

Gilcilene Dias da Costa
José Valdinei Albuquerque Miranda
Josenilda Maria Maués da Silva
Joyce Otânia Seixas Ribeiro
Organizadores

Currículo, diferença e pesquisa na escola básica



CIP-BRASIL.CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

C986

Currículo, diferença e pesquisa na escola básica / Gilcilene Dias da Costa, José Valdinei Albuquerque Miranda, Josenilda Maria maués da Silva, Joyce Otânia Seixas Ribeiro (organizadores) – Curitiba: CRV, 2018.

300p.

Bibliografia

ISBN 978-85-444-2056-0

DOI 10.24824/978854442056.0

1.Currículos – Brasil. 2. Ensino de primeiro grau – Brasil – Currículos. 3.Professores de ensino de primeiro grau – Formação- Brasil. 4. Educação – Brasil. I. Costa, Gilcilene Dias da.org. II. Miranda, José Valdinei Albuquerque. Org. III. Silva, Josenilda Maria Maués da. Org. IV. Ribeiro, Joyce Otânia Seixas.org.

17-45967

CDD 372.981
CDU 373.3(81)

CULTURA LOCAL E CURRÍCULO: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Waldina Braga¹
Joyce Ribeiro²

Introdução

Neste artigo faremos fulgurações em um movimento que propõe discutir a cultura local – representada pela cerâmica icoaraciense – e sua relação como o currículo. A escrita resulta da experiência etnográfica de seis meses, o que permitiu perceber o cotidiano da Escola Estadual Coronel Sarmento, localizada em Icoaraci, um distrito da cidade de Belém/Pará.

A analítica teórica tem sua demarcação no campo dos Estudos Culturais, na perspectiva da desconstrução de conceitos alicerçados no pensamento ocidental, etnocêntrico, masculino e branco, mas que foram transgredidos, rompendo com o paradigma da objetividade da ciência hegemônica, ultrapassando fronteiras, para assumir um perfil interdisciplinar – as vezes contra disciplinar – e multimetodológico.

¹ Professora de História da Rede Pública Estadual de Ensino do Pará. Aluna do PPEB/ICED/UFPA, na Linha de Pesquisa Currículo da Escola Básica, sob a orientação da Profa. Dra. Joyce Ribeiro. Pesquisadora do Gepege. E-mail: waldinabraga@hotmail.com

² Professora de Didática da FAECS/Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA; líder do Gepege – Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação (CNPq/UFPA); Professora do PPEB/ICED/UFPA, na Linha de Pesquisa Currículo da Escola Básica. Professora do PPGCITI – Programa de Pós-Graduação em Cidades: Territórios e Identidades/CAAB/UFPA, na Linha de Pesquisa Identidades: linguagens, práticas e representações. E-mail: joyce@ufpa.br

O experimento de pesquisa é a etnografia pós-moderna conforme as orientações de Clifford (1998); esta não tem a pretensão de se apropriar da realidade e apreendê-la como totalidade consagrando o conhecimento “verdadeiro”, como faz o paradigma científico hegemônico da modernidade. Essa pesquisa não pretende também afiançar binarismos, nem tão pouco fazer afirmações ou negações. Nessa perspectiva teórica na qual navegamos, objeto e sujeito, teoria e prática não se distanciam. Assim, a filiação a essa proposta teórico-metodológica é um convite para mergulhar no problema de pesquisa, desnaturalizando, experimentando, tateando, escavando fissuras, ouvindo, sentindo, observando, espreitando e permitindo sentir emoções variadas, pois somos parte do problema de pesquisa, seja como professoras ou como pesquisadoras; precisamos desnaturalizar o natural, nos aventurar no desconhecido, despindo-nos das tradições teórico-metodológicas dominantes e vestindo-nos do novo.

A pesquisa-experimentação se desenrola em um espaço-tempo de saberes-fazeres considerado como parte de um maquinário útil para *pensar-falar-viver* a cultura local e o currículo. Não temos a pretensão de “enclausurar” essa discussão, mas levar o debate ao patamar teórico-analítico, possibilitando a compreensão da cultura local e do currículo em um movimento de entrelaçamento para, quem sabe, desestabilizar aqueles e aquelas que venham a se debruçar sobre essa temática por outros caminhos, outros traçados e outros pensamentos.

Essa escritura está organizada em três momentos: no primeiro, apresentamos brevemente o problema e os objetivos de pesquisa; no segundo, apresentamos o solo teórico no qual nos movimentamos, os Estudos Culturais, explorando ainda a noção de cultura e de currículo; e, no terceiro, apresentamos o caminho investigativo, a saber, a etnografia pós-moderna.

Essa escrita representa um ensaio dos primeiros passos em direção à mudança de pensamento experimentada no campo “pós”. Nestes primeiros passos não há garantia de segurança e podemos

tropeçar, porém, continuamos na expectativa que outros podem nos dar as mãos. Esse é um escrito que pede questionamentos, apresenta dúvidas e discussões, e há lugar para acréscimos, pois o que aqui apresentamos é provisório.

1 A experiência de pesquisa e a modelagem do problema

O fio da meada (...). Minha aproximação com Icoaraci³ e sua cultura representada pela cerâmica icoaraciense vem de outros tempos e outros espaços. Icoaraci é lugar por onde se passa e continua a caminhar, por vezes se volta depois de um período de ausência por envolvimento com suas belezas e com sua arte. Nesse lugar de população diversa, dinâmica e móvel que atrai pessoas de outros cantos, reina a cerâmica icoaraciense como resultado de muitas misturas. Próxima e ao mesmo tempo distante, visível e também invisível aos olhos dos que vivem a familiaridade com o local. Desta maneira, a beleza, o talento e o saber que envolvem a cerâmica proporcionam o movimento de ir e vir cuja imagem é de um arco-íris cultural.

Esse é o lugar de vivências e de encontros, que produz histórias e memórias que se faz dinâmica porque em movimento. Ainda que neste lugar o movimento da cerâmica icoaraciense seja intenso, nosso interesse em trazer para o debate analítico-teórico a cultura local em interface com o currículo é recente. O que tem de expressivo nesse lugar? Essa pergunta é como um *insight* às cenas do cotidiano do bairro que se movimenta ao balanço da cerâmica e que levaram o pensamento a disparar o desejo de falar da cerâmica icoaraciense como potencialidade para o currículo.

Perspectivar a cultura local representada pela cerâmica icoaraciense como força pedagógica para o currículo, exige a imersão

no campo empírico para vivenciar, espreitar, observar, escutar, conversar para, enfim, perceber o que lá acontece e modelar o problema de pesquisa; isso porque o problema de pesquisa não é algo que se procura e/ou se descobre ou se acha. Corazza (1996) esclarece que o problema de pesquisa se modela-desenha em meio aos encontros e acontecimentos que nos afeta, nos desassossega e nos envolve durante a pesquisa.

Considerando que o problema de pesquisa é produto do encontro-acontecimento na paisagem de pesquisa, a experiência etnográfica por meio da observação cotidiana é o modo que dispomos para ouvir, sentir, ver e escrever o que acontece, desnaturalizando o natural e (re) significando as experiências que nos tocam. A tarefa de etnografar uma paisagem educativa na perspectiva da cultura-cerâmica icoaraciense se constitui o caminho por onde foi possível transitar rumo aos encontros com os sujeitos, os eventos e os acontecimentos.

No *métier* etnográfico percebemos a presença da cerâmica icoaraciense no cotidiano da escola, expressa em alguns eventos como: o uniforme escolar, na decoração da escola e na experiência que a comunidade escolar tem com a cerâmica, pois constatamos que um número significativo de alunos/as e professores/as além de ser moradores do bairro do artesanato, são familiares de artesãos e artesãs. Desse modo, percebemos que a comunidade escolar vive uma intensa experiência com a cerâmica. Mas além da cultura local, também percebemos a presença da cultura global nas inúmeras aprendizagens que ocorrem fora da sala de aula por meio das inovações tecnológicas.

Em meio às tramas que envolvem a cultura local, a escola e o currículo, apresentamos algumas questões, entre as quais, esta que foi modelada durante a experiência etnográfica, a saber: como se dá a relação entre a cerâmica e o currículo no cotidiano da escola? Esta questão movimenta o pensamento rumo a outros questionamentos e reflexões mais complexas sobre o tema, questões que se colocam para fulgurar a escritura do texto etnográfico; questões que dispararam o

³ Icoaraci significa *de frente para as águas*; a transformação das terras e da Vila Pinheiro em Distrito de Belém, ocorreu, em 1943 por meio do Decreto n. 4.505 de 30 de dezembro deste mesmo ano (DIAS, 1996).

pensamento depois de um tempo de encontro com o *Outro* e que reverberam em um texto marcado por muitas vozes; questões desviantes que nos colocam em uma encruzilhada que incita estranhamentos. Para construir a escritura da experiência etnográfica, as pistas nos levam ao objetivo de descrever o cotidiano da Escola a partir da relação entre a cerâmica e o currículo.

Meyer e Paraíso (2014, p. 19) argumentam que a potência desse novo modo de pesquisar está no movimento que fazemos; assim,

Movimentamo-nos ziguezagueando *no espaço entre* nossos objetos de investigação e aquilo que foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar. Ziguezagueamos entre esse objeto e os pensamentos que nos movem e mobilizam para experimentar, expressar nossas lutas, inventar. Movimentamo-nos em zigue-zague no espaço entre as lutas particulares que travamos com aqueles/as que fazem parte da tradição do campo que pesquisamos e aquilo que queremos construir, porque não queremos ficar ‘de fora’ da busca por inventar outras práticas e participar de outras relações sociais, educacionais, políticas e culturais.

Esse movimento nos afasta da rigidez, das verdades incontestes e de nossas convicções de um tempo que não existe mais.

Considerando a centralidade da cultura (HALL, 1997), compreendemos que a cerâmica icoaraciense tem papel importante na visibilidade e no movimento cultural do Distrito de Icoaraci e particularmente do bairro dos ceramistas, o Paracuri I; assim, passamos a compreendê-la também como aspecto relevante para o currículo escolar no sentido de significá-lo com outros conhecimentos escolares e culturais, em que pese à dinâmica do novo contexto cultural que pede a descolonização e desterritorialização do cânone estabelecido.

Willinsky (2000) chama atenção para a forma como vemos os artefatos produzidos num tempo em que nossos/as alunos/as estão conectados com as mídias, logo, os artefatos produzidos não podem mais ser vistos como uma espécie de brecha para enxergar a vida de grupos que viveram ou vivem distante de nós. “Agora estamos convidados a pensar que os objetos para os quais olhamos dizem muito sobre as pessoas que o possuem” (p. 136) e sobre os modos de vida daqueles que estão próximos de nós. E as escolas precisam constituir-se em terreno no qual a cultura é debatida.

No entanto, vivemos em um mundo no qual estabelecemos contato com diferentes culturas por meio das mídias que são inevitavelmente maiores que a própria nação; em uma era de culturas globalizantes, de atravessamentos, de encontros, de misturas que afetam o modo de vida local transformando as culturas no que Canclini (2015) conceitua de híbridos culturais, não há lugar e momento melhor para o debate em torno da desconstrução do ideal de cultura. O currículo potencializado pela cultura-cerâmica pode desestabilizar a ideia do binarismo cultural e implodir o muro que separa as culturas no espaço-tempo da escola.

Considerando as novas tramas que tecem o currículo, o entrelaçamento da cultura local nos seus interstícios, se constitui como relevante para pensar o pedagógico como cultural e o cultural como pedagógico (GIROUX, 1999). Nessa perspectiva, o currículo não mais se encarrega pela instrução, conformação ou aceitação acrítica da alta cultura, mas coloca a cultura local como espaço cambiante marcado por lutas, contestação e conflitos por imposição de significados.

Entendemos que as questões que foram sendo modeladas ao longo da experiência etnográfica só poderão ser interpretadas à medida que as informações produzidas possam ser interpretadas por meio de um aporte teórico que permita pensar fora do cânone totalizante e eurocêntrico estabelecido. Os Estudos Culturais constituem o solo teórico deste estudo, por ter alçado a cultura como peça-chave do

debate teórico contemporâneo e ainda ter alargado seu conceito ao considerar as diferenças e as relações de poder.

2 Aporte teórico da pesquisa: os Estudos Culturais

Tecer a escritura de um experimento de pesquisa requer a aproximação teórico-metodológica que permita tal empreendimento. A escolha do aporte teórico vem de uma analítica que impulsiona o trânsito em outros campos de saber como no da Antropologia, da Sociologia, da História e a da Literatura, possibilitando operar com ferramentas e métodos que são por estas utilizados. Recorrendo a autores como Hall (1997, 2003, 2016), Bhabha (2014), Canclini (2015), Mattelart e Neveu (2004), Costa (2002, 2010) e Silva (2013), teceremos algumas considerações sobre os Estudos Culturais, explorando a noção de cultura, uma ferramenta teórico-analítica central do experimento de pesquisa.

Os Estudos Culturais entrecruzam disciplinas sem prestar obediência a nenhuma delas. Seu gosto não é sedentário e permite uma movimentação que nunca se fixa em um único lugar, não admitindo a pertença a uma única disciplina. Assim, os Estudos Culturais são *vagamundos*, pois vagueiam por diferentes métodos e disciplinas, mas sempre com o rigor que a academia exige, sem com isso ser rígido na busca daquilo que procura.

Fugindo ou repudiando práticas formalizadas na academia, os Estudos Culturais resultam de uma movimentação teórica e política que se contrapõem às concepções elitistas e hierarquizantes da cultura, o que levou suas pesquisas e análises a reverberarem por toda a última metade do século XX como uma “revolução na teoria cultural”.

Um dos destaques deste frutífero momento teórico-prático é Raymond Williams, que promoveu um incisivo ataque ao binarismo cultura de massa/alta cultura, considerando-o, no mínimo, inadequado. Em contraposição a tradição elitista da cultura, os Estudos Culturais

propõem pensar sobre as implicações da compreensão da cultura para além do binarismo, a partir da introdução de novos elementos e significados que possam ampliar e aprofundar as complexas discussões sobre a cultura. Ribeiro (2010) em seu estudo sobre relações de gênero, tece considerações importantes sobre a contribuição do conceito de cultura desenvolvido por Williams, apontando que para o autor a cultura é um “[...] modo de vida global distinto dentro do qual percebe-se hoje, um sistema de significações bem definido” (RIBEIRO, 2010, p. 261), e que esta noção foi não só essencial para a compreensão da cultura, mas para compreensão de seu envolvimento em todas as formas de atividade social, sendo ainda decisivo para que os Estudos Culturais se afastassem da ideia linear e universalizante da cultura enraizada pela teoria cultural dominante.

O projeto global ocidental desde seu início, na segunda metade do século XV, fez emergir no caldeirão cultural as sociedades tradicionais não mais como fixas, orgânicas e autossuficientes. O resultado desse projeto global foi a formação de sociedades hibridizadas e/ou em processo de hibridização, pois “[...] trata-se de um processo de tradução cultural agonístico uma vez que nunca se completa” (HALL, 2003, p. 74). A pureza e a essência que a cultura aparentemente demonstrava, sucumbiram nos atravessamentos que desviaram o percurso da tradição em razão do choque com os novos significados da sociedade industrial. Essa dinâmica cultural foi como uma espécie de convocação à diáspora cultural em tempos globalizantes.

Na definição tradicional, cultura era concebida como tudo “[...] o que de melhor foi pensado e dito numa sociedade” (HALL, 2016, p. 19). Essa noção engloba, portanto, a literatura clássica, as obras de arte de pintores renomados e a música erudita. Esses elementos deram origem à expressão “alta cultura” em oposição aos elementos que compõem o cotidiano das “pessoas comuns”, que nesse contexto recebeu a designação de “cultura popular” – expressão contestada desde

o início. Esse binarismo alta/baixa cultura reforça a ideia de que aquilo que é supostamente “bom” pertence à alta cultura no detrimento do que é ruim, inferior, ou o que é produzido no cotidiano das classes populares. Esse binarismo movimentou o debate sobre a noção de cultura no campo dos Estudos Culturais, que logo o implodiram, na medida em que

[...] rejeitam a equação exclusiva de cultura com alta cultura e argumentam que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas. Os Estudos Culturais estão, assim, comprometidos com os estudos de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade (SILVA, 2013, p. 12).

Associado ao contexto da Inglaterra Industrial e ao pragmatismo dos esquemas teóricos que marcaram o século XIX, esse cenário material e teórico permitiu que os Estudos Culturais impulsionassem o debate sobre a cultura a partir de um pensamento organizado em uma sociedade dominada pelas máquinas. Os Estudos Culturais partiram da premissa de que a sociedade industrial promoveu estragos na vida das pessoas, definindo uma civilização cujos grupos de uma classe média emergente não percebiam a arte sem as cifras do econômico e também não atentavam para a invasão das classes populares no contexto urbano industrial.

Esse debate encontrou terreno fértil no pós-segunda Guerra Mundial com o nascimento do “*Cultural Studies*” qualificado como um emergente modelo de questionamento teórico que trata a cultura na convergência entre os sentidos sociológico e antropológico, e fundamentado na experiência vivida pelos grupos sociais. Sua relevância está em “[...] compreender que a cultura de um grupo, e inicialmente a das classes populares, funciona como contestação da ordem social, ou, contrariamente como modo de adesão às relações de

poder” (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 14). Nesta perspectiva, o conceito de cultura passa a ser “a menina dos olhos” dos Estudos Culturais, em que pese uma nova filosofia política e ética, e a Literatura como meios de expressão e divulgação dessas novas ideias.

A partir dessa nova noção de cultura, os Estudos Culturais começaram a expandir suas análises culturais fazendo florescer outras temáticas da cultura levadas adiante pela Escola de Birmingham como as culturas jovens, a cultura operária e as mídias, aventurando-se posteriormente por outros “*não-lugares*” como os metrô, os aeroportos, os parques de diversões, os *shoppings*, as escolas, enfim. Essa aventura tem como passaporte de viagem a Antropologia que repatria a observação das sociedades nativas para as sociedades contemporâneas. Assim, a partir dos anos 1980 esse campo marginal de pesquisa começou a vagar por outros terrenos e suas redes de análises e pesquisas entrelaçam questões de gênero, etnicidade e práticas de consumo. E ainda passaram a “[...] a englobar objetos até então tratados por diversas ciências sociais e humanas: moda, identidades sexuais, museus, turismo, literatura” (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 15). Sem dúvida, é possível perceber que os Estudos Culturais fomentam debates científicos centrais sobre a cultura no mundo contemporâneo, desconstruindo o caminho deixado pelas pesquisas científicas paradigmáticas e nos fazendo compreender as metamorfoses da noção de cultura.

Sobre os atuais interesses dos Estudos Culturais, Costa (2010 p. 139) informa que é recorrente:

Novas perspectivas, novos focos de atenção, novos debates e variadas metodologias de investigação surgem a cada momento, e as preocupações iniciais de matriz britânica vão assumindo configurações locais ao viajarem pelo mundo, rompendo as fronteiras geográficas, culturais e disciplinares. Do campo da literatura, cenário dos embates iniciais sobre questões de política cultural, passou-se aos

demais campos e, atualmente, antigos e novos objetos vêm sendo alvo de discussão nos Estudos Culturais.

Hall (1997) sintetiza bem a relevância da cultura ao destacar sua centralidade substantiva e teórica na contemporaneidade, argumentando que para compreender suas manifestações é preciso considerar sua variedade e sua abrangência, pois a cultura cotidiana nos interpela e constitui nossas identidades e subjetividades.

Do ponto de vista da visibilidade da cultura das classes populares, os Estudos Culturais têm relevantes contribuições e sua expansão para outros cantos do mundo é a demonstração de sua importância nesse debate. Nesse sentido, Canclini (2007) afirma que “[...] os Estudos Culturais são a tentativa de reabrir avenidas ou passagens e impedir que se tornem extensões privadas de umas poucas casas” (p. 154). Essa ousadia e irreverência renovou a exploração da cultura e possibilitou estudar a cultura-cerâmica por meio dos Estudos Culturais como um artefato-texto que contém significados que circulam na cultura local e podem potencializar o currículo como política cultural.

Para fazer uma análise cultural em que pese a relação cultura-curículo-cerâmica como textos que produzem significados, é preciso considerar a forma como o discurso constrói certas versões de mundo, determinando o lugar dos sujeitos nessa arena mediada por relações de poder. Isto em razão de os Estudos Culturais tentarem olhar e mostrar como os textos culturais se constituem nos jogos de poder que tecem os discursos que compõem as imagens e os artefatos (COSTA, 2010).

Nesse sentido, cultura e currículo se conectam e colocam em circulação um conjunto de significados. O currículo é considerado aqui como um espaço em tensão permanente, devido ser atravessado por significados – visão de mundo, valores, crenças, ideias – em luta constante, em razão das relações de poder que o compõem. Nessa

intensa luta política quem tem mais poder impõe sua representação⁴, seus significados e sua cultura particular.

Como a escola é uma das instituições culturais e, por conta disso, não podemos concebê-la desvinculada das mudanças atuais. Em tempo de transitoriedade, contingência, hibridismo e massificação das mídias, o cultural e o pedagógico nunca estiveram tão próximos. Essa paisagem multicultural tem favorecido pesquisadores/as a explicarem a escola e o currículo considerando a centralidade da cultura, sem esquecer que muitos curriculistas tem se ocupado de processos educativos que ultrapassam o espaço-tempo da escola.

Porém, no contexto escolar, currículo e cultura estão em íntima relação, sendo perceptível um movimento de forças opostas para estabelecer o que é válido e legítimo na produção de sentidos no cotidiano, em uma batalha pela instituição da “verdade” e da “realidade”. Neste sentido, o currículo é um texto por meio do qual alguns grupos (dominantes) impõem seus significados particulares a outros grupos como verdade. No entanto, o que percebemos é que a escola tem ignorando esse complexo contexto e segue se movimentando em um terreno que *a priori* tenta edificar a cultura em sua suposta pureza e essência, afirmando a universalização e a homogeneização na busca pela identidade local-regional-nacional.

Isso nos leva a entender que a escola se enquadra em um modelo de educação e de currículo ancorados na “alta cultura”, minando outras possibilidades que entrelacem cultura local e cultura global, por exemplo. Neste cenário, escola e currículo são pensados e praticados a partir de categorias universais, o que explica a ausência de conhecimentos e práticas culturais de grupos minoritários.

⁴ Costa (1998) considera a representação como resultado de um processo de produção de significados construídos pelo discurso e não como conteúdo que é reflexo da realidade anterior ao discurso que a nomeia. Por meio dessa noção, a representação se estabelece como critério de validade e legitimidade de acordo com as relações de poder.

Porém, no campo teórico dos Estudos Culturais é possível pensar outras possibilidades para o currículo quando considerado como política cultural, ou um conjunto de ações com a finalidade de debater e considerar as culturas. O desafio da escola nesse novo tempo está em discutir as conexões entre as culturas sem com isso reivindicar um lugar-posição na hierarquia ou definir identidades.

Nos limites deste artigo, não é possível seguir explorando as conexões entre currículo e cultura, mas o que anunciamos até aqui, mostra como vamos inter-relacioná-los. Por isso, caminhamos para o terceiro item, o método de pesquisa. Os Estudos Culturais não reivindicam um método que se caracterize como seu. A prática que propõem é compreendida como multimetodológica, uma *bricolage* provisória, inacabada e aberta a outras colagens e interpretações impuras. Porém, considerando que os Estudos Culturais fazem pesquisa de terreno e que o procedimento mais acionado é a etnografia, no próximo item passamos a explorar a etnografia pós-moderna, pois acreditamos que seus pressupostos atendem à necessidade de alquimia própria deste campo.

3 Caminho investigativo: apontamentos sobre a etnografia pós-moderna

Iniciamos esse item com o contexto da *virada linguística* e seu efeito na Antropologia e no método etnográfico. A analítica cultural e o debate político da pós-modernidade⁵ foram assumidos pelos Estudos Culturais quando na busca de compreensão das mais variadas formas de manifestações culturais e, para levá-los a efeito, lançaram mão de variados modos de fazer pesquisa, dentre estes o método etnográfico.

⁵ O debate sobre a pós-modernidade possui duas dimensões: a cultural, quando é mais usada a expressão pós-modernismo; e a epistêmica, na qual se usa de modo recorrente o termo pós-moderno.

Embora, o trânsito desta pesquisa atravessasse o campo da Antropologia, esclarecemos que não é nossa intenção fazer pesquisa antropológica. Isso porque o debate sobre culturas não está fechado em um único campo de saber, possibilitando o que Kuper (2002) considera imperativo, que é levar o debate antropológico para pesquisadores e estudiosos de outros campos do saber, democratizando e ampliando o estudo da cultura, que antes esteve ao alcance somente dos antropólogos. Assim, ao eleger a etnografia pós-moderna como caminho para a investigação levamos em consideração que a noção de cultura da Antropologia e dos Estudos Culturais são semelhantes e, mais, em razão da etnografia pós-moderna privilegiar ferramentas como poder e diferença que são “caras” aos Estudos Culturais desconstrutivos.

Durante muito tempo, a tradição moderna fez o sujeito renunciar a seus desejos, medos, sonhos e silenciar tornando-se um sujeito racional apartado de qualquer sentimento e emoção em nome de uma suposta civilidade ideal, marcada pelo progresso e pela racionalização da vida. O ideário civilizatório construiu o sujeito centrado, objetivo e racional; entretanto, é preciso pensar os antagonismos e ambivalências que se apresentaram e constituíram desigualdades, hierarquias, e dissolveram laços sociais levando o mundo a enfrentar as guerras, o genocídio, o etnocídio, as diásporas, o racismo, a segregação, a xenofobia, o etnocentrismo, entre outros. Essa cartografia social e epistêmica do mundo moderno mostra os limites e a desestabilidade que a racionalidade científica ocasionou.

Costa (1995) aponta que a analítica filosófica do século XIX, de Nietzsche até os dias de hoje, vem esfacelando a razão, abrindo fissuras por onde passam múltiplas narrativas de variados matizes epistemológicos, conhecida, entre outras designações, como “pensamento pós-moderno”. Esse outro modo de pensar é descrito e analisado por Veiga-Netto (1995), como tendo algumas características

como a negação das metanarrativas⁶ iluministas, das essências e do pensamento totalizante, a crítica à noção de progresso e ao sujeito centrado.

Porém, mesmo com essas duras críticas, este ainda não é um definitivo adeus à ciência moderna, pois o “[...] pós-moderno não se despede da racionalidade, mas antes, a subordina a um *a priori* histórico e, assim fazendo, desloca a razão da transcendência para a contingência” (VEIGA-NETTO, 1995, p. 14). Nessa mesma direção reflexiva, Boaventura Santos (1996) aponta que ideia de futuro como progresso pensado a partir da racionalidade técnica e da modernidade está desvanecendo, e o tecido do “futuro progressista e radioso” que encobriu o passado está sendo rasgado, fazendo vir à tona a retalhos que tem causado desestabilizações, devolvendo ao sujeito a capacidade de se inconformar, se indignar e se rebelar.

Outro elemento central das discussões filosóficas do século XX, é o anúncio da ideia de sujeito descentrado e desprovido de uma essência, o que abriu o horizonte para se pensar outra noção de sujeito construído pelo discurso, a *virada linguística*⁷. Na análise pós-estruturalista, este é o momento no qual o discurso e a linguagem passaram a ser considerados como centrais na teorização social. Com a *virada linguística* ganha importância a ideia de que os elementos da vida social são discursiva e linguisticamente construídos. Noções de “identidade” e “sujeito” passam a ser vistos como dependentes dos recursos retóricos pelos quais elas são construídas, sem correspondência com objetos que supostamente teriam uma existência externa e independente de sua representação linguística e/ou discursiva (SILVA, 2000). Isto porque

[...] os discursos estão inexoravelmente implicados naquilo que as coisas são. As sociedades e culturas

em que vivemos são dirigidas por poderosas ordens discursivas que regem o que deve ser dito e o que deve ser calado e os próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos. A linguagem, as narrativas, os textos, os discursos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, ao fazer isso eles instituem as coisas, inventam sua identidade (COSTA, 2002, p. 32).

A linguagem constitui o mundo por meio de significados que circulam pela sociedade. Portanto, a linguagem produz pessoas, posturas e o próprio real, pois a partir do dito e escrito se produz alguma coisa. Larrosa (2004) esclarece que as palavras produzem não só sentido, mas subjetivação, pois o que pensamos, não pensamos por nós mesmos, pensamos com e pelas palavras. Este processo é intenso a tal ponto, que a batalha pelas palavras, pelo significado, pelo que pode ser dito ou não dito, pelo que se pode falar ou silenciar é intensa e contínua, em razão do jogo de poder cotidiano. As palavras são “[...] o que fazemos com elas e o que elas fazem conosco” (LARROSA, 2004, p.152) e, ao final, somos produtos da linguagem e dos signos, pois os significados criam o sujeito, fazendo-o crescer dentro da teia que o agencia, fazendo dele o que ele é.

Bhabha (2013) argumenta que a condição pós-moderna traz um significado mais amplo que nos permite, por outras lentes, enxergar os “limites das ideias etnocêntricas”. Essas lentes nos levam a desconstruir as verdades produzidas pelo pensamento eurocêntrico, positivista, matematizado, masculino e branco que marcaram a modernidade. A condição pós-moderna coloca em evidência a linguagem, o descentramento do sujeito, a centralidade da cultura, a diferença e as relações de poder, e seu efeito se reflete na tradição antropológica e inevitavelmente no método etnográfico de pesquisa.

Ribeiro (2010) aponta que essa mudança no solo da Antropologia favoreceu a discussão do binarismo alta/baixa cultura, e a

⁶ Metanarrativas são as teorias que ancoram e constituem a modernidade como o positivismo, o liberalismo e o marxismo.

⁷ Em outros estudos pode aparecer a designação *giro linguístico*.

incorporação de temas como “[...] cultura popular, raça, sexualidade e gênero” nos estudos e pesquisas (p. 266). Além disso, apresentou formulações que vão desde a impossibilidade do universalismo até novos estilos de investigação.

A etnografia realista cujo modo de fazer pesquisa estava ancorado na descrição fiel da realidade e omitia a interpretação desta, por muito tempo reinou como método da Antropologia clássica centrando sua preocupação com a objetividade, o cumprimento dos critérios de cientificidade e a neutralidade que se refletiam na ausência do autor/a do texto e, conseqüentemente, na dicotomia sujeito/objeto. A alternativa encontrada aos limites dessa etnografia vem das lentes de Clifford (1998), que aciona um conceito de cultura cujo aspecto central é a pluralidade, consequência da diferença e das relações de poder.

James Clifford (1998) apresenta a etnografia pós-moderna como método e como ferramenta de pesquisa alternativa de interpretação das culturas, em um momento de crítica ao colonialismo pós década de 1950 e de afloramento das teorias culturais. Por influência da *virada linguística*, esta nova etnografia busca traduzir a experiência etnográfica em uma escritura que se caracterize pela provisoriade, pela contingência e pelos conflitos entre sujeito-objeto; assim, as marcas das negociações, dos conflitos e dos interesses são percebidos pela subjetividade atenta do/a pesquisador/a (CLIFFORD, 1998).

Essa outra possibilidade de etnografia emergiu no início do século XX devido às novas exigências culturais que se colocavam no mundo. Foi o novo antropólogo que quebrou o silêncio dos informantes nos textos e fez ecoar as “[...] vozes heteroglotas pelo ruído de outras penas” (CLIFFORD, 1998, p. 22). O texto reflete o resultado do que foi vivido e experimentado pelos envolvidos/as (pesquisador/a, interlocutores/as) no encontro etnográfico.

Ribeiro (2013) sistematiza o *modus operandi* da etnografia pós-moderna, destacando que entre as atividades de campo a observação segue sendo a norma, mas há ainda as conversações. A observação

cotidiana sobre o *Outro* e sua cultura, as conversações estabelecidas com os/as interlocutores/as, bem como o envolvimento entre estes tornam-se atividades centrais no terreno de pesquisa para produzir informações.

Observar os eventos permite transformar a experiência etnográfica em texto, e aqui não há separação entre linguagem e experiência. Essa tarefa exige envolvimento e sensibilidade para olhar-escutar o que muitas vezes nos desestabiliza; nesse processo algumas práticas são recorrentes, entre as quais, a *automodelagem etnográfica*, um artifício no qual o/a pesquisador/a constrói identidades tanto para si como para o *Outro* para, assim, dar conta de seu itinerário de pesquisa.

O trabalho de campo leva o/a pesquisador/a compor o diário de campo, uma ferramenta produzida durante a experiência etnográfica, que acaba sendo o primeiro registro da escrita. Clifford (1998) apresenta o diário de campo como “inventivo texto polifônico” (p. 106) por meio do qual o/a pesquisador/a faz refrações parciais da realidade, tratando os relatos textuais como construções provisórias e inacabadas. No diário de campo registramos o que dizem os interlocutores, o que fazem os sujeitos, os silêncios, as perguntas, as respostas, dando ênfase aos comportamentos, aos incômodos, às experiências pessoais, aos gestos, às expressões, aos movimentos, aos acontecimentos, aos eventos, enfim, a tudo que de mais significativo nos toca e nos move no campo e que fará parte do arsenal decisivo na tradução da experiência etnográfica em escritura.

O diário de campo é um texto com uma multiplicidade de vozes que representa a autoridade etnográfica. A despeito disso, o diário de campo ainda pode ser paradoxal, pois nele a realidade aparece sem disfarces e ao mesmo tempo pode aparecer em relatos textuais como construções provisórias e inacabadas. Nesse processo, a escrita se apropria da experiência e faz com que a experiência etnográfica seja sempre textualizada, e o texto etnográfico seja permanentemente contaminado pela experiência (GONÇALVES, 1998). Ao final, esse

entrelaçamento entre escritura-experiência etnográfica é trazido para o plano do discurso.

Para finalizar, uma palavra sobre a tradução. A etnografia pós-moderna privilegia a tradução e a polissemia, no momento de transformar as informações produzidas em texto. Mas o que se pretende não é o realismo etnográfico que transforma o diálogo em “[...] monólogo encenado pelo antropólogo” (CALDEIRA, 1988, p. 130). A partir da ênfase na diferença, o/a pesquisador/a não pode ignorar a polifonia sob pena de naturalizar ou essencializar a experiência. O que se pretende é um texto que se mostre dialógico e polifônico, por isso, a escrita etnográfica na perspectiva pós-moderna não se limita a descrição densa da cultura do *Outro*, sendo sua tarefa primordial tornar a cultura provisoriamente compreensível.

Clifford (1998) esclarece que “[...] os textos etnográficos são inescapavelmente alegóricos, e a aceitação séria desse fato modifica as formas como eles podem ser escritos e lidos” (p. 65). A tradução é, portanto, parcial, intersubjetiva, performática e alegórica⁸ refletindo o vivido, o sentido e o experimentado no campo de pesquisa. Nela se reflete também a autoridade etnográfica expressa na escritura daquele que esteve em contato-diálogo com o *Outro* para falar e escrever compartilhando vozes, pois a voz do etnógrafo no texto escrito “[...] é apenas uma de muitas vozes a serem escutadas”, como bem esclarece Caldeira (1988, p. 141). Ao final, a tradução como procedimento da etnografia é compreendida como um escrito de primeira mão, porém, com muitas vozes.

Esta autoridade etnográfica outra e seu modo de traduzir a experiência cultural afrontam as tendências alinhadas ao paradigma

⁸ A alegoria (do grego *allos*, “outro”, e *agoreuein*, “falar”) normalmente denota uma prática na qual uma ficção narrativa continuamente se refere a outro padrão de ideias ou eventos. Ela é uma representação que “interpreta” a si mesma (CLIFFORD, 1998).

hegemônico de ciência que primam pela “verdade” absoluta. Agora, o que temos são apenas escritas de muitas histórias.

Conclusões provisórias

O problema de pesquisa não é algo dado e acabado e que está lá, pronto para ser “achado” no encontro com os acontecimentos cotidianos; o problema e o objeto de pesquisa podem ser produzidos durante o trabalho de campo, e estamos em processo de invenção.

Mas já decidimos pelo aporte teórico dos Estudos Culturais e com este nos propomos a pensar sobre as implicações das interconexões entre cultura e currículo, ultrapassando as fronteiras do binarismo, considerando a diferença, o sujeito descentrado, a objetividade parcial, bem como outros elementos que possam aprofundar e expandir a interpretação do objeto de pesquisa.

Considerando os Estudos Culturais, e sendo esta uma pesquisa de terreno, a decisão metodológica é pela etnografia pós-moderna, um caminho investigativo possível na análise cultural, pois permite ver, ouvir, sentir e escrever os acontecimentos do cotidiano de uma escola, desnaturalizando o natural e (re) significando as experiências. Isso só é possível em razão da observação cotidiana capturar eventos inusitados e significados desconcertantes que podem ser considerados problemas fundantes na remodelagem do problema de pesquisa. Na escola observada temos percebido os movimentos do encontro cultura-curículo subjetivando a alunos/as e professores/as, zigzagueando no cotidiano escolar e produzindo elementos que servem para fulgurar inflexões que indiquem outras interpretações e novos questionamentos.

Nessa escrita apresentamos um pequeno traçado do caminho trilhado. Continuaremos desfiando o novelo para tecer os fios que compõem o tecido dessa pesquisa. O figurino aqui desenhado é apenas parte do necessário para tecê-lo. Ele não ficará pronto e acabado, mas seu talhado maleável permitirá ajustes, novas costuras e até remendos.

Referências

- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- CALDEIRA, Tereza Pires do Rio. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. **Novos Estudos Cebrap**. v. 21, julho, 1988, pp. 116-132.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
- _____. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora USP, 2015.
- CLIFFORD, James. **A experiência Etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.
- CORRAZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no Ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GONÇALVES, José R. S. Apresentação. In: CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- _____. Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre v. 22, n. 2. Jul./dez., 1997, pp. 15-45.
- _____. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.
- KUPER, Adam. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Bauru: EDUSC, 2002.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MATTELART, Armand; NEVEU, Erik. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- PARAISO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Esterman. (Orgs.). **Metodologia de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- RIBEIRO, Joyce; MAUÉS, Josenilda. Tradução cultural e escritura: a arte do fazer da etnografia pós-moderna no campo curricular. In: POJO, Eliana; RIBEIRO, Joyce; NOGUEIRA, Rosângela (Orgs.). **A pesquisa no Baixo Tocantins: contribuições teórico-metodológicas**. Curitiba: CRV Editora, 2013.
- _____. Pesquisando os gêneros nas fronteiras culturais: a “nova” etnografia. In: NASCIMENTO, Afonso Welliton Sousa do; RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas (Orgs.). **Educação: enfoques, problemas, experiências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulinas, 1996.
- SILVA, Tomaz T. **Teoria Cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte, 2000.
- _____. **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulinas, 1995.

WILLINSKY, John. Currículo depois de cultura. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **Século XXI**: qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Editora Vozes, 2000.