicitando mais claramente uma ruptura. Outros, ainda, passam ao largo da polêmica *moderno x pós-moderno*, assumindo posições mais claramente pós-modernas ou vinculando-se ao pós-estruturalismo.

De forma geral, é interessante notar que o que tem sido denominado *crise da Modernidade* parece impactar todos os grupos. Fica claro que ninguém acredita em uma subjetividade unificada e auto-consciente; igualmente, há certo consenso de que a racionalidade falhou como esteio de um julgamento ético e político. Nesse sentido, uma subjetividade complexa, dividida, sobredeterminada, ganhou espaço em nossos estudos e nos fez caminhar, de muitas diferentes formas, para a idéia de que tais subjetividades são construídas discursivamente. Ao mesmo tempo, ainda muitos grupos mantêm em seus vocabulários termos como *emancipação*, *agência*, *compromisso político*, sendo visível, por vezes, até mesmo uma crença no caráter redentor da escola. Um resquício de modernidade em tempos pós-modernos? Obviamente, para não correremos o risco de simplificações, é necessário salientar que os sentidos desses termos são obviamente reinscritos num quadro que inclui uma guinada rumo ao discursivo. Seja como for, alguns textos revelam indeléveis traços de suas inscrições modernas. Em alguns casos, tais traços são como que revitalizados

pelo diálogo com a pós-modernidade; em outros casos, eles são fantasiados ou hipostasiados como aquilo que se tem e que não se deseja perder.

Aqui nos aproximamos de um outro aspecto que queremos realçar, qual seja, a importância que tem assumido, nos diferentes estudos, as preocupações trazidas pelo pós-estruturalismo e mesmo pelo estruturalismo. Parece que a idéia de que a linguagem não é transparente caiu como uma luva numa área que se debatia contra o positivismo, mas não nos afastou necessariamente do realismo. Desde o estruturalismo, já não acreditamos em uma distinção entre discursivo e extra-discursivo, na medida em que este último só poderia ser referido com o uso de conceitos construídos discursivamente. Mas o extra-discursivo parece se manter à espreita; somos capazes de apostar que o mundo existe, mesmo que não possa ser totalmente controlado (ou captado) por nossas pesquisas. Incorporamos a crise da representação, o fato de que o real não pode mais ser pensado como uma espécie de significante transcendental, sem escapar por completo da idéia de que o conhecimento precisa se referir a um real ou, mais propriamente, a uma de suas múltiplas facetas. Assim, parece-nos que uma guinada em direção ao discursivo tem sido tensionada por um realismo que nunca conseguimos abandonar por completo. Cabe atribuir essa tensão às dificuldades que a oposição entre realismo e idealismo ainda hoje se colocam para os filósofos da linguagem. Tal oposição não é, certamente, uma questão trivial, ainda que, nas últimas décadas, a virada lingüística a tenha deslocado para uma outra oposição agora mais crucial, a saber, a oposição entre realismo e anti-realismo (RORTY, 1997, 2005; D'AGOSTINI, 2003). O que está em pauta, por ora, não é tanto nos perguntarmos se “a realidade material é dependente da mente”⁵ mas, sim, tentar saber “que tipos de asserções verdadeiras, se alguma houver, encontram-se em relações representacionais para com itens não-lingüísticos”. Os partidários da virada lingüística concordam que a resposta a essa segunda pergunta é simplesmente “nenhuma”. O que há atualmente de mais expressivo em termos da produção filosófica nesse campo parece apontar para um anti-realismo que aceita a (digamos) indissociabilidade entre o discursivo e o não discursivo. Tal anti-realismo implica “rejeitar não apenas a possibilidade de uma

⁵ Ou, numa outra formulação, “perguntar se existe, antes e para além do pensado ou do dito, uma realidade inacessível ao pensamento.” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p.5). Ambas são perguntas metafísicas pouco interessantes e geradoras de mal-entendidos, pois as coisas e os fatos são aquilo que pensamos e dizemos que eles são (WITTGENSTEIN, 1979). “Na melhor das hipóteses, o que se pode dizer é ‘mesmo que exista uma realidade para além do nosso entendimento, ela só poderá ser pensada quando estiver sendo (minimamente) entendida e, nesse caso, já não estará mais para além do nosso entendimento’...” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p.6).

realidade independente de nós (que faça algum sentido), mas, também, rejeitar a possibilidade de que o pensado e o dito contenham representações de uma suposta realidade antes e por fora de quem pensa e diz (VEIGA-NETO, 2007, p.5). Seria preciso lembrar que o anti-realismo não nega a realidade, mas sim que ela tenha um sentido por si mesma ou que seja fundante daquilo que pensamos sobre ela mesma? Na conhecida formulação de Wilfrid Sellars, “toda consciência já é, em si mesma, um fato lingüístico” (SELLARS, 1997).⁶

ENFIM...

Quais implicações tudo isso tem para nossas pesquisas é o último ponto que queremos abordar, na medida em que muitos textos fizeram referência às relações entre teoria e empiria. Sobre este aspecto não é suficiente tentar perceber como os significantes são preenchidos por cadeias de significados que constituem sentidos contingentes. Aqui parece que os próprios significantes foram tão contaminados de antigos sentidos que se torna necessário recriá-los em múltiplas formas — hífen, palavras compostas por aglutinações, aspas, itálicos, barras. Tudo para explicitar uma articulação entre teoria e empiria que, como nos lembra Bhabha (2001), se fosse óbvia seria desnecessária. O esforço por nomear essa articulação é a prova cabal do quanto isso nos é caro e do quanto isso parece nos fazer falta. Depois de assumirmos a virada lingüística, sabíamos que ela teria implicações sobre nossa empiria; e até sonhávamos com algumas dessas implicações. Talvez escapássemos de desenhos de pesquisa que nos incomodavam por tomar o outro como objeto; talvez pudéssemos tornar legítimos muitos dos conhecimentos que não pretendiam ser —nem mesmo queriam ascender ao estatuto de— universais; talvez conseguíssemos finalmente integrar teoria e empiria. Nossos relatos mostram que andamos muito no sentido de nos livrarmos de alguns de nossos antigos fantasmas; mas mostram também que eles ainda nos perseguem e continuam a nos exigir o que poderíamos continuar chamando de *vigilância epistemológica*⁷. Uma vigilância que não almeja mais o uniforme e o reproduzível, mas que nos obriga a continuar buscando formas de significar, em nossas pesquisas, aquilo em que acreditamos. Uma vigilância que, longe de pretender fixar significados às nossas palavras e sentidos aos nossos enunciados, precisa deixar sempre bem claro, para nós e para quem nos lê e nos escuta, sobre o que, afinal, estamos falando. Uma vigilância que só tem a contribuir para

⁶ Lembremos que esse nominalismo psicológico radical de Sellars —partilhado com Donald Davidson, Richard Rorty e outros— está longe de ser tranqüilamente aceito (EAGLETON, 2005)

o rigor do pensamento e da própria enunciação. Talvez esse seja o preço a pagar pelos ganhos que obtivemos ao assumir a virada lingüística. De qualquer maneira, não temos dúvida de que vale a pena pagar tal preço.

Se aqui lançamos algumas provocações foi com o objetivo de abrir o debate. Reiteramos que, pela própria natureza deste texto, tivemos de fazer muitas simplificações — o que recomenda a leitura dos textos anexos. Para aperfeiçoarmos nosso entendimento sobre o que se passa no campo dos Estudos de Currículo e em nosso GT, todos ganharemos se levarmos “glocalmente” adiante essas discussões, isso é, ora lançando o olhar sobre cada grupo, ora lançando o olhar no conjunto da área. Imaginamos que esse nosso quadro geral será continuado e matizado pelas contribuições de cada um dos grupos que atenderam ao chamado do GT. E esperamos que muitos outros grupos se juntem a nós e, daqui para diante, nos ajudem a enriquecer e a levar adiante este documento.

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

D'AGOSTINI, F. **Analíticos e continentais**. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

EAGLETON, T. **Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2002.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia y estratégia socialista**. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MACEDO, E. et al. **O currículo da educação básica**. Brasília: INEP, 2006.

MOREIRA, A. F. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1989.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2003.

⁷ Nunca é demais pagarmos esse tributo a Gaston Bachelard...

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RORTY, R. **Objetivismo, relativismo e verdade**: escritos filosóficos 1. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

RORTY, R. **Verdade e progresso**. Barueri: Manole, 2005.

SELLARS, W. **Empiricism and the philosophy of mind**. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press, 1997.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada lingüística. In: BIZARRO, R. (Org.). **Eu e o outro**: estudos multidisciplinares sobre identidade, diversidade e práticas culturais. Porto: Areal, 2007.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1979. (Coleção Os Pensadores: Wittgenstein).

ALFREDO VEIGA-NETO

É Mestre em Genética, Doutor em Educação; Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil — ULBRA—; Professor Convidado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul —UFRGS.

E-mail: alfredoveiganeto@uol.com.br

ELIZABETH MACEDO

É Mestre e Doutora em Educação; Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro — UERJ.

E-mail: bethmacedo@pobox.com

Recebido em: 10/03/2008

Publicado em: 20/03/2008