



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOSÉ TEIXEIRA NETO

**A EMERGÊNCIA DAS QUESTÕES DA CULTURA E
OS ATOS DE CURRÍCULO:
POSSIBILIDADES DE TRANSCULTURALISMO CRÍTICO**

Salvador
2008

JOSÉ TEIXEIRA NETO

**A EMERGÊNCIA DAS QUESTÕES DA CULTURA E
OS ATOS DE CURRÍCULO:
POSSIBILIDADES DE TRANSCULTURALISMO CRÍTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo

Salvador
2008

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação / UFBA

T266 Teixeira Neto, José.
A emergência das questões da cultura e os atos de
currículo :
possibilidades de transculturalismo crítico / José Teixeira
Neto. – 2008.
196 f.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da
Bahia.
Faculdade de Educação, 2008.

1. Currículos – Estudos interculturais. 2. Cultura. 3.
Conteúdos culturais
do currículo. I. Macedo, Roberto Sidnei. II. Universidade
Federal da Bahia.
Faculdade de Educação. III. Título.

CDD – 375– 22.ed

JOSÉ TEIXEIRA NETO

A EMERGÊNCIA DAS QUESTÕES DA CULTURA E

OS ATOS DE CURRÍCULO:

POSSIBILIDADES DE TRANSCULTURALISMO CRÍTICO

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em
Educação, Universidade Federal da Bahia – UFBA

Aprovada em 18 de julho de 2008

Banca Examinadora

Joaquim Gonçalves Barbosa _____

Doutor em Educação: pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)
Professor da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)

Dante Augusto Galeffi _____

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).
Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Maria Roseli Gomes Brito de Sá _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Roberto Sidnei Macedo _____

Doutor em Ciências da Educação - Universidade de Paris VIII
Professor da Faculdade de Educação Universidade Federal da Bahia (UFBA)

*Dedico esse trabalho
a minha família, cais de meu fogo:*

*Silvana, grande amor-caju-maduro, guerreira, desprendida, amiga e amante, paixão
companheira.*

*Zé Guilherme e Alice, meu sorriso e minha liberdade, provocadores, ensinantes,
solidários e parceiros, filhos queridos.*

Nossas interações são aprendizagens poderosas, são atualizações da existência.

*Sua compreensão, paciência, solidariedade e interesse sustentam minhas energias
para essa árdua, instigante e prazerosa caminhada!*

Todo meu amor!

*a minha mãe, Marina, meu pai, José e meu irmão Batista (in memoriam), a meus
irmãos Josmar, Marise, Zeré, Nenão, Marcão e sobrinhos, por me inserirem no
oceano de interações com a diversidade e a musicalidade.*

Minha paixão.

AGRADECIMENTOS

A concretização dessa investigação etnográfica decorre de interações e aprendizagens significativas no gerúndio da existência. Quero aqui agradecer às pessoas que a tornaram possível.

A Silvana, Alice e Zezinho, instituintes da família como núcleo de apoio, estímulo e solidariedade para a produção dessa pesquisa.

Aos educadores Barreto, Marli, Nelma e Rosilene, colaboradores dessa investigação, teóricos de sua prática e protagonistas das ricas narrativas de seus currículos em atos. Aprendizagens potentes e transformadoras. Todo meu carinho.

A Roberto Sidnei Macedo, companheiro que promoveu muito mais do que orientação, acolhendo o projeto e permitindo autonomia de vôo para o desvelamento do portal de possibilidades por onde navegamos no trato das questões da cultura. Minha gratidão afetuosa.

Às companheiras e companheiros de nosso grupo FORMACCE pelo carinho, em especial a Denise, paciente, parceira, articuladora de minhas interações com o grupo.

A Marcel, grande amigo e parceiro nas itinerâncias, pela força e estímulo ao retorno a academia.

A Cássia Verônica, pela prestimosa amizade, carinho e suprimento das demandas para a pesquisa.

Aos companheiros Rodolfo, Alex, Caio e Rodney pelos embates, estímulo e cumplicidade na música, na família, na ciência e em nossas práticas.

Ao Colégio Antonio Vieira pelo acolhimento e confiança na condução pedagógica de um projeto consistente, sempre atualizado, de formação humanística; aos alunos, funcionários, coordenadores, orientadores e professores, com os quais me desenvolvo em embates de significados culturais vigorosos sobre nossas práticas; a Pe. Domingos, atual diretor e constante companheiro, estimulador de novas possibilidades; a Mariângela Risério, Lea, Mariângela, Janerlúcia e Vânia, parceiras de possibilidades de atualizações dos seres; especialmente as queridas companheiras e amigas Yara e Janeide, sempre solidárias e sensíveis às agruras para a efetivação de empreitadas como essa. Sem sua cooperação, esse processo não se concretizaria. Minha eterna gratidão.

A Cândida, Clara e Tadeu, estudiosos e vanguardistas da educação em Salvador, pelo acolhimento e parceria no Miró; a Neurilene, amiga e “sempre” coordenadora, implicada nas utopias possíveis e nos dilemas inalienáveis, passou direto dessa

escola para meu coração; às guerreiras do Centro Educacional Vitória-Régia, Sandra, Edilene e, em especial, as companheiras Débora e Marta, por acreditarem que o trato das questões da cultura no currículo é ação transformadora dos sujeitos.

A Josi, Dark, Rose, Rafa, Marcelo, Marlene e Jandira pelo carinho e competência técnica no suporte a essa dissertação.

Aos alunos, ex-alunos, professores, diretores e funcionários, atores da caminhada, provocadores das inquietações com as questões da cultura, do currículo e da educação, durante minhas vivências nos colégios de São Paulo e Bahia: COTEBA, CEFAM, Enedina, Rubens Mercadante, João Cardoso, Leon Feffer, Helyos, Mendel e, especialmente, Miró, Vitória-Régia e Antônio Vieira, instituições de Salvador, onde tais inquietações passaram a ser teorizadas, concretizando um projeto de investigação.

A Charles Mingus, John Coltrane, Jack de Johnette, Marc Johnson, Lyle Mayss, Thelonious Monk, Rafael Rabelo, Armandinho, Pat Metheny, Ben Webster, Dexter Gordon, Zimbo Trio, Mauro Senise, Johnny Griffin, Egberto Gismont, Duo Nor e Milles Davis pela companhia musical criativa e inspiradora durante as leituras e a redação deste trabalho.

A Ciro, Geni, S. Fraquito, Fernanda, Bruno e D. Olívia pelo acolhimento, carinho, suporte e paciência na finalização desse processo em Mogi das Cruzes (SP).

RESUMO

Essa investigação etnográfica move-se nas redes da multirreferencialidade para tratar da cultura (no campo dos Estudos Culturais) e do currículo (na concepção dos Atos de Currículo), vislumbrando possibilidades de transculturalismo (Carta da Transdisciplinaridade) crítico em educação. Inscreve-se no campo teórico que considera cultura como campo de negociações e luta entre os diferentes grupos sociais pelas significações e identidades nas teias de significado e suas interpretações multicentradas que se dão em fronteiras, hibridizações e traduções; é entendida, ainda, na perspectiva de grupos, e não de cultura-nação, constituindo reservatório daquilo que há de melhor em cada sociedade. Esse estudo considera o currículo como um campo onde intercruzam-se os atos de seus atores em movimento e produção de significados contestados nas tensões instituído/instituinte; tem centralidade no conceito de currículo que considera a vida como fonte para reflexão crítica e partilhada dos dilemas inalienáveis. Os diálogos travados durante o processo potencializam as singularidades culturais, no nível ontológico, em atualizações da existência com, entre e para além das culturas, desnaturalizando o lócus privilegiado da “educação culta” e desreificando os cânones do conhecimento acadêmico autocentrado, possibilitando aprendizagens na dinâmica do *trans-sendo* em um etnocurrículo - em plasmação - que promove educação emancipacionista, tendo a diferença como fundante. Como objetivo geral, essa pesquisa *intenciona* compreender/explicitar como educadores vinculados aos processos de escolarização pensam as implicações da cultura em sua formação/docência nos contextos em que as diferenças configuram-se por emergências transculturais inscritas no processo de globalização. Como objetivos específicos, deseja *discutir* a emergência dos currículos culturais e a produção de significados dos diferentes grupos sociais; *refletir* sobre a transversalização dessas questões nas práticas docentes; *entender* as relações professores/alunos que estão em aprendizagens nesses currículos e *provocar* reflexões e agências mobilizadoras para tratarem criticamente das questões da cultura, promovendo emancipação de todos os envolvidos nessa imbricada trama vital.

Palavras-chave: cultura – atos de currículo – transculturalismo crítico – currículo cultural

ABSTRACT

This investigation ethnographic move in the webs of multireference to deal with culture (in the cultural study field) and the curriculum (in the conception of the curriculum acts), foreseeing about the possibilities of critical transculturalism (**Treaty of transdisciplinarity**) in education. It is situated in the theoretical field that considers culture as a fight field among the different social groups by meanings and identities in the meaning webs and their multicentered interpretations, which occurs on the fringes, hybridizations and translations; it is also understood, in the perspective of groups not in the culture-nation, keeping the best in the society. This study regards to the curriculum as a field where the acts and production of meanings contested in established tensions; it is stated in the curriculum concept that considers life, the existence as resources to the critical consideration and shared from inalienable dilemma. These dialogs strengthen the cultural singularities in an ontological level, in the existence updating with, among and beyond cultures desnaturalizing the privileged locus of "cultural education" and minimizing the autocentered academic knowledge canons, making possible learning in the dynamic of the "trans-being", in an "etnocurriculum" in creation that strengthen liberated education, having the difference as foundation. As a general goal this research intends to comprehend/to show clearly how educators connected to the educational process think the culture implications in its formation/teaching, as a way of dealing critically with differences that represent for transcultural emergencies in the globalization process. As general goals it intends to discuss the emergency of the cultural curricula and the production of meanings from different social groups, to think over the "transversalization" of these questions on its applications, to understand the relations teachers/students that are in learning process in these curricula and to provoke reflections and mobilized agencies to deal with critically about the culture questions causing emancipation.

Keywords: culture - curriculum acts - critical transculturalism - cultural curriculum.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
------------------------	-----------

CAPÍTULO I

1. AS CATEGORIAS TEÓRICAS FUNDANTES DESSA INVESTIGAÇÃO.....	22
1.1. ACOLHIMENTO DA COMPLEXIDADE.....	22
1.2. AS QUESTÕES DA CULTURA.....	25
1.2.1. Cultura, currículo e educação.....	31
1.2.2. O campo teórico não disciplinar de pesquisa: os estudos culturais.....	34
1.3. ATOS DE CURRÍCULO E O MOVIMENTO DO TRANS-SENDO.....	38
1.4. TRANSCULTURALISMO CRÍTICO.....	42

CAPÍTULO II

2. ATRIBUINDO SENTIDO ÀS ITINERÂNCIAS COMO FORMAÇÃO - MINHAS IMPLICAÇÕES COM AS QUESTÕES DA CULTURA.....	46
2.1. INQUIETAÇÕES COM O TEMA E OS NÃO-LUGARES DE APRENDÊNCIAS NA ESCOLA.....	47
2.2. A EXISTÊNCIA COMO FONTE DE PESQUISA.....	49
2.3. APRENDÊNCIAS FUNDANTES NO NÚCLEO FAMILIAR, NA RUA, COM A MUSICALIDADE E COM ESBARRAMENTO NO TEATRO.....	50
2.4. AINDA A MÚSICA COMO INSPIRAÇÃO PARA A PRÁTICA EDUCATIVA....	54
2.5. A REDE DE AMIZADES COTIDIANAS E APRENDÊNCIAS DIVERSAS.....	55
2.6. LEITURAS, PROFESSORAS E PROFESSORES GERMINAIS	59
2.7. OS PROJETOS CULTURAIS DELINEANDO MINHA PRÁTICA EM EDUCAÇÃO.....	64

2.8.	ALUNOS E ESCOLAS PLASMANDO A FORMAÇÃO.....	66
2.9.	O NÚCLEO FAMILIAR ATUAL: CAIS DO MEU FOGO.....	72
2.10.	O REENCONTRO COM A ACADEMIA NA FACED-UFBA.....	72
2.11.	EM SALVADOR: MAIS PESSOAS E ESCOLAS QUE VISLUMBRARAM O ESTUDO E AS DISCUSSÕES DAS QUESTÕES DA CULTURA EM SEUS CURRÍCULOS.....	73
2.12.	ATRIBUIÇÃO DE SIGNIFICADOS AS ITINERÂNCIAS E SISTEMATIZAÇÃO DAS INQUIETAÇÕES.....	77

CAPÍTULO III

3.	METODOLOGIA.....	79
3.1.	A ETNOPESQUISA CRÍTICA MULTIRREFERENCIAL.....	80
3.2.	A OPÇÃO POLÍTICO-EPSTEMOLÓGICA.....	81
3.3.	OS ATORES/AUTORES, TEÓRICOS SUA PRÁTICA, COMO AMOSTRA INTENCIONAL.....	84
3.4.	A ENTREVISTA ABERTA COMO CANAL DAS EMERGÊNCIAS.....	86
3.5.	INTUITOS E PRETENSÕES.....	87
3.6.	A INDAGAÇÃO FUNDANTE E O ROTEIRO INVESTIGATIVO.....	88
3.7.	OS DISPOSITIVOS DE PROVOCAÇÃO.....	90
3.8.	A ANÁLISE DE CONTEÚDO PARA CODIFICAR E CONCEITUAR O CORPUS.....	93
3.9.	AS CATEGORIAS PARA A ETNOANÁLISE.....	94

CAPÍTULO IV

4.	AS TEIAS TRANSCULTURAIS: TECEDORES, FIOS E TRAMAS.....	97
4.1.	OS TECEDORES EM MINHAS OBSERVAÇÕES IMPRESSIONISTAS.....	97
4.2.	A QUESTÃO DA FORMAÇÃO.....	101
4.2.1.	Os tecelões por eles mesmos: teóricos de sua formação como pessoa/professor e professor/pessoa.....	101
4.2.2.	O conservadorismo acadêmico.....	115
4.2.3.	O professor como pensador/provocador engajado.....	117

4.3.	AS QUESTÕES DA CULTURA.....	119
4.3.1.	Significados hegemônicos.....	119
4.3.2.	Diversidade.....	125
4.3.3.	Alteridade.....	133
4.3.4.	Postura umbigóide.....	137
4.3.5.	Complexidade.....	140
4.3.6.	Currículo.....	143
4.4.	FLANANTES.....	148
4.4.1.	Impurezas.....	149
4.4.2.	A dinâmica do trans-sendo.....	153

CAPÍTULO V

5.	AVENTURA CONCLUSIVA.....	161
5.1.	MAPEAMENTO DA TRILHA CONCLUSIVA.....	166

REFERÊNCIAS.....	167
-------------------------	------------

APÊNDICE.....	174
----------------------	------------

INTRODUÇÃO

O tema dessa investigação etnográfica resulta de minhas itinerâncias pelos diversos portos dos mares da educação, que venho singrando nos últimos vinte e cinco anos. Mobilizei-me com as interações/aprendências nos momentos/lugares e não-lugares, dentro e fora da escola, com inquietações diversas e inter cruzadas. No âmbito escolar, em ações em sala de aula, reuniões pedagógicas, reunião de pais, sala de professores, corredores, pátios, conselhos de classe, entre outras atividades, fora dele, com as práticas cotidianas refletidas, discutidas e ressignificadas como potência pedagógica para o trabalho em educação.

Nessa teia rizomática, na concepção deleuziana, o acolhimento das diferenças é fundante para superar metaconceitos de cultura, hegemônicos, umbigóides e homogeneizadores, que desdenham da complexidade como trama dessas urdiduras. As tensões culturais vibram essa teia em embates por significados hegemônicos, afetando as subjetividades, retramando-a em processos de intersubjetividades.

Essa configuração das interações é o que denominei como **questões da cultura** a serem investigadas através de narrativas de educadores, tratando-as pelo viés de suas vivências como fontes para a reflexão dos dilemas inalienáveis da vida como reflexão partilhada, enfim, tratando tais questões através de seus **atos de currículo**. Tal empenho vislumbra a possibilidade de currículos que potencializem as singularidades culturais em diálogos com, entre e para além das culturas, questionando criticamente os cânones da “educação culta”. Os referidos diálogos seriam travados em interações no nível ontológico, o que configuraria o **transculturalismo crítico**.

Desde o início de minha atuação em educação, como professor de História de 5^a. à 6^a. do fundamental e Ensino Médio, inquietava-me a idéia de lidar com os temas da área através da cultura, tratando questões diversas, desde as

mediáticas, passando por temas cotidianos familiares, “de grupos”, comportamentais até étnicas e as de gênero. Para desenvolver ou aguçar a criticidade dos alunos e do professor, discutia, em sala, o universo das novelas, telejornais, propaganda televisiva, seriados – na época, chamados de “enlatados”- livros, revistas, canções, outdoors. Fazia isso não só para tentar estabelecer pontes entre essas produções culturais e os conteúdos do programa escolar, como também mobilizado pelo desejo de encarar a História pelo viés cultural, de discutir a História interagindo com realidades conhecidas como produto da “cultura de massa”, desvelando significados culturais naturalizados e hegemônicos. Percebia que a interação com o alunado, nessa perspectiva se dava de forma muito intensa, dando amplitude no trato da História.

Paulatinamente, fui definindo as discussões realizadas com as diversas turmas de diferentes escolas como *questões da cultura*. Muitas dificuldades foram enfrentadas. Não por parte do alunado, mas por colegas das escolas e da academia, que se recusavam a reconhecer essa pedagogia cultural. Por essa época, não dialogava com teóricos da área. De forma empírica, percebendo a mobilização do alunado nas discussões provocadas e seus desdobramentos críticos numa perspectiva emancipacionista, teorizava minha prática, não sem tensões dilemáticas. À medida em que ousava avançar nesse caminho, buscava literatura aprofundada e partilhava com outros poucos colegas.

Na última década, interações em três escolas de Salvador foram decisivas para que eu consolidasse a idéia de tratar dessas questões de forma sistematizada e, com esse propósito, estruturasse um projeto de pesquisa acadêmica inscrita nas teorizações dos Estudos Culturais. A produção teórica desse campo de investigação, iniciada na década de 60, na Inglaterra, tem-se tornado influente campo de investigação social. A princípio, tomou como referência a concepção antropológica de cultura, que a considera como “a totalidade da experiência vivida pelos grupos sociais”; atualmente, define cultura como “campo de [negociação] luta em torno do significado e a teoria como campo de intervenção política” (SILVA, 2000b). Teóricos desse campo têm-nos oferecido

provocações instigantes para pensarmos o currículo na contemporaneidade e atualidade na perspectiva cultural crítica e pós-crítica.

As tensões inscritas nas questões da cultura, que podem vir-a-ser temas dos debates educacionais, são desdobramentos das questões trazidas pelo sociólogo Juremir Machado da Silva em seu resumo do seminário *Metamorfoses da Cultura Contemporânea*, realizado em Porto Alegre, RS, em outubro de 2005. Esse encontro fez um balanço “dos fins de uma época, de uma utopia, de uma visão de mundo”, afirmando que o termo “fim” foi um recurso para o debate sobre onde estamos, “para onde vamos e quem (não) somos”. Vejamos:

Onde estamos de fato? Na neomodernidade [...] Na pós-modernidade [...] Na hipermodernidade [...] Na hiper-realidade [...] Na crise da modernidade [...] Na possibilidade de 'utopia pós-moderna' [...] Na modernidade líquida? [...] Qual o nosso fim? Estar aquém ou além do moderno? Será que [...] entre modernos e pós-modernos, os modernos são os novos antigos? [...] Será a modernidade uma ruptura sem fim? E a pós-modernidade um fim sem ruptura? Seria a hipermodernidade a continuidade do fim ou o fim da continuidade? O que vem antes: o fim da teoria ou a teoria do fim? Quais os fins das teorias do fim? Jogos de palavras? Palavras em jogo? Visões de mundo? Incapacidade de ver o mundo? [...] Seria a noção de ruptura a medida de todos os saltos, de todos os avanços, de todos os sonhos? Pode-se romper com a idéia de ruptura sem provocar um abalo sísmico? Perguntas. Velhas perguntas. Sempre. (SHULER, F. e SILVA, J. M., 2005, p. 20)

Esse jogo de palavras ilustra a necessidade das questões da cultura tematizar as discussões dos educadores na atualidade. Entretanto, apesar de estarmos transversalizados por tais dilemas, observo a incipiência dessa pauta na formação e práticas docentes. A inquietação com esses dilemas tomou parte considerável de minhas reflexões sobre educação através do currículo, das pedagogias e práticas.

Esse contexto - definido, também, como *modernidade tardia* - longe de consensos, de dualismos acomodados, definidores de bem e mal, distancia-se das certezas, fragmentando-as em múltiplas facetas. Não há concordância sobre sua conceituação, tanto é concebida como contexto escatológico, quanto como um universo de contradições produtivas, de desterritorializações, deslegitimações do conhecimento tradicional, predomínio dos simulacros,

fragmentação e descentramento das identidades sociais e culturais. Tomaz Tadeu da Silva, no verbete de sua instigante *Teoria Cultural e Educação – Um Vocabulário Crítico*, vê o pós-modernismo da seguinte forma:

como uma perspectiva teórica ligada a práticas textuais, teóricas e sociais, tais como a ironia, o pastiche, o cruzamento de fronteiras culturais identitárias, preferência pela mistura e pelo hibridismo; a celebração da contingência e da provisoriedade; a tolerância para com a indeterminação e a incerteza (SILVA, 2000b, p.94).

Em minhas interações em educação, ainda me deparo com pouca ou nenhuma reflexão e sistematização desse debate. São temas herméticos, misteriosos, que não estão nas agências nem nos discursos docentes, provavelmente pelo requinte e refinamento da linguagem, que não aproximam leigos e “não iniciados” aos debates. Moreira (2005), um dos curriculistas inspiradores dessas reflexões, tratando da crise da teoria curricular crítica, afirma que o nível de abstração desses discursos permanece na estratosfera, afetando pouco as práticas docentes, impedindo sua operacionalização pelos educadores, ficando restritos à academia.

Essas vivências provocaram meu desejo em querer saber como professores refletem a diversidade caleidoscópica e polifônica que nos desafiam cotidianamente nas relações educacionais nesse início de milênio. A princípio, busquei a perspectiva do multiculturalismo crítico por ser dinâmico e questionador dos modelos monoculturais, possibilitando audição das vozes oprimidas na modernidade, superando o multiculturalismo conciliador, que defende a tolerância, e não o respeito e a interatividade (SIQUEIRA, 2003). O multiculturalismo “não pode dizer como é o mundo, mas, sim, como ele se apresenta através dos jogos da linguagem; os jogos do poder/saber de quem fala dele e como criar outras formas de estar nele”. É “o babelismo lingüístico e cultural [...]” a implicação da cultura e da linguagem em nossas idéias e práticas [...] não como “um problema, mas como um estado de ver o mundo” (VEIGA NETO, 2003).

Desloquei-me para o conceito de interculturalismo, julgando ser mais adequado àquilo que queria definir, pois *multiculturalismo* poderia levar à idéia de uma sociedade em mosaico, caracterizada pelas diferenças culturais, porém

estática, enquanto *interculturalismo* pode sugerir “uma inter-relação dinâmica entre as culturas, com reacomodações e ajustes constantes”, interagindo, trocando, com reciprocidade e solidariedade, permitindo, ainda, “considerar que, ao interagir com outras culturas, uma dada cultura possa se desestabilizar, ser relativizada ou contestada em seus princípios básicos, expondo-se à crítica, o que favorece a eliminação dos seus elementos negativos” (MOREIRA, 2001).

Enfim, vislumbrei, na perspectiva do transculturalismo, as possibilidades de uma educação libertária e emancipacionista que não se apropriasse de lócus privilegiado para ver o outro. Nesse conceito, as culturas dialogam, interagem e vão se plasmando com, entre e para além delas próprias. O transculturalismo pode permitir que as culturas estejam abertas para aquilo que as transversaliza e as transpõe, eliminando sua redução a teorias simplistas, acolhendo a complexidade e atualizando potencialidades do ser em tempos e lugares distintos. (NICOLESCU, 2005)

Outras questões culturais, trazidas pelo pós-colonialismo, também têm marcado meus diálogos e reflexões sobre as emergências culturais na atualidade. Citando Bhabha, A. Prysthon afirma:

“Há mesmo uma convicção crescente de que a experiência afetiva da marginalidade social – como ela emerge em formas culturais não-canônicas – transforma nossas estratégias críticas. Ela nos força a encarar o conceito de cultura exteriormente aos ‘objets d’art’ ou para além da canonização da ‘idéia’ de estética, a lidar com a cultura como produção irregular e incompleta de sentido e de valor, freqüentemente composta de demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato de sobrevivência social.” (PRYSTHON, 2003, p. 46)

O pós-colonialismo pode ser encarado como uma resposta de superação da crise de entendimento das categorias arcaicas para “dar conta do mundo” (ibid.,p.47,2003). Também não é simplesmente uma inversão dos valores canônicos pelas vias antropofágicas ou alocação de outras culturas como hegemônicas. No *entrelugar da cultura*, nos *intervalos e fronteiras*, na *diferença cultural* em Bhabha (2005); na *celebração móvel das identidades*, em Hall

(2005); nas *fronteiras híbridas*, em Canclini (2006); emergem campos onde explodem ambivalências e articulações “das temporalidades e as espacialidades do contemporâneo: tempos e espaços múltiplos” onde permanecem em confronto presente/passado, modernização/tradição, tecnologia /natureza, desafiando expectativas hegemônicas de progresso e desenvolvimento. Emergem, ainda, reordenações políticas e culturais numa cartografia instituinte, desconstruindo as estruturas “da modernidade cultural, como a dialética da dependência cultural, a distinção entre original e cópia, a oposição entre tradição e novidade” (PRYSTHON, 2003).

Minhas itinerâncias cotidianas nas relações e espaço/tempo diversos vêm provocando aprendizagens poderosas. Fui tomado por essas reflexões intencionando processos que podem vir-a-ser caminhos mobilizadores para educadores, educadoras e instituições educativas transformarem a Educação numa nave transcultural que encarna a pedagogia cultural e mobiliza as comunidades para o conhecimento intercultural interagindo na diferença.

Aprofundando meus estudos em currículo, conheci e mergulhei na teorização sobre *atos de currículo*, intuindo fecundações entre as questões da cultura para possibilidades de transculturalismo crítico, provocando professores para tratá-las através da resignificação de suas práticas em uma investigação acadêmica de abordagem qualitativa. A densidade do conceito de atos de currículo é profunda por trazer a vida como fonte de significações para atribuição de sentido às práticas educativas, potencializando os educadores como teóricos de suas práticas. Macedo (2005a e 2007b), artesão desse conceito, afirma que, nesse movimento, os atores, via suas próprias narrativas, assumem o protagonismo cultural e político das versões de si mesmos no mundo, em currículos de interações partilhadas e instituintes. Tal abordagem configurou-se poderoso portal para que eu pudesse efetivar um projeto na linha de currículo, resultando na presente pesquisa.

A Emergência das Questões da Cultura e os Atos de Currículo: Possibilidades de Transculturalismo Crítico é uma investigação que pretende saber como as

questões da cultura são refletidas por educadores em seus atos de currículo, intencionando possibilidades de transculturalismo crítico.

Minha **inquietação e provocações** para a pesquisa decorrem da necessidade de superação dos rótulos da tradicional concepção antropológica de cultura, bem como das categorias frankfurtianas, que não dão conta de tratar da complexidade e das diferenças culturais nesse contexto de condição de pós-modernidade. Decorrem ainda, do reconhecimento dos diferentes significados culturais que afetam as subjetividades para tratar das possibilidades de currículos culturais plasmados no cotidiano, os etnocurrículos.

Meu **objetivo** é compreender/explicitar como educadores vinculados aos processos de escolarização pensam as questões da cultura em suas docências como forma de lidar criticamente com as diferenças que se configuram por emergências transculturais nos contextos da globalização.

Como possibilidade de investigação, vislumbrei um **rizoma inspirador-mobilizador-sinalizador** em três planos: **teórico**, através das *questões da cultura* com centralidade do campo teórico dos *Estudos Culturais*; dos *atos de currículo ressignificando práticas cotidianas*; da *críticidade* via *práxis*, e do *transculturalismo*, inscrito na *Carta da Transdisciplinaridade*; **investigativo**, através da *etnopesquisa crítica multirreferencial*, pautada numa *etnografia de base hermenêutica que trabalha com os etnométodos* e na *fenomenologia* como *perspectiva filosófica*, no *pesquisador como principal instrumento de pesquisa* e o *contexto como fonte*, numa perspectiva de *ciência como construção social, ideológica e comprometida* como *opção epistemológica* e no *marxismo sensível à existência* como *etnografia crítica*. Foram entrevistados três educadoras e um educador como *amostra intencional* para *entrevistas abertas* e *diálogos orientados* e *provocados* como dispositivos de pesquisa e *análise de conteúdo* para “*descrição densa*” (GEERTZ, 2004), constituindo um *corpus provisoriamente concluído*; e **empírico**, considerando meus atos de currículo implicados nas *questões da cultura*, através de *minhas interações com os currículos culturais*, *minhas vivências em educação*. A articulação

desses elementos ocorre em gerúndio, através dos tensionamentos em fluxos/refluxos de *profusões culturais tsunâmicas*.

Essa investigação provocou quatro professores para tratarem das questões da cultura, teorizando suas práticas, atribuindo-lhes sentido e ressignificando-as através de narrativas implicadas em suas interações cotidianas.

Durante o segundo semestre de 2007, vivenciamos reflexões profundas sobre o dinamismo das questões culturais em nossos cotidianos, desvelando, desnudando, desnaturalizando significados que hegemonomizam nossas práticas educacionais. Tratamos sobre questões midiáticas, interações sociais, programas disciplinares, planejamentos, avaliações, currículo e, principalmente, aprendizagens em embates e negociações nos *entrelugares*, nos interstícios culturais, configurando o que negociamos intitular “trans-sendo”.

Fui a mim mesmo, escarafunchar o cosmo memorial, ressignificar minhas itinerâncias, pontuando pessoas, tempo/espço e contextos na tessitura de uma rede de transconexões onde estou imbricado como pessoa/professor e professor/pessoa. Esse brio me tomava, para que pudesse interagir com os atores naquelas condições.

Esforcei-me, como pesquisador implicado, em provocar emergências significativas em suas narrativas, densificando um corpus refletido e dialogado com os teóricos referendados, tentando superar colonizações dos fenômenos e de minha análise por esses pensadores.

Como conclusão da pesquisa, afirmo que as conexões multirreferenciadas criaram asas, para que a argumentação - lastreada pelas teorizações das práticas - se direcionasse ao transculturalismo crítico em educação, desvelando possibilidades emancipacionistas através da dinâmica do *trans-sendo*, conceito elaborado na análise das emergências refletidas criticamente. Tal conceito pretende caracterizar as aprendizagens sendo-no-mundo, nas negociações dentro, entre e para além das culturas. As narrativas trazem, com

vigor, a interação com as questões da cultura como fundante na formação e nas práticas docentes, vislumbrando um *etnocurrículo* através de explosões de aprendizagens.

Para que a configuração dessa trama possa ser analisada pelos leitores, estruturei a dissertação como descrevo adiante.

No primeiro capítulo, promovo as articulações multirreferencializadas entre as teorias com as quais dialoguei para o estabelecimento das categorias fundantes da investigação. Início com um enfoque da complexidade como paradigma para interconectar os teóricos da cultura na contemporaneidade. Em seguida, para tratar das questões da cultura, trago as implicações do currículo no campo teórico dos Estudos Culturais e as conexões desse campo com a educação. Teorizo mais dois conceitos das categorias que intitulam a investigação: os *atos de currículo* e o transculturalismo crítico. Por fim, explico a dinâmica do trans-sendo, sua emergência e a elaboração do conceito durante o processo de interações com os atores

No capítulo seguinte disserto sobre a atribuição de sentidos às minhas itinerâncias como formação, demonstrando minhas implicações com as questões da cultura através de minhas interações sociais dentro e fora da escola, fazendo emergir pessoas e contextos pontuais e específicos como *hiperlinks* possibilitadores de aprendizagens. Procurando mostrar a explosão da existência como fonte, desenvolvo narrativa que fortalece o argumento da dinâmica do trans-sendo e de um etnocurrículo em plasmação a ser considerado criticamente em nossas práticas. Trato desse processo resignificando as aprendizagens no núcleo familiar matricial e atual, passando por aquelas que ocorreram na rua, com a música, teatro e cinema, na convivência cotidiana, com as leituras e professores germinais, nos projetos culturais, nas interações com alunos, professores e escolas, até as sistematizações acadêmicas.

No capítulo três, explico o portal metodológico através de sua configuração no universo da etnopesquisa crítica multirreferencial, indicando a opção político-

epistemológica pela ciência como produto social. Caracterizo os atores/autores das narrativas, teóricos de sua prática, como amostra intencional; trato da entrevista aberta como canal das emergências durante os encontros e trago a indagação fundante e o roteiro investigativo. Apresento a utilização dos recursos imagéticos como dispositivos de provocação nas entrevistas fazendo circular significados e o processo de análise de conteúdo para codificação e conceituação do corpus. Por fim, especifico as categorias emergidas durante a pesquisa, alocadas em grandes eixos.

Articulo, no quatro capítulo, as narrativas reveladoras dos atos de currículos dos atores colaboradores dessa pesquisa, através do recortes do seu conteúdo onde emergem as categorias, dialogando com a teoria acadêmica, tecendo o que defino como *teia transcultural*. Fortaleço o argumento defendido na investigação através das tramas dessa urdidura, que são as aprendizagens críticas com as questões da cultura. Analiso os tecedores dessa teia em minhas observações impressionistas para, em seguida, trazer a questão da formação da pessoa/professor e do professor/pessoa por eles mesmos e, ainda, o que consideraram conservadorismo acadêmico e o engajamento do professor como pensador/provocado. Finalizo o enfoque desse capítulo com o grande eixo **questões da cultura**, revelando, nos recortes das narrativas, as categorias aí agrupadas.

No último capítulo, que é o cinco, lanço-me à aventura conclusiva. Aponto as possibilidades - emergidas desses relatos implicados nas questões da cultura - de uma educação transcultural através da dinâmica do trans-sendo, plasmando e enunciando etnocurrículo. É uma conclusão aberta para ressignificações.

CAPÍTULO I

1. AS CATEGORIAS TEÓRICAS FUNDANTES DESSA INVESTIGAÇÃO

1.1. ACOLHIMENTO DA COMPLEXIDADE

O panorama de complexidade em plasmação nos quadros da condição pós-moderna afeta a rede da vida em toda sua diversidade - tanto no âmbito econômico, onde se verifica uma lógica globalizante centrada no capital, concentrando riqueza e obrigando diferentes comunidades a submeterem-se a formas comprometedoras de sobrevivência, quanto no âmbito político, demonstrando desmobilizações para formas mais clássicas de organização, ao mesmo tempo que despontam outras, novas e inusitadas. Também no âmbito social, verifica-se tal afetação na aquisição de informação, modos de conhecer e sentir, nas relações de trabalho, nas análises sociais, no comportamento, nas formas de estudar/ensinar/aprender nas escolas, nos caminhos da Educação, nos currículos e nas formas de entendimento da cultura.

Como coordenador e professor interagindo com educadores de diferentes instituições, tenho sentido ações coletivas para o trabalho em educação, germinadas pelo intercruzamento de diferentes culturas que negociam, disputam e tensionam significações no espaço escolar. Nessa investigação, articulo as narrativas dos educadores entrevistados como teóricos de suas práticas, com os argumentos dos teóricos críticos da educação, do currículo e da cultura e com o que tenho chamado de dinâmica do *trans-sendo*: *trans*, por serem eventos que ocorrem com, entre e para além das culturas; *sendo*, pela condição de gerúndio constante em que esses eventos ocorrem e são ressignificados criticamente. Eles são sendo. Tais ações podem vir a ser o que intenciono conceituar como *transculturalismo crítico*.

Penso que tais questões têm de ser refletidas incortornavelmente, na tessitura da complexidade. Vejamos, portanto, tal conceituação que inspira essa investigação.

A complexidade apresenta movimentos que se espalham numa multiplicidade de direções, provocando outros movimentos de dimensões diferentes, não numa estrutura linear como aquilo que se costuma chamar de “efeito dominó”, mas através de reconstruções, recriações caracterizadas pela imprevisibilidade e pela incontrolabilidade. (DEMO, 2002).

Na perspectiva de Edgar Morin (2000), o grande desafio do pensamento contemporâneo é pensar a complexidade. Nessa trajetória, o trinômio mecanicista e determinista - ordem, separabilidade, lógica indutivo-dedutiva-identitária - organizador da modernidade e sustentáculo da forma oficial de se praticar ciência no ocidente, é abalado. A superação do binarismo, a auto-organização dos sistemas do planeta, as contradições, a superação dos metassistemas e da idéia de seres metassociais propõem a dialogicidade entre a lógica mecanicista e suas transgressões. Ainda em Morin, o pensamento complexo é propulsionado pelo ir e vir incessante entre as certezas e incertezas, o local e o global, o separável e o inseparável. Não pretere da ciência clássica, mas, sim, transgride-a. Ele nos indica que o pensamento complexo trata com a incerteza, ao mesmo tempo que concebe a organização; reúne, contextualiza, globaliza, ao mesmo tempo que reconhece as singularidades, as individualidades e o concreto. A complexidade esclarece estratégias de nossas incertezas, não se tornando redutível nem à ciência, nem à filosofia, mas, às suas formas de comunicação, tecendo a rede que as envolve, buscando a ética da solidariedade, postulando, sob o viés existencial, a compreensão humana (ibid., p. 213).

Para Pedro Demo (2002), “um dos desafios mais intrigantes de epistemologias pós-modernas” é a percepção da dinamicidade e da não-linearidade que caracterizam a complexidade. Tentar analisá-la não suprime a trama complexa, apesar de aparentar simplificação. Lidar com o panorama da complexidade é “apontar para a tessitura não linear da dinâmica da realidade e sua captação, em sentido ambíguo e ambivalente”. Segue afirmando que a complexidade já é característica dos próprios componentes de combinatórias complexas, devido a seu “formato não linear ambíguo”. Para esse autor, assim como a

complexidade pode surgir de combinações simples, processos complexos podem desdobrar etapas simples, concluindo que “nada é propriamente linear, mas em tudo é possível destacar faces lineares”. A incompletude, que nos faz partir sempre de um ponto que já foi de chegada para entendermos os processos, indica que a igualdade de valores entre a realidade e a realidade pensada é agora, segundo esse estudioso, da ordem da “ressonância ambivalente, reconstrutiva e política”. Demo, ao definir a complexidade trata da “autonomia da complexidade”, argumentando a favor de sua similitude com a “tessitura do desejo”, desejando por desejar e não para realizar. Essa autonomia é produzida na incompletude como negociação e não- conclusão, sempre com referência ao outro, na convivência, sem exclusão, tendo, simultaneamente, “noção de um todo” e de esparramamento (ibid., p. 23).

Na trama da complexidade a incompletude é o modo de vir a ser, ampliando a dimensão de realidade para muito além daquilo que vemos e tentamos explicar. Os componentes do todo dessa trama não estão hierarquizados, mas, interdependentes numa globalização constituída na diversidade e na interação em movimento, por isso vigorosamente mais que uma totalidade.

O epistemólogo francês Jacques Ardoino (2001), ao tratar do tema, afirma que o reconhecimento da complexidade só é possível através da “inteligência de uma pluralidade de constituintes heterogêneos”, agentes duma história aberta ao devir. Sobre a complexificação, afirma ele:

O mundo, considerado sob o ângulo de suas regularidades, como que obedecendo a um princípio de ordem e de organização, é simples, com a condição de que seja visto desta maneira. Ele se complexifica a partir do momento em que uma inteligência da desordem se elabora para refinar, enriquecer e tornar mais útil o olhar que se dirige aos fenômenos. Estes não são mais então supostamente divisíveis suscetíveis de ser reduzidos em elementos mais simples, ao sabor de uma análise-decomposição, mas são, ao contrário, postulados como não suscetíveis de ser decompostos, devido à própria natureza do tecido que os constitui, em função da inteligência que quer compreendê-los. O conjunto interativo (sistema que funciona como uma rede) deixará entrever, mais aprofundadamente, hierarquias entrelaçadas a partir das quais serão representados efeitos contrariantes, até mesmo antagônicos, que, entretanto, não proibem a manutenção da coerência do discurso científico. (ibid., p. 551).

Outra referência potencializadora para refletirmos sobre a tessitura da complexidade são as idéias do físico Basarab Nicolescu, quando argumenta que a complexidade é um desafio à existência, um desafio ao sentido de nossa própria existência. Ela, segundo o físico, “em todos os campos do conhecimento parece ter fagocitado o sentido” (NICOLESCU, 2005, p. 43). De maneira paradoxal, a complexidade se instalou no coração da simplicidade e, como um golpe poderoso na visão clássica do mundo, faz emergir “uma realidade multiesquizofrênica complexa”, parecendo estar substituindo seu unidimensionalismo simples (ibid., p. 44). A complexidade multidimensional desconstruiu o ideal de simplicidade assentado em uma ideologia científica que geraria um “homem novo”. Considero pertinente citá-lo quando indaga e responde à interessante ambivalência:

Teria a complexidade sido criada por nossa cabeça ou se encontra na própria natureza das coisas ou dos seres? O estudo dos sistemas naturais nos dá uma resposta parcial a essa pergunta: tanto uma como outra. A complexidade das ciências é antes de mais nada a complexidade das equações e dos modelos. Ela é, portanto, produto de nossa cabeça, que é complexa por sua própria natureza. Porém, esta complexidade é a imagem refletida da complexidade dos dados experimentais, que se acumulam sem parar. Ela também está, portanto, na natureza das coisas. (ibid., p. 48)

Trago o entendimento do etnometodólogo Roberto Sidnei Macedo (2005b) para finalizar essa explanação referente à complexidade, afirmando que a vocação para uma educação avançada se inscreve na análise, na reflexão e no estudo da complexidade humana, no devir de uma “inteligência geral” referenciada no complexo, contextualizada e multirreferenciada, ressignificando as especializações (ibid., p. 26).

1.2. AS QUESTÕES DA CULTURA

Como o entendimento das questões da cultura para se pensar o currículo é afetado na teia da complexidade?

A educação, entre outras questões, está no epicentro desse tufão, transversalizada pelas tensões entre o local-global, atomização-socialização, aprendizagem individualizada/aprendizagem em rede, tribo-nação,

simplicidade-complexidade, território-desterritorialização, disciplinaridade-interdisciplinaridade, indivíduo-universo, entre outras ambivalências. Esses conflitos manifestam-se nas escolas de forma dita e não dita.

A velocidade da informação, a diversidade de meios de comunicação, as fronteiras dos saberes e suas religações, as *fronteiras híbridas de negociações culturais*, o fenômeno de novas culturas e a celebração móvel das identidades, sendo transformada por nossas representações e interpelações culturais - identidades múltiplas em múltiplos momentos, contraditórias, temporárias, cambiantes e desconcertantes que apontam para e revelam múltiplas direções e possibilidade de novas posições políticas não fixadas e unificadas, mas diversas e nômades (HALL, 2005) –, desvelam o panorama complexo onde se insere as questões da cultura e do currículo e da educação

A complexidade dos fenômenos culturais na modernidade tardia ganha dimensão com Bhabha (2005), Canclini (2006) e Hall (2005). Os dois primeiros trazem a questão dos “*híbridos culturais*”- possíveis apenas nas negociações estabelecidas na fluidez das fronteiras, com as ambivalências que permeiam o outro e a si mesmo sem destroços de derrotas ou louros de vitórias, tramando os fios do mercado, das ciências, da religiosidade, da sabedoria popular, do sentimento de nação, da arte que, por seu turno são também híbridos (MACEDO, E. 2006). Hall, apesar de apontar para os riscos da homogeneização ou seu contraponto, o centramento nas raízes e tradições locais, entende os deslocamentos de identidade nesse mesmo contexto, através da perspectiva da “*tradução*”, isto é, possibilidades de constituições de novas identidades via intersecções e negociações entre as novas culturas, sem o comprometimento da assimilação pura e simples ou perda total de suas identidades, mas, sim, como resultado dos intercruzamentos das culturas. O conhecimento e a identidade são definidos por Tomas Tadeu da Silva (2000) como duas dimensões centrais da cultura que se conflituam nos campos da educação e do currículo.

A centralidade na Cultura ganhou amplas dimensões na segunda metade do século XX por ser poderoso elemento para a compreensão das significações

dos intercruzamentos sociais e das disputas por seus espaços, apesar das dificuldades do estabelecimento de consenso sobre seu significado, provocando fortes tensões entre perspectivas ideologizantes e perspectivas textualistas, bem como ampliando possibilidades de diálogos multirreferencializados para se pensar o social.

Há inúmeras vertentes de tradições teóricas que tratam das Questões Culturais. Tento articular a seguir, aqueles com os quais dialogo nessa investigação.

Na trilha de Thompson, a cultura pode ser pensada como um estudo *do mundo sócio histórico* constituído num campo de significados movimentado/movimentando subjetividades e intersubjetividades (THOMPSON, 1995). A perspectiva semiótica de Geertz, inspirado em Weber, faz despontar a idéia de cultura como sendo *teias de significado e sua interpretação*. Tais tessituras são frutos da urdidura e do entranhamento dos humanos nessa trama menos como “ciência experimental”, estabelecadora de regras e leis, do que como “ciência interpretativa” no encaço de significados (GEERTZ, 1989). Na atmosfera pós-estruturalista, inspiradora de muitas investigações dos Estudos Culturais, a teorização sobre cultura demonstra ser ela um *campo de luta entre a diversidade de grupos sociais pela significação, pelas identidades* (SILVA, 2000a). Dentre os teóricos pós-coloniais, o indobritânico Homi Bhabha traz a idéia de *cultura de fronteiras*, praticada no intervalo do intercruzamento das culturas, sem o centramento, mas através do multacentramento, sem estruturas culturais totalizantes (BHABHA, 2005); Néstor Canclini, latino-americano, concebe o cenário cultural contemporâneo não de maneira estanque, dicotomizando culturas, mas sim, como cenário de *hibridização*, isto é, a recombinação, a ressignificação, de modos culturais desvinculados de suas matrizes, constituído-se em novas práticas culturais (CANCLINI, 2006). O jamaicano Stuart Hall, através do conceito de *traduções*, trata da crise das identidades na modernidade tardia, alertando para o fato de ela ser um terceiro elemento no processo de globalização (HALL, 2005), para que percam potência tanto o fechamento umbigóide fundamentalista quanto a homogeneização. Edward Said, analisando o Imperialismo, afirma as

implicações da cultura nesse processo e o estado de marginalidade em que se encontra nas análises desse momento sobre o capitalismo. Através da interpretação de romances escritos durante a consolidação das nações colonialistas, gerando estereótipos de civilização e barbárie, afetando as subjetividades de colonizadores e colonizados e justificando a necessidade desse processo de dominação, argumenta que a cultura *pode ser considerada o reservatório daquilo que há de melhor em cada sociedade* (SAID, 1995). O crítico literário marxista Frederic Jameson, interpreta o social determinado pela esfera cultural. Para ele, o pós-modernismo é a dominante cultural ou a lógica cultural da terceira grande etapa do capitalismo, cuja origem estaria na era Pós-Segunda Guerra Mundial. Na trilha de Baudrillaire, argumenta que a cultura da representação inverte a direção tradicional do determinismo, em que ocorre o saturamento das relações sociais por signos culturais mutantes. *Nesse tipo de sociedade, tudo é determinado pela cultura*. Crítico do marxismo tradicional, Jameson sustenta que a lógica da mercadoria adentra a esfera do universo simbólico, transformando a cultura na mais importante mercadoria dessa fase do capitalismo. O império cultural se iguala ao econômico-social e, mesmo sendo crítico da pós-modernidade, mantém fidelidade à análise dialética, identificando os aspectos negativos e positivos desse contexto. Nele, os artefatos culturais estão a serviço da lógica do capital globalizador, escamoteando a realidade, dissimulando suas contradições, navegando apenas nas aparências. Esses artefatos portam os elementos ideológicos que efetivam o que chama de “capitalismo tardio”, ao mesmo tempo em que refletem o imaginário sobre como os sujeitos organizam-se na sociedade. (JAMESON, 1996).

Os franceses Armand Mattelart e Éric Neveu sinalizam que a noção de cultura provoca grande número de trabalhos nas ciências sociais, muitos deles contraditórios. Essa noção pode estar fundamentada tanto num modelo elitista quanto num modelo mais antropológico, que considera as expressões de pensamento e sentimento e as formas de vida dos grupos sociais. Tanto o David michelangeliano, quanto o seriado mexicano Chaves representam expressões culturais, mesmo polarizadas nos antigos rótulos “legítima” e “de massas” (MATTELART e NEVEU, 2006).

Quando tratam dos Estudos Culturais, esses professores trazem um universo abrangente e antropológico para fazer considerações referentes à cultura, propondo que sua abordagem esteja centrada em grupos sociais, superando os limites do que chamam de “cultura-nação”. A grande questão é a compreensão de como a cultura de grupos pode contestar o *status quo* e desarticular o poder instituído, ou, ao contrário, inscrever-se nele (ibid).

Outra reflexão provocadora nas questões da cultura, e que desestrutura o enquadre da globalização hegemônica, é a mundialização, apresentada por Renato Ortiz. Diante da dicotomia estabelecida no final dos anos 80 do centenário passado - a otimista, do marketing global que mostrava o mercado com a missão homogeneizadora do planeta e a outra, oposta, apontada pelos pós-modernos, indicando a heterogeneidade desconexa -, esse antropólogo asseverou que o processo de globalização era, ao mesmo tempo, uno e diverso, para definir o universo da cultura. Enfocando a cultura como algo que não pode ser entendida como global, globalizada ou globalizante como a economia tecnológica da globalização, Ortiz afirma que, apesar de ela estar vinculada a esse processo em seu interior, o universo da cultura é, em si mesmo, diverso. Nomeou esse espaço de diversidade *mundialização*. Ou seja, negando uma cultura global, lança o conceito de mundialização da cultura que em sua dimensão planetária e em sua diversidade, imbrica-se à globalização econômica (ORTIZ, 2004).

Ao analisar Cultura e Imaginário, Teixeira Coelho, coordenador do Observatório de políticas Culturais da ECA-USP, sintetiza as inquietações e a emergência das questões da cultura na condição da pós-modernidade. Reflete tanto sobre as limitações dos rótulos da tradicional concepção antropológica de cultura como também sobre as categorias mais modernas, inspiradas pelos Frankfurtianos, para debaterem a complexa diversidade das dinâmicas culturais. Segundo esse pesquisador, tais categorias não dão conta de tratar dos modos culturais da atualidade, muito menos, das expectativas, amplitude, profundidade e controvérsias sobre a questão (COELHO, 2004, p. 127) A crítica frankfurtiana, mesmo assentada na criticidade e nos desvelamentos,

demonstra haver um local cultural “verdadeiro” para olhar as diferenças e onde todas “as culturas” devem chegar. Nessa perspectiva não há o entendimento de “embates por significados”. A crítica desse grupo é poderosa significativa. Entretanto, há que se considerar diálogos mais amplos para se tratar das questões da cultura nesse início de milênio.

Há uma infinidade de novos rótulos para definir modos e comportamentos culturais significadores de necessidades, aspirações e desejos que, longe de modismos aligeirados pelo conservadorismo de interpretações autocentradas e ensimesmadas, dão visibilidade à diversidade de grupos sociais, classes e identidades. Na condição da pós-modernidade questões como cultura de fronteira, hibridismo cultural, traduções culturais, culturas da supermodernidade, cultura dos não-lugares, cultura do narcisismo, cultura da autenticidade, cultura da atitude, cultura dos intelectuais, cultura das identidades, cultura empresarial, cultura religiosa, cultura do desmanche, jornalismo cultural, cultura da publicidade, cultura da performance, cultura da lamentação, cultura da atitude, cultura do espetáculo, cultura operária, cultura científica, corporativa, cibercultura e suas redes culturais megadiversas, cultura midiática, cultura imagética (ibid, p. 129), configuram as emergências das questões da cultura, exigindo dos educadores profundas reflexões críticas e redirecionamento dos atos de currículo. As possibilidades de transculturalização crítica podem ser um caminho para interações nas diferenças, através de agências refletidas na práxis, que é política e cultural.

Armand Mattelart afirma ser novidade o reconhecimento da diversidade cultural como basilar democrático, apesar de ser abordada, não sem conflito, desde outrora. Compreendermos a performatividade das palavras e suas agências sobre o mundo – “da cultura à comunicação, da cultura ao cultural, do povo ao “público”, do cidadão ao consumidor” - pode ser atitude engajada em desconstruir o “projeto de república mercantil universal” anunciada pelos projetos de alfabetização para o consumo à serviço das taras do capital (MATELLART, 2005, p. 15).

1.2.1. Cultura, currículo e educação

A centralidade da cultura em seu movimento tentacular não exclui o campo do currículo. Inscrito naqueles referenciais das questões da cultura, dialogo a seguir com teóricos provocadores das tensões culturais como explosões dos dilemas do currículo e da educação.

O conhecimento cultural é desdobramento das tensões, das lutas pela disputa de significados nas arenas antropocênicas cotidianas, é fruto das vivências pessoais e interações com os sistemas simbólicos, é, por fim, o acervo potencial de cada ator para interações na vida e na escola.

Paulo Freire (1983 e 1997) nos apresenta a topografia do campo que quero mapear aqui. Quando afirma que “o homem está no mundo e com o mundo”, provoca-nos para a transcendência, pois essas relações se dão “no mundo e pelo mundo” (ibid. 1983, p.109). Quando trata dos Círculos de Cultura para uma educação que provoque a superação da “consciência ingênua “para a “consciência crítica”, Paulo Freire esclarece que a cultura é transcendente à educação, tendo em vista que essa última ocorre não só na escola, mas também na vida, no mundo onde ela se insere (ibid).

Tratando do multiculturalismo e da diversidade em sua *Pedagogia Revolucionária*, Peter MacLaren (2001) propõe desnaturalizações dos rituais que suprem o ensino vinculado à cultura da lógica de mercado. Eles cultivam discursos e práticas de um tipo de pluralismo escamoteador da assimilação e internalização de significados hegemônicos de classes e identidades.

Outro teórico que me inspira para questões da cultura em educação é Henry Giroux (2000). Ao criticar a postura de teóricos críticos ou não, que dicotomizam as questões de classe e de cultura, impossibilitando e não reconhecendo seus entrelaçamentos, argumenta sobre a importância do reconhecimento da função pedagógica da cultura. Os modelos totalizadores de classes anulam a possibilidade de entendimento da cultura como arenas de

luta pelas significações que formam nossa consciência política (ibid., p. 66). A cultura é o campo social onde ocorrem mutações do poder através do movimento constante das identidades e da condição do indivíduo submetido a negociações e lutas, situado, na maioria das vezes, onde não se reconhece (ibid, p. 70).

Cabe aqui uma exposição interessante desse pensador sobre a força pedagógica das práticas de política cultural:

A força educativa da cultura está atenta às representações e aos discursos éticos como condição necessária para a aprendizagem, a diligência e o funcionamento das práticas sociais e políticas em si. Como força pedagógica, a cultura está saturada com a política e oferece (em seu sentido mais amplo) o contexto e o conteúdo para negociação do conhecimento e das habilidades que facilitam uma leitura crítica do mundo a partir de uma postura de sujeitos e possibilidade no marco de relações desiguais de poder. A natureza mutante das representações, o espaço e as instituições culturais nos tempos modernos são imprescindíveis para entender sua função pedagógica. Por um lado, a cultura é substantiva, já que, como complexo de instituições, novas tecnologias, práticas e produtos, estendeu “o alcance, volume e variedade de significados, mensagens e imagens que podem ser transmitidas” através do tempo e do espaço(...)Por outro lado, a explosão da informação produzida dentro do domínio cultural registra a mudança na maneira de pensar sobre o conhecimento como forma primária de produção que se torna a força produtiva-chave. A cultura, nesses termos, é mais do que um texto ou uma comodidade, é o lugar da produção e da luta contra o poder(...) A primazia da cultura, como força substantiva e epistemológica, ressalta a natureza educacional da cultura como um lugar no qual identidades estão continuamente se transformando e o poder está sendo decretado. Nesse contexto, a aprendizagem, em si, chega a ser o meio não somente para a aquisição do sujeito mas também para o imaginário da própria mudança social” (ibid., p. 70 e 71).

Da perspectiva foucaultiana Marisa Vorraber Costa (2005) examina o currículo, a cultura, o poder e a representação. Analisa as escolas e seus currículos “como territórios de produção, circulação e consolidação de significados, como espaços privilegiados de concretização da política de identidade” (ibid., p. 38) Quando enfoca as questões da cultura traz a diversidade como produtora do espaço semântico que utiliza em sua análise. Acredita que esse espaço não é ocupado propriamente pela humanidade, mas, sim pelos grupos branco-cristão-europeus, colonizadores e instituidores de verdades hegemônicas (ibid., p. 39). Apesar de coadunar com um conceito antropológico relativista de cultura, não encerra aí suas idéias sobre a questão, por considerar que sempre

será o conceito correspondente a um grupo específico praticante de um discurso arbitrário. Dessa forma, Costa sinaliza sua vinculação ao campo teórico dos Estudos Culturais para discutir a questão da cultura e currículo. Sua inspiração é distinta da matriz frankfurtiana, centrada na ideologia e na idéia de que haveria uma “realidade verdadeira” de “justiça e igualdade”, ocultada por um único foco de poder. A autora vincula-se à idéia de poder como política cultural, disseminado, capilar e circulante num jogo tensionado por forças que hegemonomizam e legitimam representações e realidades (ibid., p. 41).

Roberto Sidnei Macedo (2007b), curricologista da multirreferencialidade, é um grande sinalizador para tratarmos das questões da cultura e do currículo através da perspectiva da etnoeducação crítica, enfocando a potência dos “diversos pertencimentos e referências culturais” para todas as dimensões do processo educativo. As tentativas de homogeneização e de saneamento cultural, outorgadas por significados hegemônicos e imperialistas, transformam as diferenças em entraves que necessitam ser eliminados, quando poderiam ser potenciais dispositivos de aprendizagem (ibid., p. 41). Afirmando ser a educação dialética e dialógica antes de ser crítica, traz Ardoino para nos lembrar que “a educação está profundamente enraizada na cultura, cria e traduz a cultura, emana dela, apesar dela” (ibid.).

Continua Macedo sobre etnoeducação crítica, defendendo que

[...] pela afirmação dos pertencimentos culturais construídos relacionalmente nos lugares e entre-lugares onde convivemos, a educação deve se constituir num cenário favorável à construção de uma cidadania plural, mediada por um aguçado senso crítico, ou melhor, intercrítico.

[...] Trabalhar com o ato educativo como se possível fosse ser o “dono da cultura” e cultivar a “cultura do dono” como se única fosse vai justamente ao encontro da lógica do significado autoritário que faz a educação, pelos seus atos de currículo, uma usina de univocidades, implacável com a diferença e a diversidade, reagindo em geral de forma imunológica à emergência do heterogêneo nas experiências formativas” (ibid., p. 41).

Finalizo esse enfoque da cultura e educação trazendo outra contribuição expressiva para a defesa de meu argumento que é, torno a enfatizá-lo, a possibilidade de transculturalismo crítico em educação através da reflexão

sobre os atos de currículo, *trans-sendo* via trocas tensionadas e dialogadas na complexidade cotidiana.

Tomaz Tadeu da Silva (2005) provoca-nos com o conceito “*pedagogia como cultura, cultura como pedagogia*”. Afirma ele que a “virada culturalista” reduziu fronteira entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento cotidiano e da cultura de massa, constituindo campo de significações culturais analisado pelo campo teórico não disciplinar dos Estudos Culturais (ibid., p. 139).

Seu argumento aponta para a relação cultura-pedagogia quando nos diz:

Se é o conceito de ‘cultura’ que permite equiparar a educação a outras instâncias culturais, é o conceito de ‘pedagogia’ que permite que se realize a operação inversa. Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma ‘pedagogia’, também ensinam alguma coisa. Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade. Agora a equiparação está completa: através dessa perspectiva, ao mesmo tempo que a cultura em geral é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural. É dessa perspectiva que os processos escolares se tornam comparáveis aos processos de sistemas culturais extra-escolares, como os programas de televisão ou as exposições de museus, por exemplo, para citar duas instâncias praticamente opostas (ibid.)

A discussão que se trava ultrapassa a questão do entretenimento e informação. Trata de caminhos do conhecimento que afetarão o comportamento dos atores sociais de forma profunda. Essa é uma das grandes questões emergentes no cotidiano que deve ser refletida como instituinte do currículo.

1.2.2. O campo teórico não disciplinar de pesquisa: os estudos culturais

Diante da complexidade das interações sociais e das dificuldades em tratá-la em currículos de cunho apenas positivista/ cientificista/ mecanicista, outorgados, lineares, narcíseos e umbigóides, penso que o campo teórico não disciplinar dos Estudos Culturais potencialize o *trans-sendo*. Sua configuração rizomática geradora de tensões entre instituído e instituinte mobiliza-me

racional e visceralmente para investigar a emergência das questões da cultura e os atos de currículo como possibilidades de transculturalismo crítico.

A discussão referente às conexões entre cultura, poder e saber na perspectiva curricular já é praticada há tempos por grande diversidade de caminhos. A “jurisdição do educar” foi deslocada pela pedagogia cultural, que ampliou e transfigurou o campo dessas conexões, antes entendido como especificamente do currículo escolar, para os chamados “artefatos culturais”. Os últimos 50 anos do século XX foram marcados por inúmeras agências inscritas numa “educação para o consumo”, para o entretenimento, para “a competitividade”, para a estética corporal, pela mídia de forma geral e por empresas do sistema capitalista (MENDES, 2002).

Os “modos de endereçamento” propostos pelo cosmo de artefatos culturais estão aí, educando-nos a todo instante, definindo os diferentes currículos culturais. Seus alvos são:

“[...] os mais variados públicos, com os mais diversos interesses, constituindo processos culturais “intimamente vinculados com as relações sociais, especialmente com as relações e as formações de classe, com as divisões sexuais, com a estruturação racial das relações sociais e com as opressões de idade (ibidem).

Se entendermos os atos de currículos como tecidos promotores/receptores/interrelacionadores/transformadores/criadores/divulgadores de culturas, podemos buscar, na diversidade de matizes dos Estudos Culturais, grandes possibilidades de navegação para tratarmos dessas tensões, resultantes da relação currículo e cultura.

Esse campo de teorização e investigação social vem se servindo da pedagogia cultural para provocar e problematizar tais conexões.

Os Estudos Culturais ancoram-se em portos diversos, artes, ciências sociais, humanidades, ciências naturais e tecnológicas, apropriando-se de teorias/metodologias da crítica literária, psicologia, ciência política, antropologia, lingüística, teoria da arte, entre outras. São inúmeros os

caminhos investigativos utilizados (COSTA, 2002). Seus investigadores reconhecem que os sujeitos aprendem:

“[...] em diferentes lugares, de diferentes formas, em diferentes contextos. Além da escola, são igualmente considerados como espaços pedagógicos os momentos/lugares “onde o poder (e suas relações com o conhecimento) se organiza e se exercita, tais como bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes etc”. (MENDES, op. cit)

Nesses momentos/lugares e “não-lugares”, creio em possibilidades de análise referentes às inscrições dos sujeitos em currículos culturais.

Os Estudos Culturais atuam de forma decisiva nas concepções de cultura propagadas pelas elites ao longo da história, promovendo a cultura como espaço de resistência e convivência das diversidades, assimilada como *locus* de produção, circulação e consumo de significações, o que assinala a dimensão simbólica inerente às ações humanas (CANCLINI, 1991). No campo dos Estudos Culturais, “a reflexão intelectual explicitamente integra-se ao engajamento em práticas culturais, como estratégia para que o sujeito-pesquisador possa intervir na realidade” (MELLO, 1997).

Para Stuart Hall, o capitalismo gera espaços de desigualdades no tangente a sexo, etnia, gerações e classes, estabelecidas e contestadas na cultura como *lócus*; os grupos inferiorizados tentam enfrentar os significados onde estão embasados os grupos poderosos. Os textos culturais são o próprio *lócus* de mobilizações desses significados (HALL, 1997 apud COSTA, 2002). Dessa forma, os pensadores desse movimento não analisam a cultura como um *lócus* simbólico de dominação e reprodução das expressões da classe dominante, mas sim, como o *locus* das batalhas das inúmeras culturas de diferentes camadas da sociedade (MARTINO, 2005, apud COSTA, ibid.).

Esses estudos originaram-se nos anos 50. Vinculados à Universidade de Birmingham, Inglaterra, propagou-se a partir da fundação do Centre For Contemporary Cultural Studies (CCCS). Esse grupo tomou como referência uma concepção antropológica de cultura, considerando como tal a totalidade da experiência de vida dos grupos sociais. Hoje está presente em todos os

continentes, sob diversas vertentes, recusando a estampa acadêmica ou o status de disciplina (SILVA, 2000).

Sua base teórica é o marxismo revisitado e distante da ortodoxia; seus teóricos revisam Gramsci e apropriam-se de conceitos de Althusser; criticam o ceticismo de Adorno e ressignificam Benjamin, embora se achem, de certo modo, ao estruturalismo, influenciados por Foucault e Derrida, e ao pós-estruturalismo, através de R. Barthes (HOHLFELDT, 2000). Os pioneiros foram R. Hoggarth, R. Willians e S. Hall. Hoje, entre muitos, suas principais expressões são: na Inglaterra, Stuart Hall, Richard Johnson, James Donald; nos EUA, Homi K. Bhabha (indo-britânico), Eliszabeth Ellsworth; na França, Armand Mattelart, Érik Neveu e Marc Auge; Na América Latina, Nestor Garcia Canclini, Jesus Martín-Barbero e Beatriz Sarlo, no Brasil, Marisa Vorraber Costa, Ana Carolina Escosteguy, Tomaz Tadeu Silva e Alfredo Veiga-Neto. Estes últimos, através da perspectiva foucaultiana, fazem a ponte entre os Estudos Culturais e a Educação.

É importante destacar, ainda, que a origem dos Estudos Culturais em Educação está na educação de adultos. Porém, hoje, ela está subordinada a um discurso que a coloca como uma modalidade que surgiu, em função da crise da modernidade.

Richard Johnson, numa introdução ao tema que abre a coletânea organizada por Tomaz Tadeu da Silva (2000), no artigo O Que é Afinal, Estudos Culturais, aponta esse campo como uma rede ou movimentos influenciadores de inúmeras disciplinas acadêmicas. Mas reconhece diferentes pontos de partida para conceituar Estudos Culturais que também **“podem ser definidos como uma tradição intelectual e política”**, isto é, não estão vinculados a nenhum partido ou doutrina particular; **“ou em suas relações com as disciplinas acadêmicas”**, ou seja, os Estudos Culturais são interdisciplinares, pois as dinâmicas culturais não podem ser explicadas nos contornos das fronteiras estabelecidas pelo conhecimento acadêmico tal como ele se apresenta; **“em termos de paradigmas teóricos”**: apesar de ser um dos principais pontos para definir os Estudos Culturais, as formas abstratas do discurso distanciam

as idéias das complexidades sociais que as originaram. As questões teóricas devem ser reconfiguradas constantemente e tomadas apenas como referência, clarificando a teoria para um percurso independente; **“ou, ainda, por seus objetos característicos de estudo”**: lembra que o termo cultura não pode ter uma categoria precisa: ele deve ter valor apenas como um “lembrete”. Não há a pretensão de conceituá-lo definitivamente, coloca como termos chave “consciência” e “subjetividade”. Os Estudos Culturais *“dizem respeito ao lado subjetivo das relações sociais.”* As formas como os seres humanos tornam-se conscientes de suas formas de viver e se “sustentam subjetivamente” constituem as ações desse campo. (SILVA, op. cit.)

1.3. ATOS DE CURRÍCULO E A DINÂMICA DO TRANS-SENDO

Refletir o currículo no cosmo da complexidade significa aprendizagem profunda, engajada no movimento de compreensão da construção social clivada pelos rizomas da diversidade.

Essa opção só se concretiza em conexão dinâmica com o movimento que denomino *coracérebro*, potência explosiva do ser interagir crítica e profundamente nas ambivalências e contradições e nos deslocamentos das tensões instituído-instituínte.

Essa perspectiva é transversalizada pela inteligência da complexidade possibilitando vislumbrarmos o currículo em plasmação que só existe através dos deslocamentos resultantes das *bricolagens* cotidianas dos atores implicados no viver. Portanto, a centralidade da cultura nos implica na percepção e consciência de que políticas educacionais são desdobramentos de múltiplas influências, ocorrendo em interações sociais tensionadas, praticadas e negociadas nas arenas complexas antropocênicas educativas. Assim, não podem ser tratadas através de reduções, isolamentos e parcelamentos da realidade, que desconsideram as transconectividades dos produtores dessa teia de significações.

Para tratar do currículo nessa dimensão, acesso o conceito *Atos de Currículo*, cunhado pelo etnometodólogo Roberto Sidnei Macedo, em função do universo aberto de possibilidades aí configurado, para que os atores que atuam nos cenários educativos, garimpando e lapidando suas práticas, possam ressignificá-las, atribuindo-lhes sentido, sendo teóricos delas em diálogo permanente com a polifonia do cosmo da complexidade.

O diálogo multirreferencializado desse curricologista com a complexidade, com a crítica da crítica, com os etnométodos, com os atores em ação, com a idéia de currículo como produção de sentido e significados, com uma ciência social ética e pluralista, é a inspiração para esse enfoque.

Atos de Currículo são ações socioeducacionais praticadas pelos atores educativos em seus cotidianos. É a prática concreta dos indivíduos construindo sentidos com suas vidas através das próprias narrativas, que lhes propiciam versões de si mesmos no mundo, afirma Macedo, citando Bruner (MACEDO 2007a, p. 122).

Nessa concepção, os atores são os protagonistas/ coadjuvantes/produtores culturais e políticos interagindo em cenários de pluralidade, configurando o currículo como movimento instituinte (MACEDO, 2000, p. 95).

Por fazer emergir “dilemas inalienáveis” como temas refletidos na partilha, a vida do educador constitui fonte vigorosa como campo de tensões cotidianas que lhe propiciam formação através de vivências efetivas e complexas (MACEDO, 2007b, p. 88), partidas, chegadas e devir onde o poder circula como prática de significação política (MACEDO, 2000, p. 96).

As questões da cultura irrompem como demandas cotidianas que gritam e desafiam o paradigma prescritivo, autoritário e fálico que, mormente, caracteriza nossos currículos instituídos. Elas se apresentam como sendo da

esfera pública, criando, forjando, aprendendo princípios democráticos, intercruzadas pela diversidade, nas lutas e no diálogo. Fleuri, trazido por Macedo, afirma que os sujeitos do processo educacional tecem a teia complexa de interpretações na relação entre educação e cultura, mostrando como que o lugar do aprender é construído do lugar cultural em encontros “das alteridades configuradas em jogos de interação e intercâmbios” (MACEDO, 2007b, p. 29).

A reflexão sobre os atos de currículo requer a multirreferencialidade não apenas como encruzilhadas, mas, sobretudo como intercruzamento de enfoques críticos que se questionam mutuamente, tendo os mundos como textos-referência para articulações críticas dos saberes. Tais hibridizações, cultivadas nas diferenças culturais, possibilitam os “encontros seminais”, apontados por Macedo (2007a, p. 101) num movimento de instituir-se com o outro. Essa reflexão requer ainda a intercrítica como possibilidade de superação dos “imperialismos semânticos” e dos “significados autoritários” (ibid. , p. 104) através de atualizações, de consensos não resignados, da coalização das diferenças, de poderes e culturas constituídos (MACEDO, 2007-b, p. 49).

O sentido da reflexão multirreferencializada e intercrítica dos atos de currículo está na força de resistência aos modelos de significado hegemônicos, como as globalizações que se configuram nesse atual momento do capitalismo tardio. Para Macedo, as negociações e lutas culturais são questões centrais dos atos de currículo. O fazer educacional tem lastros nas condições de pertencimento e referências culturais. Daí, inspirado em Zaoual (2003) defende a necessidade do paradigma dos “sítios de pertencimento simbólico” como ato político fundante de um princípio curricular significativo, fazendo currículos implicados na diferença. Tais lastros locais tornam o sujeito situado, intérprete da situação, ator de coração aberto para deslocar-se com suas aprendizagens, inquieto, implicado politicamente e afetado pelos conteúdos e argumentos explodidos na teorização de sua própria prática educativa, em sítios de relações interculturais tensas e complexas.

Foi inquietante fazer emergir de educadoras e educadores reflexões sobre seus atos de currículo durante as entrevistas na pesquisa de campo dessa investigação. Através da etnopesquisa crítica-multirreferencial, investiguei suas práticas inscritas nas questões da cultura, partindo da seguinte questão matricial “*como educadores e educadoras pensam as implicações das questões da cultura nos atos de currículo, para lidar com a diversidade caleidoscópica e polifônica que os desafia cotidianamente para aquilo que possa vir a ser transculturalismo crítico?*” Foi possível vislumbrar possibilidades concretas do *trans-sendo*. As contrastações entre os atos de currículo desses atores, de áreas, segmentos e realidades distintas, fez emergir os *dilemas inalienáveis*, as tensões pelas disputas de significados culturais e políticos, os lastros com os *sítios de pertencimento simbólico*, sua implicação no cosmo complexo, as impurezas, ranhuras, opacidades e luminosidades. A explosão do *trans-sendo* revelou as teias onde ocorrem suas interações transculturais cotidianas. A reflexão sobre os *atos de currículo*, propiciou ressignificação crítica da prática socioeducativa. Fui profundamente afetado por tais interações; nossos *coracérebros* mobilizam-nos para reflexões partilhadas sobre a inscrição de nossas práticas e teorizações nas questões da cultura e na polifonia do caleidoscópio da complexidade.

O *trans-sendo* se configura como possibilidade de um ethos transcultural, atitude aprendente através das questões da cultura, sendo-no-mundo, fazendo opções políticas nas interações cotidianas. No *trans-sendo* ocorrem atualizações de potencialidades do ser humano e das culturas em hibridizações e traduções.

A dinâmica do *trans-ser* é um “lugar sem lugar” que está entre, com e além das culturas, num nomadismo contínuo promovido por diálogos tensos e criativos, com centralidade nas diferenças e na intercítica.

O argumento do *trans-ser* se pretende uma das traduções possíveis do transculturalismo, explodidas nos *atos de currículo* através das vivências cotidianas, refletidas criticamente, como verificaremos no capítulo IV.

1.4. TRANSCULTURALISMO CRÍTICO

O transculturalismo crítico – conceito construído e refletido criticamente nessa investigação como possibilidade de currículo em movimento multirreferenciado - intenciona a convivência e as interações implicadas nas tensões entre as diferenças emergidas nas dimensões culturais das comunidades aprendentes escolares.

A potência do conceito está na perspectiva de desnaturalizações de significados hegemônicos de cultura, descentrando e polinizando os olhares, de desvelamentos de sua simbologia, esculpindo criativamente a mestiçagem, e de desreificações de seus arautos, despindo-os de suas estéticas autoritárias.

Para o educador e estudioso da interculturalidade, Reinaldo Matias Fleuri (2003), analisando os conceitos de multiculturalismo e interculturalismo, o termo transcultural tem sido empregado com sentidos diversos, ora como “elemento transversal” pré-existente em culturas diferentes, os “universais culturais inscritos na estrutura humana”, ora como originalidade híbrida de substâncias culturalmente distintas (ibid.)

Prefaciando o livro *Currículo Intertranscultural*, de Padilha (2004), o mesmo autor retoma essa questão dos “universais culturais”, ressaltando que não estão postos numa perspectiva essencialista, mas, sim, como produto histórico e social das interações dos viventes de grupos sociais e povos diferentes.

Um contraponto interessante a tal idéia nos é posto por Viegas Fernandes (2001, p. 108), quando indica que multi e interculturalismo são abarcado pela transculturalidade aplicando potencialidades dos produtores de cultura “em presença” via “superação e construção de um patrimônio cultural comum”. Portanto, afirma a necessidade da interação, e não apenas a identificação de elementos comuns entre as culturas.

Para Duccio Demetrio, citado por Padilha (op. cit., p. 261), transculturalidade são os elementos culturais comuns entre as culturas, caracterizando as pessoas numa dimensão universal, desprendidas de suas origens. O sofrimento, o desejo, a angústia, a alegria, o sonho, são elementos que se dão no âmbito ontológico.

Em sua tese sobre “currículo intertranscultural”, o mesmo Padilha argumenta sobre a necessidade da acoplagem dessas dimensões (ibid.)

O pensamento do físico Basarab Nicolescu (2005) tem importância decisiva nessa articulação tensionada das concepções de transculturalismo, onde se insere a dinâmica do *trans-sendo*. Ao tratar da transculturalidade nosso epistemólogo chama-nos a atenção para aquilo que denomina “o esboço de um novo modo de ser da cultura”. Para ele o pluricultural e o intercultural configuram atualizações fundamentais para a comunicação transcultural. Na pluriculturalidade, o diálogo na diversidade é enriquecedor e proporciona visão de nossa face cultural no espelho de outra cultura. A interculturalidade, em função da comunicação em escala planetária e através das globalizações, promove interações entre as diferentes culturas, gerando explosões criativas nos movimentos das mesmas. A transculturalidade possibilita a abertura das culturas para aquilo que as atravessa e as ultrapassa (ibid., p. 116). Tal percepção é uma “experiência irreduzível a qualquer teorização, sendo, entretanto, potenciais aprendizagens, desconstrutoras dos pódios privilegiados e naturalizados das culturas hegemônicas, que subjagam outras (ibid. p. 117). Nicolescu assegura que “cada cultura é a atualização de uma potencialidade

do ser humano” em lugar e tempo determinados da terra e da história. Esses lugares e tempos determinados atualizam potencialidades do ser humano e das diferentes culturas. (ibid., p. 117).

A linguagem transcultural torna possível o diálogo entre todas as culturas sem homogeneizá-las, pois é orgânica, forjada pelos sujeitos em suas diferenças. A percepção do transcultural é, antes de tudo, uma experiência, é o “silêncio” das diversas atualizações, entendidas aqui como seqüência dos acontecimentos do ser. Tais atualizações se dão num “lugar sem lugar”, um “sem-fundo” do conhecimento, em um dos níveis de silêncio das diferentes atualizações, como poetiza Michel Camus, “na luminosa ignorância” de cada um de nós. Esses núcleos de silêncio são nossas atualizações através da translinguagem como desdobramento das experiências de “totalidade de nosso ser”. E o transcultural dá-se no movimento das inúmeras culturas, na diversidade, lendo simultaneamente os nossos níveis de silêncio (ibid., p. 118).

Nicolescu afirma ainda que o tempo presente, o tempo vivido no acontecimento do ser, é o tempo vivo, onde nenhum detalhe do pensamento pode ser separado. É um “não-tempo” na relação entre o sujeito e o objeto. O instante presente contém o passado e o futuro (ibid., p. 119). O *trans-sendo*, aí inscrito, se dá nos não-lugares da escola, da educação, do cotidiano, das vivências. São não-lugares de formação continuada. Tal configuração pode vir a ser o transculturalismo crítico. O transcultural é a condição de ser das culturas possibilitando seu movimento e impedindo sua desintegração. É provocador de tensões e inquietações sobre como somos povoados pelos outros, sobre como podemos ser na mestiçagem, explodindo aprendizagens e saberes híbridos.

É nesse movimento instituinte de fortes mobilizações para um currículo transreferenciado, que incorpore inclusive o instituído, que potencialize as tensões advindas dos níveis de silêncio, da diversidade, das atualizações, das reflexões críticas sobre “nossa iluminada ignorância” que podemos provocar o devir de um currículo que *trans-seja*.

A reflexão sobre os atos de currículo promove constantes atualizações que se configuram como dinâmica do *trans-ser*, possibilitando aquilo que Nicolescu propõe como trans-humanismo, isto é, não a homogeneização cultural, mas a procura daquilo que há entre, através e além das culturas, atualizando ao máximo “na unidade dentro da diversidade e da diversidade pela unidade” (ibid., p. 156).

O currículo, na dinâmica do *trans-sendo* como possibilidade de transculturalismo crítico, não quer educadores novos, mas educadores que renasçam a cada atualização em seus cotidianos através da reflexão crítica sobre seus atos de currículo, comprometidos com as questões, conflitos e emergências da diversidade, com o acolhimento do cosmo complexo, com a mobilização do individual para o coletivo, enfim, com o movimento de uma educação aberta, mobilizadora dos “coracérebros” para a mestiçagem, interconectada via diálogos culturais, tensionadores das políticas culturais

CAPÍTULO II

2. ATRIBUINDO SENTIDO ÀS ITINERÂNCIAS COMO FORMAÇÃO – MINHAS IMPLICAÇÕES NAS QUESTÕES DA CULTURA

EU, UTOPIA

MINHA ALMA NERUDA	MINHA VIDA SILVANA
MEU DESEJO ITINERANTE GUEVARA	MEU ENVELHECER PRESTES
MINHA PERSEVERANÇA SEM-TERRA	MINHA POESIA DRUMMOND/PESSOA/SALOMÃO
MINHA PACIÊNCIA CORTANTE GHANDI	NOSSA COISA TROPICALIA GIL/VELOSO
NOSSA REVOLUÇÃO MARX	MINHA CANÇÃO MOSKA
MEU EU PÓS-MODERNO ATOMIZADO	MEU SOM POEMA LENINE
MEU IMAGINÁRIO BORGES	NOSSO IMPROVISO COLTRANE
MEU ESTAR RENASCENÇA	MEU ROCK ZEPPELLIN
MINHA IMPRESSIONISTA LOUCURA VAN GOGH	MINHA MUSICALIDADE PROGRESSIVA YES/TULL
NOSSA VIAGEM ULTRAMARÍTIMA NAU SINGRADOURA	NOSSO UNDERGROUD KEROUAC
MEU SER PARA OUTRO LOYOLA	MEU ESCÁRNIO BUKOWISK
MINHA LUTA E CONQUISTA LULA	MINHA DOSE BEATINIK
MINHA ÉTICA COVAS	NOSSA MOBILIZAÇÃO CONSELHEIRO
NOSSA NAÇÃO AMERINDIAFRICAEUROPA	MEU SUPER-HOMEM DEUS MORTO NIETZSCH
NOSSO POVO LATINO-AMÉRICA	MINHA IMPLICAÇÃO CRÍTICA MACLAREN
MINHAS PROFUNDEZAS COLLASSANTI	MEUS 15 MINUTOS HAROW
MEU JARDIM DE ROSAS LUXEMBURGO	MEU OLHAR CÂMERA NA MÃO GLAUBER
MINHA OUSADIA BEIRIS	NOSSA CIÊNCIA POESIA BACHELARD
MINHA CORAGEM PAGU	MEU CORACÉREBRO PENSASSENTIDOR
NOSSA COLETIVIDADE DE INCONSCIENTE JUNG	MINHA PAIXÃO EL NIÑO
MEU CORPO REICH	MEU AMOR CAJU MADURO
MINHA BONITEZA FREIRE	MINHA REBELIÃO LAMPIÃO
MEU DOCE SORRISO ZEZINHO	NOSSO COMPARTILHAMENTO POSSÍVEL
MINHA INDEPENDÊNCIA ALICE	

ZELÃO
PRIMAVERA/2003

Minha implicação com as questões da cultura vêm se dando através de várias matrizes recorrentes em minha trajetória em movimento como ser-no-mundo: minhas histórias e hábitos familiares, minhas interações com diferentes atores, na educação, na História, na música, nas artes de maneira geral, na Cultura e no movimento do pensar sobre o pensar.

Para tratar do lugar de onde falo, numa proposta investigativa como essa, foi necessário lançar-me de coração aberto, olhar atento e profundo, numa atitude hipertextual, aos meus atos de currículo, refletindo criticamente sobre minhas itinerâncias multirreferenciadas e as matrizes fundantes de meu ser-sendo-no-

mundo. Trabalhei com a questão da identidade na análise de minha história de vida, fazendo emergir suas mobilidades, fragilidades e pluralidades ao longo da existência como potencial de transculturalidade (JOSSO, 2007, p. 15-20). Vislumbro, nesse movimento, uma teoria da pessoa ou da personalidade, possibilitando maior compreensão do ser na ambivalência diversidade/singularidade, num esforço civilizatório para declarar e compreender os professores “na sua inteireza, como pessoas e como profissionais, como profissionais e como pessoas” (NÓVOA, 2005, p. 18), elaborando conhecimento pessoal no cerne do conhecimento profissional, atribuindo sentidos à docência, atividade que deve ser entendida como itinerâncias, que não podem ser analisadas apenas na perspectiva técnica ou científica (ibid., p. 22).

2.1. INQUIETAÇÕES COM O TEMA E OS NÃO-LUGARES DE APRENDÊNCIAS NA ESCOLA

A partir do momento em que me apercebi mobilizado para tratar das questões da cultura de forma sistematizada numa pesquisa educacional de cunho acadêmico, inquietei-me com certas indagações: qual a razão que me mantém vinculado às questões da cultura? Por que a centralidade desse tema em minha vida, em minha prática? Por que o tema cultura é tão recorrente em minha prática na educação? O que me mobilizou/mobiliza para querer tratar dessa temática, vislumbrando possibilidades de transculturalismo crítico numa investigação de mestrado? Através das teorizações sobre o currículo como cultura (APPLE, COSTA, 2005; GIROUX, 1997 e 2000; FREIRE, 1983; MACEDO, E., 2006; MACEDO, R., 2003 a e b, 2007b; MACLAREM, 2001; MOREIRA, 2005; SILVA, 2000 a e b, 2005), sobre as histórias de vida como formação (JOSSO, 2004) e da reflexão sobre os atos de currículo (MACEDO R., 2006), deparei-me com pistas e com indicações explícitas sobre caminhos para ter a própria vida como dispositivo de formação. Percebi que, para tratar das questões da cultura nessa perspectiva, tinha de recorrer às minhas matrizes de aprendizagem, aos meus dispositivos formativos, às minhas interações cotidianas, à teia que alimenta meu trans-sendo e que é por ele

tecida, enfim, às minhas itinerâncias. Tento identificar, nessa narrativa, as matrizes que proporcionaram minha implicação nas questões da cultura.

Como desdobramento da reflexão crítica que desenvolvo há tempo, foi incômoda e aliviante a constatação sobre o fato de que as escolas são apenas, um, dentre os diversos espaços de aprendizagens e de formação e, dentro delas, as aulas são também, somente uma, das várias possibilidades de aprendizagens nas escolas.

A conexão entre cultura e educação aqui proposta, está assentada na constatação que faço em relação ao desdém das escolas pelas culturas como dispositivos de formação, reificando e naturalizando como conhecimento apenas os conteúdos disciplinares, linearizados, que podem aparentemente ser mensurados de forma estanque e descontextualizada.

Entre aprovações e três reprovações, passei treze anos em escolas que não reconheciam outras formas de inteligência que não estivessem centradas apenas em concepções cognitivistas, inteligências matemáticas e gramaticais, habilidades físicas futebolísticas. Nessa perspectiva, crianças e jovens que apresentavam dificuldades para tais desempenhos eram desdenhadas por “não virem prontas para a aprendizagem”. Entretanto, mesmo com esse apartheid, as vivências no ambiente escolar, as interações sociais entre estudantes, funcionários, professores, famílias, constituíram grandes possibilidades de aprendizagem. Nem sempre nas aulas, nos enfoques disciplinares, nas avaliações ou nas notas. Mas, nas relações sociais dentro de sala, nos corredores, nos pátios, nas quadras, na entrada e saída da escola, nos eventos desportivos, nas atividades culturais, nos não-lugares escolares. Nessa análise, não intenciono o execramento dos conhecimentos disciplinares na aprendizagem escolar. Mas clamo para que outras formas de conhecimento sejam acolhidas pela escola, pelas pedagogias, pelas didáticas e sistemas de avaliação, para que o desenvolvimento desses saberes disciplinares abarquem a diversidade de seres que transculturalizam-se no cotidiano escolar - seres criadores de cultura, portanto significações variadas sobre tais saberes.

Através dessa ressignificação, reafirmei minhas impressões sobre as escolas como sendo arenas de embates de significados culturais que são plasmados por essas interações, inclusive durante as aulas, através das disciplinas, constatei que as questões da cultura podem ser refletidas nesses espaços, por educadores com práticas inscritas nessa pedagogia cultural. Passei a perceber a importância da escola na formação dos cidadãos, na afetação de suas subjetividades e, principalmente, a vê-la como possibilidade de convivência com, entre e para além das culturas, através de transculturalismo refletido criticamente. Decidi investigar como essas questões têm sido refletidas pelos professores partindo de minhas itinerâncias como ser-sendo-no-mundo, para me encarnar no processo. Entendo que as questões da cultura são dispositivos de formação para a transculturalidade.

2.2. A EXISTÊNCIA COMO FONTE DE PESQUISA

Remeti-me às ambivalências seminais através das relações familiares, escolares, “rueiras”, às amizades, às vivências diversas com os “iguais” e com os “outros”, diferentes e provocadores, com a arte, em especial a música, com as vivências e interações em salas de aula e fora delas, com as leituras, as crenças/descrenças, os muitos amores/desamores e paixões/aversões, enfim, com minha própria existência sendo-no-mundo.

Atribuindo sentido para minhas vivências dentro e fora da escola, desenvolvo narrativa sobre minhas itinerâncias, demonstrando que o intercruzamento de matrizes de aprendizagem são possibilidades potentes de formação que deveriam, portanto, ser consideradas pelas práticas educativas acadêmicas.

Nessa narrativa não-linear, navego num oceano repleto de portos que emergiam à medida que me autobiografava. Portos esses que se consolidaram como hipertextos (KOCH, 2002, p.63), projetando-me para o cosmo, ao mesmo tempo que, como buracos negros, sugavam-me para redimensionamentos existenciais. Esses cais, pontos de chegada e partida, constituem-se como

atualizações de minha existência no mundo (NICOLESCU, 2005, p. 117). Tento revelar a incrustação do ser no cosmo da complexidade como possibilidade de formação, de currículo em atos. Procuo descrever com rigor os contextos e citar os nomes das pessoas envolvidas nessas aprendizagens itinerantes, para que o processo de implicação se revele com maior autenticidade. Apesar de considerar que as aprendizagens se dão na rede, na teia de relações, considero importante apontar “com quem”, “onde” e “como” foram possíveis tais conexões para a tessitura dessa estrutura complexa “humana, demasiada humana” (NIETZSCHE, 2000, p. 336).

2.3. APRENDIZAGENS FUNDANTES NO NÚCLEO FAMILIAR, NA RUA, COM A MUSICALIDADE E COM ESBARRAMENTO NO TEATRO

Minha infância e juventude transcorreram num período obscuro da história do país, décadas de 1960 e 1970, onde as ações midiáticas promoviam elementos para uma intrincada teia de significados, afetando as subjetividades dos atores: muito ufanismo, patriotismo, tanques nas ruas, expectativas daquele espectro de país em crescimento, de gigantismos econômicos, Amaral Neto e a pororoca, paradas militares, gibis da Disney, filmes institucionais mesclando ideal progressista com sentimento de vitória nas inaugurações e grandes jogadas em estádios de futebol no início das sessões de cinema, Silvio Santos, seu Baú da Felicidade e as Semanas dos Presidentes, cavalaria e cassetetes, Flávio Cavalcante estilizando discos prepotentemente, telejornais omitindo o autoritarismo de caserna, sufocando a democracia, tricampeonato mundial de futebol, Sugismundo, repressão, sumiços, tortura, exílio, medo dos comunistas. Ao mesmo tempo, na contracorrente, os Festivais da Canção, a Marcha dos Cem mil, a Tropicália, Chacrinha, Teresinha, bacalhau e abacaxis, Vila Sésamo, Mazarópi, os programas noturnos de humor, a Jovem Guarda, a pornochanchada, as canções de protesto, Turma da Mônica, revista Catecismo, guerrilha urbana, Araguaia, seqüestros de autoridades, Pasquim, entre outras coisas. O tensionamento entre as forças políticas, econômicas e culturais da Guerra Fria espalhava seus significados culturais através das

mídias impressa, televisiva, audiofônica, bem como através das escolas, nas aulas de Educação Moral e Cívica e OSPB, como sobreposição as de história, delineando a formação das crianças e jovens num jogo ideológico de afetações de subjetividades.

Classe média, representada por pai funcionário público e mãe educadora, não vivenciei ações políticas engajadas na família. Minha mãe, nessa fase de sua vida, empolgava-se com o nacionalismo oficial, enquanto meu pai, ex-combatente paulistano do movimento Constitucionalista de 32, era contra Vargas “sempre”, fazendo oposição pessoal à ordem instituída. Suas provocações eram sinalizadores para refletir a respeito de que “nem tudo é aquilo que parece ser”.

Nesse núcleo familiar primitivo, na cidade de Mogi das Cruzes, São Paulo, o fundante foi (e é, no núcleo atual) o reconhecimento e o respeito à diversidade.

Além de interagir com diferentes pessoas que freqüentavam minha casa (amigos de meus irmãos e alunos, muitos alunos de minha mãe), a música foi meu passaporte para a interação com a diversidade. Sétimo de uma família de 7 irmãos, após 11 anos do sexto, cresci interagindo com elementos diversos - a convivência com adultos (eram muitos, de diferentes idades) e com crianças, mais novas do que eu, ouvindo músicas de Ataulfo, Erivelto, Noel a Beatles, Martinho da Vila e Tonico e Tinoco, até poder optar pelo rock roll, ‘músicas regionais’ e progressivas. Nesse mesmo núcleo percebi a necessidade do encantamento com a arte, da criatividade e daquilo que delineou grandemente meu viver: a necessidade da paixão pelo outro, da solidariedade com o próximo, de deixar o coração aberto para as interações. Essa casa era um intrincado caleidoscópio de relações, muito musical, administrado por um matriarcado declarado, assumido e acatado. O significado hegemônico de masculinidade não era praticado por meu pai, José. Suas práticas desconstruíam esse modelo, pois ele me auxiliava na preparação do café da manhã antes da saída para o colégio, lavava louças, arrumava a casa após as festas (que eram freqüentes), conversava muito sobre conflitos existenciais. Ao mesmo tempo e contraditoriamente, não se vinculava à administração da casa

e alimentava uma postura galanteadora, como um macho que demarca seu território de poder. São contradições que me proporcionaram aprendizagens fundantes em interações com mulheres em minha existência. Apesar das pressões sociais e posturas contraditórias em alguns momentos, tento não me servir da condição masculina para tripudiar e me empoderar nas relações, num esforço civilizatório pela igualdade de direitos. Marina, minha mãe, era educadora em tempo integral, muito implicada na formação do outro. Sua atuação, como ser de relações em educação, é outro fundante em minha formação. Presenciei constantemente suas interações com o alunado nas atividades escolares e no cotidiano da cidade. Minha casa era muito freqüentada por seus alunos e ex-alunos, que a presenteavam com bibelôs (que iam imediatamente para um dos móveis da sala para compor a decoração da casa, com muito carinho) e com freqüência convidavam-na para suas formaturas, casamentos, batizados dos filhos, ou apareciam simplesmente para um cafezinho. A forma cuidadosa com a qual referia-se a seu trabalho e seus alunos estruturaram meu interesse pela educação, aflorado somente na maturidade. Quatro dos seis irmãos e duas cunhadas eram professores. O universo escolar e do magistério transpassava o cotidiano de minha família.

Minhas irmãs Elvira (Nenão) e Marise despertaram-me novos olhares para o mundo, respectivamente ensinando-me a desenhar um cubo, proporcionando a inquietação com a tridimensionalidade das formas e a diferenciação da perspectiva dependendo do olhar), e exercitar a bricolagem, criatividade artesanal para dar encantamento às pequenas coisas com tintas, pincéis, tesoura e cola.

Com meus irmãos Josmar, Zeré, Batista e Marco, aprendi a cantar, tocar e a perceber as infinitas possibilidades de harmonizar com diferentes vozes. Com eles, ainda, experimentei diversos instrumentos musicais até fazer opção pelo violão e pela percussão (aqui um universo infinito de possibilidades devido à sua diversidade de recursos e origens). As reuniões familiares, as festas para celebrar tudo que era possível, reunindo uma comunidade diversa e criativa, embaladas por um, também diverso, rol musical, possibilitaram repertório encorajador para interagir com o mundo.

Ainda na infância, até a pré-adolescência, um grande centro de aprendizagens foi a soleira da “Porta da Fábrica” (entrada do escritório da fábrica de móveis Calimazzo), onde só cabiam três sentados. Quem não conseguisse, sentava-se na calçada, encostado no poste, formando uma espécie de cúpula de pensadores sobre o cotidiano. Ali se identificavam os estereótipos desse grupo de púberes: os mais velhos - que olhavam o grupo de cima de sua autoridade autorizada por todos, quase nunca questionada; os assessores e estafetas, sempre prontos a fazer valer a autoridade dos anteriores; os palpiteiros, os cumpridores de ordens; os medrosos; os que queriam aparecer. Ali ocorria uma espécie de auto-regulação submetida àquele “establishment” que reproduzia, numa escala micro, o modelo hegemônico de sociedade. Curiosidades, mistérios, tabus, muito preconceito, sexualidade, descobertas, inferiorizações, superioridades, companheirismo e confiança naquela partilha de todas as noites, até 21, 22h. Ali eram tratados temas que não poderiam ser tratados em casa, com os pais, fantasias políticas, sociais, sexuais. Era um grupo muito heterogêneo do ponto de vista social, de classes e cultural. Esse foi um período formativo e estruturante de minhas itinerâncias como ser-sendo-no-mundo.

Em minha juventude, o movimento do Clube da Esquina e suas harmonias sofisticadas; o som híbrido do Terço, promovendo diálogos entre guitarras, sanfona, sintetizadores, vocais, percussão de badulaques, num rock progressivo, intimista; as harmonizações refinadas e envolventes do Boca Livre, bem como as canções elaboradas com singeleza *bichogrilesca* de Rui Ponciano, Egídio, Ge e Márcio Moura (músicos mogianos), constituíram-se marcos em minha vida. A musicalidade daqueles artistas mineiros e desses artistas, meus conterrâneos, é matriz inspiradora para pensar a vida musicalmente e sentir-me mobilizado para criar. Mais adiante, com os companheiros Sá e Márcio Rodrigues, Johnny Oda, Márcio Moura, Jorge Manussakis, Rosa Branca, as Tânicas, vivi um período de intensa profusão criativa na música como forma de expressão, participando intensamente de festivais. Grandes aprendizagens emergiram desse período. Nesse mesmo contexto da juventude, tive vivências fantásticas em laboratório de teatro, dirigido por Márcio Rodrigues e Soninha, dois provocadores que ao introduzirem as leituras de Stanislavisk, nos faziam ir a nós mesmos com

profundidade, para reaprender o trivial, buscando elementos para a construção de personagens. O lançamento desse olhar para si, ressignificando as vivências, seus conteúdos e suas marcas, foi importante delineamento para a consciência de minha formação nas interações.

2.4. AINDA A MÚSICA COMO INSPIRAÇÃO PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

Tempos depois, como ouvinte e apreciador da “música clássica” e do jazz, mobilizava-me em reflexões sobre elaborações refinadas em termos de criação, tanto do ponto de vista de planejamento quanto do improvisado, pois só improvisa quem tem vivência, conhecimento e coração aberto para interações com o contexto. Na década de 1980, a chamada vanguarda paulista me absorveu quando iniciava minha carreira como professor. Arrigo Barnabé, Itamar Assunção, Grupo Rumo, Premeditando o Breque (Premê), expressões dessa vanguarda, com sua imprevisibilidade provocadora, me inspiraram para tratar de temas de história em minhas aulas, utilizando suas produções como recurso desconstrutor do instituído. Ampliavam-se, então, as possibilidades de conhecer história pelo viés cultural, bem como dilatava-se minha percepção da infinidade de fontes para o conhecimento histórico. Tal concepção rendeu-me inquietações com a aprendizagem, com a educação e com o que hoje é objeto das questões curriculares. Mas, ao mesmo tempo, rendia muitos problemas para encontrar justificativas teóricas para essas práticas, respondendo às cobranças das coordenações e direções das instituições onde atuava. Desde esse período, sentia a necessidade de teorizar sobre minhas práticas, tratando da importância do entendimento da cultura para o professor atuar em educação, conscientizando-se das implicações de seu trabalho, sua pedagogia, sua metodologia e didática em suas itinerâncias. Eu não sabia teorizar dessa forma naquele momento. No entanto, essas intencionalidades pulsavam em minhas reflexões, em meus discursos.

Na última década tenho sido absorvido pela sonoridade poética dos hibridismos de Lenine, músico pernambucano e planetário, cuidadoso com a diversidade,

constantemente propondo soluções criativas nos embates de significados culturais, e nas ambivalências nordeste/sul-sudeste, sertão/urbanidade, Brasil/mundo, América Latina/ Europa. Sua musicalidade me inspira o viver e tem contribuído significativamente para aprendizagens com as diferenças. Moska, músico/poeta carioca, tem lançado provocações com suas canções/poemas sobre temas filosóficos, desconstruindo significados naturalizados. O grupo baiano Lampirônicos, na trilha aberta pelo pernambucano Chico Science, tem trazido inúmeras e concretas possibilidades de transculturalismo, na mestiçagem, nos diálogos entre tradição e modernidade em suas produções musicais. A produção desses artistas é importante instrumento, poderoso recurso, em minha prática pedagógica.

2.5. A REDE DE AMIZADES COTIDIANAS E APRENDÊNCIAS DIVERSAS

Outros despertares potentes na juventude ocorreram com grandes amigos. São pessoas com quem desenvolvi aprendizagens viscerais na convivência. Ressalto dois pontos relevantes: a) a seqüência em que são citados nesse relato não obedece a qualquer ordem de importância ou cronológica e, b) o fato de não terem ocorrido separadamente, de forma estanque. Como já apontado anteriormente, cada uma dessas pessoas e contextos são portos de chegada e partida, são hipertextos propulsores de tessituras da trama complexa da aprendizagem não-linear. Marcel Arriaga despertou-me, ainda na adolescência, para a conscientização de que estávamos numa ditadura militar e para a necessidade da mobilização e militância política, na juventude. Sempre foi uma referência de coragem e diálogo com a modernidade. Sá Rodrigues, com sua crítica irônica e sagacidade, apresentou-me o cinema como possibilidade interessante de refletir sobre a sociedade, a cultura e a própria vida; e o rock'n'roll como potência criativa de virtuosos musicais. Com Francisco Franco, Fran, as aprendizagens assentaram-se na necessidade do conhecimento da história da arte, suas expressões subjetivas e mobilizadoras e no olhar sensível para o mundo. Marcinha, “das Gordas”, me encantava com sua capacidade de escuta e opinião, fazendo-me pensar com cautela sobre

decisões importantes na adolescência, consolidando lastro de amizade na partilha em diferentes momentos posteriores.

As interações com a família Oda, nisseis e sanseis, vizinhos da mesma rua durante a infância e a juventude foram seminais na perspectiva transcultural. Eu e Johnny, seu filho nos tornamos colegas na 1ª. série, com sete anos. Esse encontro desdobrou-se em uma grande e amorosa amizade entre nós e nossas famílias, a ponto de sermos afetuosamente adotados, ele pela minha, como filho japonês, e eu pela dele, como filho brasileiro. Apesar de sermos todos brasileiros, a família Oda, de hábitos abasileirados, preservava seus costumes com vigor, tanto na hierarquia familiar e suas atribuições, quanto na alimentação, lazer e outros hábitos. A escrivaninha de S. João Oda, mecânico de automóveis e caminhões, patriarca da família, era um universo de curiosidades e mistérios a serem desvelados por mim, assim como seu quarto, repleto de literatura japonesa. Sempre atento as nossas curiosidades estava pronto em sua postura de *autoridade inquestionável*, a nos esclarecer, não sem comentar algo que nos provocasse, como outras perguntas, por exemplo. Ria muito com meu interesse pela cultura nipônica. Essa escrivaninha e esse quarto eram territórios proibidos para as crianças. Vivíamos burlando essa rigorosa norma para seguir com nossas investigações infantis. O gohan, o chá de algas, os frutos do mar, na juventude os saquês, o udon e o tempurá elaborados pela delicadeza de D. Rosa, passaram a fazer parte de meu cardápio. Os banhos de ofurô, somente permitidos algumas vezes em função do controle de água e energia elétrica, as infinitas, animadas e ultra organizadas bincadeiras e gincanas nos undokai eram experiências mobilizadoras para interagir com as diferenças. As visitas à casa do bassan (avô), em um sítio de cultivo de uvas numa cidade vizinha eram momentos de interações em embates de significados culturais poderosos para aprendizagens com a cultura no cotidiano. O desejo de estudar na gakon (escola japonesa) me mobilizou durante muito tempo, sem que meus pais permitissem em função da necessidade de dar conta da escola brasileira primeiro, já que minha implicação com ela, naquele momento, deixava a desejar. Era um assíduo usuário dos livros da família, onde poderiam ser encontrados desde gibis diversos até enciclopédias atualizadas e outros livros de história, geografia e

costumes. Enquanto isso Johnny e Akêmi, os filhos e *amigos orgânicos*, interagiam nas eternas reuniões e festas de minha família. Afirmo com convicção que essas interações foram minhas primeiras aprendizagens no movimento transcultural.

Na infância e pré-adolescência interagi vigorosamente com uma família de alemães e holandeses, proprietários do restaurante Recanto Holandês, onde novas aprendizagens transculturais afetaram meu ser-sendo-no-mundo. Através de Tjerk Hides, colega de escola, engenhoso, astuto e criativo para os embates cotidianos, grande amigo, passei a conviver com a cultura *germano-saxônica abasileirada*, onde intensas aprendizagens emergiram e me afetaram: o sabor acre-doce dos pratos, o rigor autoritário na educação dos filhos, a atribuição de responsabilidades e a conseqüente cobrança com as questões da casa e do restaurante e o acolhimento dos amigos brasileiros dos quatro filhos. Externavam seu amor pelo Brasil e pelas oportunidades que tinham aqui.

Com Johnny Oda e Antônio Camilo (Tona), vivenciei a partilha das tensões do final da adolescência e início de juventude, muitas madrugadas dialogando e aprendendo sobre nossos conflitos. Benedito Ribas, Benê, expunha o refinamento do olhar para as tensões entre tradições e rupturas no movimento orgânico da cidade, promovido pelas intervenções humanas. Fabinho Furlan demonstrava a solidariedade guerreira e destemida nos confrontos cotidianos. Fernando Assagra, Dinga, com seu preciosismo com a direção no trânsito, procurando sempre estar centrado, com atenção quase inabalável, despertava-me para a necessidade de compenetração nas atividades corriqueiras. Em Wagner Rodrigues, Wagnão, provocava-me seu desprendimento em atitudes de enfrentamento do instituído, sem limites e barreiras. Leila, Leiloca, encantou-me com sua paciência e desapego na convivência para desconstrução de preconceitos, entregando-se com afeto à existência, desafiando o mundo como mulher. Desnaturalizou minhas pretensões machistas, demonstrando sabedoria ao lidar com minhas inseguranças e infantilidades. O casal Gilcy e Ivan, foi parceiro de morada. Nesse espaço construíamos narrativas sobre nossas trajetórias existenciais, num transculturalismo propiciado pelo acatamento das alteridades como práticas de

convivência. Aprendizagens emocionantes e intensas. Mais adiante, com Clóvis Berti, Roberto, Betão e Fábio Mazza, Batata, militantes da contracultura mogiana, percebi a necessidade de *endurecer sem perder a ternura*. Denise Hanashiro, pérola-sol-nascente, mobilizou-me com a delicadeza, sensibilidade, feminilidade e sagacidade, para o trato da vida e para a relação com o outro. Nossas interações ocorreram através de nossas intencionalidades musicais, nos envolvendo em discussões sobre a modernidade, o amor, a paixão, as contradições e as impurezas cotidianas, cuidando para que essa temática fosse permanente em nossos encontros não planejados, Denise sempre trazia algo novo para interagirmos. Solidariedade e disponibilidade, estar com e para o outro, é a síntese de minhas aprendizagens com as irmãs Margarete, Cris e Bete, as Margas, vizinhas e parceiras de educação, de paixões e desamores, de enfrentamento das diversidades. Com D. Lola e Seu Noel, tocou-me o acolhimento e perseverança como revigoramento para continuar seguindo, sempre. Regina e Luciana, duas de suas filhas, me mobilizavam com a determinação para buscar seus objetivos. Noeli, meu vínculo com essa família, grande amor, provocou-me para aprendizagens com seu carinho e cuidado, companheirismo e priorização das relações familiares como prioridade em sua vida. A inteligência de Arlinda e seu encanto possibilitaram-me vivenciar o amor e a paixão sem a posse do outro. Aprendizagens na relação de desejo e prazer em interações desnaturalizadas. Maria Lúcia Freitas, grande amiga, sagaz e destemida, provocou-me com seus etnométodos criativos para interações nas adversidades e prazeres da vida como mulher, mãe e profissional com refinamento, sofisticação e despojamento. Grandes aprendizagens que me mobilizaram para a importância da convivência, da partilha, do ser com outro, foram as interações com a família Simões. Através de Luciana, aluna e filha dessa família, passamos a conviver intensamente, dividindo nossas alegrias e tristezas, avanços e retrocessos, desprendimentos recíprocos, solidariedade partilhada, fazendo-me sentir, praticar e consolidar o princípio da alteridade como possibilidade de transculturalismo, mobilização essa que é ressignificada constantemente em minha prática educacional.

Essas pessoas povoam meu imaginário. Essas representações são o amálgama de minha identidade. Estão tatuadas com o cinzel das interações e incrustadas em meu ser-no-mundo. São aprendizagens recorrentes em minha prática.

2.6. LEITURAS, PROFESSORAS E PROFESSORES GERMINAIS

A criticidade em minha formação escolar foi suplantada pelo ufanismo oficial da máquina nacionalista sob o comando dos militares. Ingressei na escola em 1967, período de radicalização entre as forças de esquerda e de direita que resultaria na expressão máxima do autoritarismo ditatorial no Brasil, o AI-5 no ano seguinte. O ensino primário (atualmente o ensino fundamental), de maneira geral, consolidava essa estrutura geradora de acefalia social e política, cerceando possibilidades formadoras de cidadania nas escolas. Somente no 2º. Colegial (atual 2ª. série do Ensino Médio), é que alguns professores, aproveitando-se da suposta abertura do regime, em 77, veladamente tentavam despertar seus alunos para a situação política do país e para a necessidade de mobilização da sociedade civil. Minhas aprendizagens sobre o social, a política, a economia e a cultura, daquele contexto, não se deram, portanto, na escola, mas, sim, em não-lugares culturais potentes, como, por exemplo, os programas elitizados de humor Satiricon, Planeta dos Homens, Chico City. Enquanto a formação escolar nos enquadrava de forma sórdida no modelo MecUsaidiano, fontes midiáticas de informação e entretenimento, ainda que cerceadas, nos despertavam e provocavam o olhar crítico, a ironia de nosso próprio comportamento, teciam a crítica cotidiana social, política, econômica e cultural importante, mesmo que apenas para os grupos médios urbanos. Parte significativa da constituição de minha criticidade tem aí sua matriz. O “Casarão da praça do Imigrante” em minha cidade e os festivais de música colegiais e universitários, locais e regionais, constituem outros não-lugares fundantes em minha formação crítica. Nesse sobrado antigo e descuidado esteticamente, diferentes grupos realizavam reuniões e ensaios em suas dependências, inclusive o grupo musical do qual fazia parte, para os festivais. Nesses

momentos, interagíamos com sindicalistas, líderes estudantis, militantes de esquerda de diferentes tendências, muitos ainda na clandestinidade. Não havia engajamento, pois a maioria de nós estava desvelando aquele estado repressor precisamente, ali. Foi fundante para o desenvolvimento de minha criticidade ter me deparado com um pôster que trazia um tronco de árvore cortado, ainda com as raízes fincadas, cujo contorno sugeria o mapa do Brasil e, sobre ele, um machado afiado, tendo a lâmina como a bandeira dos Estados Unidos da América. Fiquei observando-o por um longo período num misto de surpresa, revolta, tristeza e certa soberba por ter desvelado naquele momento, através de uma gravura, inúmeras questões que nos traziam indicações do imperialismo, da exploração, da submissão e outras posturas da relação Brasil-EUA. Na abertura de um festival universitário em 1978, todos os participantes foram intimados a integrarem um protesto no palco, cantando, de costas para a platéia, a canção “Pra não dizer que não falei das flores”, sobre vaias e aplausos.

O desenvolvimento de minha criticidade foi se dando durante a caminhada, nas tensões dos embates entre significados culturais na arena cotidiana.

Na escola, em sala de aula, apenas em três momentos pude vivenciar a criticidade como caminho de interpretação. Num deles, na 3ª. série, em 1969, no auge da corrida espacial e no contexto da Guerra Fria, fui convidado pela professora Teresinha para tratar da chegada dos americanos na lua, já que era um tema que me absorvia sobremaneira naquele momento. O convite me enalteceu, fortalecendo minha auto-estima, pois meu rendimento acadêmico era razoável e, portanto pouco reconhecido - como era praxe na educação escolar daquele contexto, que só reconhecia o conhecimento disciplinar. Pude mostrar à professora e aos colegas que sabia várias coisas interessantes que praticamente não eram tratadas nas aulas. Pude questionar a chegada do homem na lua, apesar de acreditar profundamente nesse fato, pois meu pai, antiestadunidense convicto (mas não militante), desacreditava dessa empreitada, afirmando constantemente que aquilo “era coisa de americano... de estúdio americano!” Foi um grande exercício de desfetichização midiática e ideológica para um garoto de 9 anos, colonizado por aquela aventura

fantástica, refinadamente produzida pela propaganda da Guerra Fria. Mesmo depois de adulto, tentava convencer meu pai desse feito, sem sucesso. Morreu desacreditando na chegada dos americanos à lua.

Numa outra ocasião, o professor Horácio da Silveira, historiador e estimulador da criatividade de jovens estudantes, coordenador do Som Jovem, referência regional de festival de música estudantil, abriu espaço para que um grupo de adolescentes irreverentes e descompromissados expressassem-se de forma um tanto anárquica numa das edições desse festival (1977), com canções que destoavam daquilo que estava instituído como “música para festival escolar”, apresentando propostas performáticas, letras e músicas provocadoras para aquele público. Em meio a temas urbanos com melodias bem-elaboradas e previsíveis, nosso grupo conquista lugares ambicionados com duas canções inusitadas para aquele padrão hegemônico. Vencedora do 2º. lugar, a canção *Obra do Capeta*, trazia a figura caricata do caipira em situações que expressavam suas crenças, mitos e tradições, embaladas por harmonias “de moda de viola” e pelo desempenho básico de 12 violeiros e um “capeta” provocando a platéia, enfim, uma ode à cultura popular do caipira paulista. Paradoxalmente, a canção *Flutuando*, era um rock progressivo, trazendo em sua letra uma viagem pelo fantástico, pelo sonho, pelo delírio, possibilitando inúmeros significados e pela performance provocativa do seu intérprete se dava com uma dança sensual e agressiva, ficando quase despido ao final da apresentação. Hoje, vejo fortes intencionalidades nas manifestações desse grupo de adolescentes em média com 16 anos naquela ocasião: a repressão do ensino nas escolas, a necessidade de olharmos para nós mesmos num contexto de hegemonia cultural estadunidense na América Latina, o desejo de liberdade de expressão e de ruptura com a massificação. Nenhum de nós era militante ou engajado politicamente. Entretanto, a pulsação pela diversidade e por trilhas diferentes a serem seguidas, explodia.

Outro raro momento de oxigênio de criticidade na escola ocorreu no “2º. ano do antigo Colegial, com a professora Teresinha, de literatura, despertando-me para a interpretação dos textos de letras de canções, propondo a análise de *Construção* (Chico Buarque), desafiando a censura instituída pela ditadura

militar, carinhosa, generosa e discretamente mobilizando-me para os desvelamentos daquele contexto. De forma cuidadosa, nos provocou para nos conectarmos às idéias diferentes que muitos traziam sobre o país - “gigante adormecido”, “que ia pra frente” - veiculadas através de expressões que necessitavam serem olhadas com reflexões críticas. Ganhei o mundo! Minha mobilização foi tamanha, que passei a assumir postura aprendente em relação aos conteúdos escolares, retomando leituras, querendo superar resistências que dificultavam meus compromissos escolares. Apesar de isso ter ocorrido um tanto tarde para quem estava naquele segmento, foi propulsão fundamental para fazer germinar o interesse pelas questões sociais, políticas e econômicas e para a ampliação do interesse que já possuía pelas questões culturais.

Quando iniciei as atividades em Educação, deparei-me com Paulo Freire através de Sonia Kramer - não como ativista da Educação Popular, mas como alguém que queria ser educador e se descobriu muito próximo daquele universo, percebendo que ele também poderia ser um vigoroso instrumento de interação e transformação da vida. Demerval Saviani, e Neidson Rodrigues ampliaram meu interesse pelas questões da educação. Mais adiante, Piaget, Vygotsky, Freud, Jung e Reich me lançaram em momentos distintos a buscar justificativas teóricas para minhas práticas na relação com o alunado (muita consolidação e renúncia).

Nietzsche, nesse momento, fez-me pensar que o que eu pensava sobre as coisas estava assentado em fortes convicções, logo não as percebia limitadoras do próprio pensar. Foi uma grande parede a ser transposta.

Na História, Marx libertou-me das “tramas do universo pequeno burguês”, lançando meu olhar e entendimento da vida ao enquadramento da dialética, potencializando a capacidade crítica e reflexiva através da práxis e entendendo que a escola deve estar a serviço da transformação social. Entretanto, minhas brigas com Marx sempre existiram. Nunca fui um militante marxista, apesar de ter incorporado sua energia e ideal revolucionários invariavelmente presentes em minha prática. Eu tinha dificuldades em aceitar apenas as análises macro da sociedade como sendo fundamentais, descartando outros entendimentos do

social, do “real”. Incomodava-me ter de discursar sobre os modos de produção de um determinado período, reduzindo a diversidade a uma estrutura macroeconômica e o entendimento do social apenas à luta de classes desdenhando de outras expressões das contradições. Entretanto, por essa época, início da década de 80 do século passado, eu não possuía repertório para teorizar esse conflito, que me consumia profundamente, como um professor que refletia sobre sua prática. Guinsburg mobilizou-me para pensar a história micro das cabeças individuais, desconstruindo o autoritarismo da perspectiva das macroestruturas. Marc Bloc, Georges Duby, Lucien Febvre, Ladurie, Le Goff da Escola dos Anales, propiciaram-me a reflexão sobre pensar a história em diferentes óticas, superando a “pretensão historiadora” de pensar ser o sabedor e o condutor das verdades absolutas - pensadas apenas pelo viés econômico - e descobrindo que a história ia muito além disso. Ao mesmo turno, com o historiador Jurandir Ferraz, mestre, amigo e carinhoso observador dos regionalismos, fui iniciado nos estudos de história local, para perceber que a história, também, estava debaixo e entre os nossos narizes. A profa. Ivone Marques, medievalista e estimuladora de novos projetos, envolveu-me com sua coragem de mulher guerreira, para estar professor de história e tentar revolucionar cotidianamente a sala de aula, trabalhando o/no cotidiano. O professor Oscar Holme, em história do Brasil mobilizou-me para a necessidade de reflexão e transformação dos programas de história e dos currículos escolares. Minha incursão ao universo frankfurtiano foi provocada pelo professor Mario Sérgio, trazendo perspectivas antropológicas e sociológicas para o diálogo com a história. Afetei-me pela crítica cultural da Escola de Frankfurt, outro marco fundante de minhas aprendizagens nas itinerâncias viventes. Ela permitiu-me visualizar as “mãos-invisíveis” que controlavam nossos conceitos de cultura e informação, demarcando minhas práticas em educação de forma profunda durante anos. Até que novas-demandas-antigas começam a emergir vigorosamente em relação às questões da cultura. A teorização marxista da cultura, desenvolvida pelos frankfurtianos, não dava mais conta de tratar da diversidade cultural complexa que caracteriza as relações do planeta nesses tempos de condição de pós-modernidade. Essas inquietações reverberantes na teorização da cultura me aproximaram do

campo teórico dos Estudos Culturais, onde navego hoje - sem descarte daqueles.

O diálogo com as teorias de Darcy Ribeiro, Antônio Callado, Roberto Damata, Gilberto Freire, José Ramos Tinhorão, Nelson Werneck Sodré, Florestan Fernandes, Caio Prado Jr., Celso Furtado, Ladslau Dowbor, Sérgio Buarque de Holanda, são, também, marcos fundamentais para a multirreferencialidade que caracteriza meu pensar-Brasil.

Minhas vivências em projetos culturais e aulas de história, também pelo viés cultural descrito a seguir, provocaram a necessidade de ampliar a teorização sobre interdisciplinaridade. Passei a interagir com a produção de Ivani Fazenda e Japiassu, definindo outro marco teórico para assunção de uma postura interdisciplinar diante da vida, outros olhares para o conhecimento.

Minha atuação como professor de História, vinculado às questões artísticas e culturais possibilitou-me o envolvimento com cursos de magistério, descortinando as trilhas da formação de professores. Busquei a Psicopedagogia para encontrar respostas para uma inquietação que me impulsionava: por que alguns alunos aprendiam e outros não? Acreditava que todos aprendiam, porém de maneiras diferentes. Fortaleci-me com as teorias da aprendizagem, motivado por Helena Fontoura, professora promotora de diálogos intensos entre Piaget, Vygotsky, Alicia Fernandez, revisitando Paulo Freire, Freud, Jung e descobrindo Pichón-Riviéré e seu retorno às matrizes de aprendizagem.

2.7. OS PROJETOS CULTURAIS DELINEANDO MINHA PRÁTICA EM EDUCAÇÃO

Ao concluir a graduação (acadêmica, marxista, engajada na “busca da verdade” das fontes “escritas”, estritamente “escritas”), recebi um convite para atuar como historiador, primeiramente, em um projeto de Cultura Popular promovido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mogi das

Cruzes, coordenado pela artista plástica Elizete da Costa Nunes- Projeto Ariano Vilar Suassuna, O QUE É QUE MEU BAIRRO TEM? Levantamento histórico? História oral? Interação com crianças e idosos do bairro? Ligações com fontes da história oficial e constituição de matrizes para que artistas plásticos, poetas e artesãos do projeto, construíssem, com aquela comunidade, possibilidades de lançarem um olhar para si próprios, sua história e sua cultura? Meu drama, meu conflito: como um acadêmico, historiador marxista e engajado poderia atuar numa perfumaria dessas!? Esse era o não-dito de professores e de colegas, expresso quando tratávamos da questão. Minha energia não acadêmica se sobrepôs à decisão e aceitei o convite. Meu academicismo tinha muito que aprender com as intersubjetividades dos atores sociais e o seu senso comum (SANTOS, 2007). Essa vivência me fez perceber a necessidade da reflexão e do planejamento para o trabalho com cultura e política cultural, lidando com as tensões entre as intencionalidades da cultura acadêmica, das culturas “populares”, “de massa”, das culturas associativistas de bairros, culturas dissidentes e alternativas de moradores dos bairros e cultura de apadrinhamento político. Foi a minha primeira experiência nos caminhos que desembocam na etnopesquisa e na interdisciplinaridade (naquele momento, sem elaboração teórica sobre). Mais adiante, como assessor nessa mesma Secretaria, atuando em inúmeros projetos culturais comunitários nos bairros e escolas da cidade, com o então Secretário Municipal, Armando Sérgio, aprendi a aproveitar as oportunidades do poder público sem usurpá-lo; com Adamilton Andreucci, Toninho Ferreira, Ralf e Francisco Franco, Fran, a necessidade de discutir com os segmentos seus desejos e interesses sistematizando projetos e realizando-os; D. Lourdes Glória, com seu instinto guardião das fontes históricas, no arquivo público, despertou-me para a ação pessoal preservacionista, independentemente do poder público; com Elisete Costa Nunes, aprendi a fazer pontes concretas entre arte/história/vida e com Maria Lúcia Freitas e Eideval Bolanho, senti a importância da estética pensada e espontânea nas dinâmicas sociais, via arquitetura e urbanismo. Outra grande aprendizagem cultural foi a elaboração, o planejamento e a realização do show Bobo Noturno, onde queria mostrar minhas composições intimistas. Foi uma vivência interdisciplinar que orientou muito do meu trabalho em educação. Durante o espetáculo, diversas

linguagens artísticas inter cruzaram-se, revelando e divulgando a potência criadora daquele grupo de 25 pessoas, divididas entre a Banda Salevoustabaque e o Grupo Reação de Teatro. Música, teatro, esquetes, poemas intervenções, instalação viva, criadas e produzidas pelos participantes, numa profusão criativa e expressiva de significados culturais.

2.8. ALUNOS E ESCOLAS PLASMANDO A FORMAÇÃO

A História, o sonho de Guevara, o olhar da Tropicália de Tom Zé, Gil, Caetano e Os Mutantes me alavancaram mais ainda para a questão da diversidade: *“Meu coração Guevara pulsa pelas Veias Abertas da América Latina... somos igualmente diferentes”, onde somos iguais e onde somos diferentes? “Somos pandeiro e guitarra, sertão e cidade, aviões, Brigit Bardot, Bossa, Banda, Rock... somos percussivos na partilha, somos híbridos”.*

Com esse texto início, ainda hoje, as interações com os alunos durante a caminhada docente. A profusão tsunâmica dessas intersubjetividades me faz crer em possibilidades de transformações sociais via educação, possibilitando transculturalismo crítico.

Nos 25 anos de vivências no magistério, interagi com grupos extremamente diversos e, durante algum tempo, simultaneamente, em escolas situadas na zona rural, na periferia urbana, no centro urbano, em bairros residenciais, com comunidades organizadas em associações poderosas, bem como total desmobilização comunitária, onde ao mesmo tempo, convivia com jovens desejanter com interesses diferentes em função de suas interações nesses contextos. São aprendizagens cotidianas potentes que atualizam nossas existências, podendo transformar a prática educativa.

Destaco vivências que considero fundantes para o professor que estou sendo hoje, inquieto com as questões da cultura e os atos de currículo para possibilidades de transculturalismo crítico.

D. Rute Souza Leite encaminhou-me definitivamente para a docência, oferecendo-me a possibilidade de substituição temporária em dois colégios, na zona rural de Mogi das Cruzes, SP, colégio público Sentaro Takaoka, em Cocuera, núcleo dos descendentes dos imigrantes japoneses, descobri que o magistério era o caminho que seguiria profissionalmente em minha vida. Com vinte e um anos, numa 5^a. série com trinta e seis alunos, todos descendentes das famílias nipônicas responsáveis pela produção do cinturão hortifrutigranjeiro do estado, fui tomado por uma onda de empolgação, inquieto pela certeza da opção que despontava e pelas incertezas que essa profissão apresentava. Durante a primeira semana dos 30 dias em que substitui a professora efetiva, os alunos pouco demonstravam suas emoções em relação à minha atuação. Da segunda semana em diante, passaram a explicitar o carinho e o respeito para com aquele professor jovem, inseguro, mas de coração aberto. Recebia, cotidianamente, sacos com verduras, legumes e tubérculos como agrado, enviados pelos pais. Percebia a importância atribuída à figura do professor, ao papel social político que ele poderia ter numa comunidade educativa bem como à força da escola como centro comunitário do bairro. Na seqüência imediata, numa nova substituição em outra escola estadual – a Narciso Yague Guimarães -, dirigida pela própria D. Rute, na periferia urbana da mesma cidade, a carência social e econômica, as relações violentas dentro das famílias e entre os membros da comunidade chamavam a atenção. A receptividade com o professor foi imediata, como foi a avalanche de narrativas sobre suas vivências e carências cotidianas desses atores sociais. Percebi sem detença a função social da escola como arena de embates culturais e a importância que isso tinha para aqueles jovens, que não teorizavam criticamente sobre os fatos, simplesmente praticavam-nos. Inquietei-me com reflexões que me tomavam sobre o que a escola poderia fazer com aqueles alunos, com a comunidade escolar, com o bairro de maneira geral. Constatei que esses temas não eram provocados nem discutidos em sala. Parecia que aconteciam fora dos muros. Dentro de sala, apenas conteúdos disciplinares e a pulsação explosiva dessas demandas na postura dos alunos. Em outro colégio, Dr. Rubens Mercadante de Lima, em Cesar de Souza, também na periferia da mesma cidade, novas aprendizagens em educação me transformaram. O rigor administrativo e pedagógico

empreendido pelas diretoras Romero e Lenita demonstrava ser possível a “gestão com qualidade” das instituições educacionais públicas. Os colegas e alunos dessa escola eram cúmplices dessa empreitada. No colégio Enedina Gomes de Freitas, também periferia de Mogi das Cruzes, interagi com jovens de onze a dezessete anos no vespertino; iniciei minhas atividades no período noturno, com alunos que trabalhavam durante o dia. Foram grandes aprendizagens em educação através da convivência e de embates de significados culturais. Durante esse mesmo período era intenso o envolvimento com as questões sindicais. Tensões emergidas dos embates entre os professores, entre professores e direções, entre docentes e comunidades eram formadoras da pessoa/professor e do professor/pessoa. Em Biriritiba Mirim, cidade vizinha, no colégio João Cardoso de Siqueira Primo, vivenciei grandes embates com a direção, tanto em função das questões pedagógicas, quanto das questões políticas. A diretora imprimia medidas conservadoras, extremamente autoritárias e reacionárias. Os alunos interagiam nessas tensões ora enfrentando a repressão, ora acatando as imposições em função das ameaças e, até mesmo da confiança que tinham na liderança da diretora – consolidada e experiente - em contraponto a minha - jovem inexperiente e muito empolgado!

No Colégio Técnico Batuíra (COTEBA), em Poá, cidade periférica da Zona Leste da capital paulista, escola da rede privada, que atendia a classe média da cidade e da região, pela primeira vez, tive oportunidade de iniciar o ano como professor efetivo da disciplina. Foram minhas primeiras turmas de 5^a. à 8^a. e na formação de professores com o 1^o. Magistério. D. Alaíde, D. Alice e D. Eneida abriram espaço para que eu, iniciando as itinerâncias em educação idealista e inexperiente, porém muito mobilizado para a educação, desenvolvesse, não sem tensões e conflitos, metodologia e didática inspiradas em minhas inquietações com as questões da cultura, trabalhando com música e teatro entre outras manifestações artísticas. Aulas debaixo de árvores portentosas, visitas a entidades científicas e culturais e aulas de campo integrando disciplinas foram algumas das atividades cotidianas. Ali foi o grande celeiro de idéias que fortaleceram em mim o desejo de seguir em educação, centrando o foco nas relações e nas interações. O grupo de professores que

atuava nessa instituição tinha em comum essa mobilização, demonstrando a necessidade do envolvimento e da partilha para a efetivação do trabalho coletivo. Ao mesmo tempo, era um grupo heterogêneo num tenso embate de significados culturais sem, entretanto, inviabilizar projetos. Fazia questão de manifestar as diferenças, dialogando e respeitando-as. Nesse colégio interagi pela primeira vez, também, com o curso de magistério, vislumbrando possibilidades do trabalho com a formação de professoras e professores. A relação de amor, carinho, paixão, confiança e sinergia para a transformação definia o trabalho. Foi uma vivência transformadora em educação.

No Santa Mônica, colégio privado de classe média alta, na região central de Mogi das Cruzes, aperfeiçoei as estratégias para trabalhar história através das questões culturais, provocando o alunado com temas midiáticos na perspectiva crítica do conceito de indústria cultural dos frankfurtianos. Assim, empenhava-me em desvelar criticamente os significados hegemônicos de artefatos como a propaganda, novelas, jornalismo e seriados classificados pela crítica de “enlatados”. O seriado MacGyver era meu mote para descostruir o senso comum impregnado por significados hegemônicos propagados pela mídia televisiva. Os alunos ficavam mobilizados, já que o agente estadunidense do seriado era um de seus ídolos. Criticá-lo era agredi-los e, portanto, mobilizá-los. Solicitava que assistissem ao capítulo daquela semana junto com seus pais, para discuti-lo e trazer argumentos para nosso próximo encontro em aula. Com a adoção desse procedimento, ao mesmo tempo em que percebia a criticidade acordar e se manifestar na partilha, aprendia muito com as argumentações e questionamentos dos alunos. Essa prática rendeu-me muitos problemas com famílias, coordenações e direções, pois a cobrança do conteúdo instituído era ferrenha. No entanto, os desdobramentos fluíam e demonstravam avanços em relação ao desenvolvimento da criticidade do alunado.

Outra vivência poderosa nessa formação itinerante foi o período de interações no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), na mesma cidade de Mogi. Esse projeto, mantido pelo estado com verbas do Banco Mundial, intencionava ampliar os horizontes da formação para os

segmentos da 1^a. a 4^a. séries do que hoje corresponde ao fundamental, aprofundando os estudos pedagógicos e educacionais, discutindo metodologias, didáticas e avaliações. As alunas e alunos estudavam em tempo integral, matutino e vespertino, recebendo bolsa de um salário mínimo, desde que comprovassem frequência mínima. No matutino, ocorriam as aulas de formação geral e específica. O período da tarde deveria ser utilizado para os horários de trabalho pedagógico (htp), com práticas, oficinas e projetos. Nessa instituição, predominava o gênero feminino (408 alunas e 4 alunos) no universo das 4 séries. Essa convivência deixou em mim marcas profundas em termos formativos, pois diariamente, almoçávamos juntos no refeitório para onde a maioria levava marmita em função do curto espaço de tempo para deslocamento entre um período e outro, bem como pelo barateamento dos custos, já que grande parte do alunado era proveniente de classes menos abastadas e pouquíssimos da classe média. Foram muitos os projetos de história desenvolvidos para a formação do professor, e variadas as tentativas de estudos integrados pretendendo a interdisciplinaridade. Apesar de várias distorções do projeto institucional (muitas alunas freqüentavam o curso apenas pelo subsídio oferecido, sem afinidade com o magistério, utilização dos htps com aulas expositivas e não com práticas e projetos; existência de professores que não apresentavam diferencial para a formação de professores, reproduzindo práticas dos outros cursos de magistério do estado), muitas discussões e práticas inovadoras se concretizaram. Minha primeira experiência interdisciplinar em educação se deu no projeto Viva Mogi, criação coletiva de um grupo de professores e alunos, inquietos com a inércia diante da possibilidade oferecida pelo curso para formação diferenciada. A idéia de realização de um projeto com a temática “meio ambiente”, trazida ao grupo pela professora e bióloga Romilda, inspirada num projeto de uma Instituição pública de meio ambiente do Estado, foi o detonador para que Cristina, professora de língua portuguesa, e eu, de história, iniciássemos debates sobre conceito de meio ambiente, educação, cidadania, memória, artes e formação do professor. O apoio da coordenação pedagógica de Euclides, sensível e estimulador de ações nessa perspectiva, foi fundamental. Muitos debates, mas poucos deslocamentos do grupo para planejamento e efetivação das idéias; muitos melindres provocados pelos nossos não-saberes, pela nossa

insegurança quanto à exposição no coletivo; incipiência para construções partilhadas com professores e com o alunado, tudo isso colocou em risco as relações do grupo e quase abortou o projeto. Sem teorização acadêmica para tais práticas, o grupo foi encontrando seus etnométodos para superar os entraves e realizar o trabalho. O projeto constituiu-se de diversas etapas em sala, no coletivo das turmas e no colégio, com palestras de especialistas convidados, saídas para estudo de campo com recursos imagéticos e artísticos, entrevistas, produções artísticas e científicas, com discussões e decisões em curso, no movimento. Era o currículo em movimento sendo plasmado por seus atores, seres humanos, alunos e professores aprendentes. Essa vivência vem sendo ressignificada em minha prática constantemente, porquanto ela tocou-me profundamente como ser humano que pratica educação. Minha atuação como professor nunca mais foi a mesma. Mesmo no trabalho disciplinar, aprendi a assumir atitude interdisciplinar para abordagem dos temas, o que tem me proporcionado ações transculturais críticas em educação.

Meu grande laboratório da diversidade social foi Mucuri, no extremo sul da Bahia. Ali atuei como professor no Colégio Leon Feffer, vinculado à Bahia Sul Celulose. Pessoas das mais diversas regiões do país interagem nesse cenário social como trabalhadores da empresa, alunos da escola, filhos desses trabalhadores e filhos de famílias dessa região de fronteira. Viver a diversidade: conviver com o outro, com as diferenças em tempo integral, praticando negociações culturais. Cássia e Luis Qualia, Cristina e Raul Kiso, foram parceiros importantes para, respectivamente, me dar os mapas da baianidade com seus intrincamentos e desenvolver competências para negociações culturais cotidianas numa vila residencial de obra, isto é, numa vila de “trecheiros”. Aprendi muito em educação com Franco, habilidoso diretor, sensível e atento à necessidade de administrar para a diversidade e dar crédito a projetos possíveis para que se concretizassem; com Maria Luíza, sabedoria longeva e itinerante, aprendi o que é estar em aprendizagem constante bem como a refletir sobre a prática para refazer a caminhada e pequenos projetos. Aprofundei, tanto na teoria quanto no empirismo, os enfoques regionais, estudos de campo e mobilização dos jovens para

aprendizagens vivenciadas através de ações multi e interdisciplinares como propostas pedagógicas institucionais. Nesse colégio, planejamos e vivenciamos projetos que transversalizavam temas e relações. A vivência com o alunado foi intensa, assegurando a perspectiva das pedagogias do afeto e cultural como possibilidade de profundas aprendizagens significativas.

2.9. O NÚCLEO FAMILIAR ATUAL: CAIS DO MEU FOGO

Com Silvana, companheira, cúmplice, mulher guerreira, sagaz e feminina, desapegada e resoluto, por quem nutro paixão visceral e uma relação orgânica, vivo possibilidades de dividir espaço-tempo com alguém, implicado, com respeito e confiança para negociar e superar as tensões desestabilizadoras, ou mergulhar partilhadamente nas conquistas. São aprendizagens apaixonadas. Com Guilherme e Alice, frutos dessas possibilidades, meu ser-aprendente-no-mundo tem se inquietado e se transformado poderosamente. A educação tem adquirido novas dimensões em minha vida depois de sua chegada. A concepção e nascimento de meus filhos ocorreram no mesmo contexto em que me aprofundava no campo da psicopedagogia. Entretanto, educar filhos é desenvolver a pedagogia da relação em profundidades abissais, muito além das pré-teorizações. Muito dessa teoria se escreve durante a caminhada. Tenho tido aprendizagens profundas com minha prole. Passei a revisitar minhas matrizes com frequência para repensá-las criticamente; reelaborá-las, reelaborando-me. Minha docência ganhou novas referências, desnaturalizando os marcos iluministas de minha formação acadêmica.

2.10. O REENCONTRO COM A ACADEMIA NA FACED-UFBA

Nos últimos tempos, novos marcos vêm delineando minhas itinerâncias e meus caminhos em educação. A complexidade proposta por Morin, ao mesmo tempo que promove uma grande síntese sobre as rupturas paradigmáticas, aponta as intrincadas relações entre os saberes e suas recorrências, propondo a *relição dos saberes* através das *brechas* possíveis, que promovem a *cabeça bem-feita*. Os diálogos com os teóricos do currículo e dos estudos culturais, Tomás

Tadeu Silva, Zabalza, McLaren, Apple, Zabala, Giroux, Padilha, Mariza Vorraber Costa, Flávio Moreira, Alice Casimiro Lopes, Elizabete Macedo, Silvio Galo e Roberto Sidnei Macedo, Hall, Homi Bhabha, Canclini, Woodward, me apontaram a reflexão curricular na modernidade tardia e possibilidades reais de novos processos educativos. Felipe Serpa e Inês Carvalho mediaram minhas tensões entre o real e o imaginário, o instituído e o instituinte, entre a vida vivente e a vida vivida, no campo das possibilidades. Dante Galeffi lançou-me ao cosmo da transdisciplinaridade e às potências de atualização da existência, propondo o diálogo com Nicolescu e Lupasco para ressignificarmos as práticas educativas. Revisitei o velho Nietzsche para desconstruir-me nas desconstruções atuais. A perspectiva de Hugo Assmann da sociedade aprendente, dos ecossistemas de aprendizagem e da metamorfose do conhecimento na aprendizagem em rede proporcionou ao meu ser o “reencantamento da educação”.

2.11. EM SALVADOR: MAIS PESSOAS E ESCOLAS QUE VISLUMBRARAM O ESTUDO E AS DISCUSSÕES DAS QUESTÕES DA CULTURA EM SEUS CURRÍCULOS

Na capital baiana, durante esses últimos 10 anos, tive o privilégio de interagir com três comunidades escolares distintas, porém com intencionalidade similar: tratar das questões da cultura com o alunado. Não que essas escolas propusessem tais questões nos mesmos termos, mas, através de propostas diferentes em seus currículos, tinham o mesmo objetivo: entender a emergência de demandas culturais em nossa sociedade - clivada pela lógica excludente do capital, pelo universo simbólico imagético e midiático, que afeta nossas subjetividades, pela propagação de significados culturais hegemônicos, reificadores do saber/poder, e pelas explosões da diversidade em todos os sentidos. No colégio Miró, na Barra, a intensidade e profundidade das discussões sobre educação, formação e práticas eram cotidianamente travadas e oportunizadas pela coordenação de Neurilene (Neuri), profissional implicada, grande amiga e colaboradora, com quem desenvolvi aprendizagens pedagógicas e educacionais profundas em itinerâncias pessoais, corroboradas

pela direção de Cândida, Clara e Tadeu. Nesse belo projeto de educação para o Ensino Médio, instituíram a disciplina Cultura e Sociedade. Tive o privilégio de ser o professor que iniciou esses estudos com o alunado no projeto. Assim que o colégio tomou conhecimento do programa proposto para essa disciplina, abriu espaço amplo para sua realização. No Centro Educacional Vitória Régia, no Cabula, a implantação da disciplina Atualidades expressava o desejo do colégio para tais questões. Com essa decisão, ficam evidentes a sensibilidade e ousadia da dupla Débora Bove e Marta Lílian, diretora e orientadora do Ensino Médio, respectivamente, em levar adiante um projeto como esse num segmento com centralidade no vestibular. Fui também privilegiado em poder interagir com alunos das três séries, provocando e discutindo questões inquietantes que transversalizam nosso cotidiano. Tanto no Miró quanto no Vitória Régia o espaço para a discussão das questões da cultura estavam abertos. Inscrevi-me neles com a parceria dessas coordenações e, mais uma vez, aprendizagens significativas implicaram minha formação através da prática refletida. À medida que meus estudos e pesquisas sobre o tema avançavam, percebia que estávamos diante de possibilidades concretas do desenvolvimento de práticas educacionais inscritas no campo teórico dos Estudos Culturais. Propagava que Cultura e Sociedade, no Miró, e Atualidades, no Vitória Régia, não eram disciplinas, não possuíam o estatuto de disciplina. Eram, na verdade, espaços para provocações, discussões e produções de sínteses em abordagens interdisciplinares, em ecossistemas de aprendizagens na teia complexa das culturas. As questões da cultura tomaram novas dimensões em minhas reflexões e estudos.

No Colégio Antônio Vieira, como professor de história na 3ª. série do Ensino Médio durante 5 anos e como coordenador pedagógico do mesmo segmento durante igual tempo, encontrei campo aberto para o trabalho com as questões da cultura. Inicialmente, interagi em abordagens culturais e temáticas com alunos pré-vestibulandos, com apoio e incentivo da direção de Pe. Darli e da coordenação e estímulo de Joésia Hilka. Hoje, na coordenação do Ensino Médio, diálogos, embates e reflexões provocam-me para novas aprendizagens com os deslocamentos no trabalho com um grupo de 50 professores e 900 alunos. É a arena de embates de significados hegemônicos em movimento

contínuo. O grupo de professores é atuante, heterogêneo, travando embates entre os significados de tradição e ruptura, nas tensões entre práticas conservadoras e transformadoras. A vivência com esse grupo no colégio é profunda e intensa, desdobrando-se em aprendizagens altamente significativas, provocando-nos com o grande desafio da pedagogia inaciana, onde se inscrevem as obras jesuítas: ser para o outro e com o outro. Os tensionamentos cotidianos nas interações com essa comunidade têm sido estruturantes para minha formação itinerante. As aprendizagens com o companheirismo, solidariedade e partilha de Yara, Jane, Lea, Mariângela, Bigu e Pe. Domingos, pessoas corajosas e profissionais experientes, têm sido profundas, sinceras e solidárias, num grande esforço para o reconhecimento das alteridades. Tem sido formador interagir cotidianamente num universo de hegemonia feminina no SECOP (Serviço de Coordenação Pedagógica), principalmente nas reuniões semanais com as representações do Ensino Fundamental e Médio.

Também estabeleci vínculos aprendentes importantes com outros formadores na cidade do Salvador. Logo em minha chegada, 1998, mudando de cidade, de região, de emprego, com um bebê de três meses, exercendo a paternidade pela primeira vez, mobilizado pelo desejo de recomeçar a atividade profissional, mas inseguro com o gerúndio contínuo nesse novo tempo-espço, passei a atuar no colégio Mendel, onde fui acolhido por Cristina (diretora) e Iracema (coordenadora), dois corações abertos para projetos de mobilização de alunos e professores, abrindo caminhos para que pudéssemos refletir sobre nossas práticas de forma interdisciplinar. A direção do colégio despertou para a emergência do trato das questões da cultura em educação, mesmo num segmento com centralidade na perspectiva do vestibular. Mesmo trilhando caminhos diferentes mais adiante, foram aprendizagens significativas sobre a realidade educacional da nova metrópole e abertura de portas para conquista de segurança na minha relação com essa cidade. Ainda nesse colégio, a grande amiga Madalena, Mada, professora de literatura, ser e profissional atenta ao próximo, percebendo angústias e inquietações que emergiam dos tensionamentos e conflitos resultantes do embate de significados culturais entre minha proposta didático-pedagógica e a dessa escola, encaminhou-me

ao Colégio Antônio Vieira, entrevendo possibilidades e afinidades que, mais tarde, se consolidaram profundamente. Afinamos vínculos através de nossa convivência, tratando das questões da cultura em nossas reflexões pedagógicas e ações integradas com o alunado. No colégio Helyos, Feira de Santana, interagi durante três anos com um alunado do Ensino Médio e do curso pré-vestibular. Um público acolhedor, ávido por informação e conhecimento, que vivia um misto de pressão, repressão, e desejo de expressão naquele microuniverso controlado por perspectivas obtusas de desenvolvimento humano. Nossas vivências reafirmaram a potência de caminhos educacionais iluminados por interações pautadas pelo princípio da alteridade, mesmo quando o foco era a “competição para o mercado”. Tivemos vários encontros com aprofundamento das questões da cultura, tratando de temas atuais, servindo-nos de variados recursos e linguagens que consolidaram aquela luminescência.

Os criadores das oficinas de vídeo do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, Silvana e Luciano, também foram atores importantes em minhas aprendizagens como educador inscrito nas questões da cultura. Sua relação com os jovens, em especial com os jovens carentes, através de uma relação humana e das possibilidades da linguagem do vídeo, ampliou a rede e as perspectivas de atuação em educação com criatividade, ouvindo e acatando a explosão polifônica da juventude.

Caio Bastos, Rodolfo Carvalho, Alex Valadares, Rodney Guimarães e Reinofy Duarte constituem um grupo de professores e amigos com o qual venho desenvolvendo grandes aprendizagens. Com os dois primeiros, tais aprendizagens se dão através da música, de grandes reflexões a respeito da criatividade, do carisma, das virtuosidades e singularidades que essa forma de expressão emana. Caio, cantador e djavanista, com frequência faz narrativas sobre sua vida, sua infância atribulada, revelando carinho e cuidado com essa história e seus personagens, enfim, cuidado com a emoção cotidiana dos seres. Bossanovista e companheiro de discussões de grandes temas da vida, Rodolfo revela sua disposição ouvinte, reflexiva e despojada para a amizade e o companheirismo. Alex, desperta-me para a importância do cuidado com a

família e necessidade da irreverência criativa e irônica para interagir nas relações cotidianas. Rodney, grande companheiro e amigo, aprendizagem referencial de grande investimento no empenho pessoal, no esforço intelectual, para permitir-se interconectar com ciência, causas sociais e educacionais; aguerrido, incentiva-me para enfrentar as adversidades com coragem, sem barreiras. Muita aprendizagem com sua competência administrativa e atitude interdisciplinar para as interações em educação. Poeta itinerante em seu modo de encarar a vida, as interações com Reinofy inicialmente deram-se no cenário escolar em função de nossas atividades pedagógicas e de nossa paternidade, pois nossos filhos e filhas estudavam no mesmo colégio em que passamos a atuar. Provocou-me para novas aprendizagens com o cinema em sua atuação como roteirista e seus enquadramentos da vida.

2.12. ATRIBUIÇÃO DE SIGNIFICADOS ÀS ITINERÂNCIAS E SISTEMATIZAÇÃO DAS INQUIETAÇÕES

Simultaneamente a essas vivências, o diálogo com o construto da etnopesquisa da multirreferencialidade crítica e com os *processos de errância* propostos por Macedo (2003), as reflexões sobre meus saberes docentes e minha formação (TARDIF, 2005), senti a configuração de um poderoso portal para tratar dessas inquietações, atribuindo sentidos à minha história, à minha cultura e às minhas itinerâncias para, juntamente com contribuições de outros atores sociais, ressignificar aquilo que é coletivo e particular, o que é singular e plural, e aquilo que é transcultural nas convivências. Vislumbrei possibilidades de investigar as questões da cultura através do campo teórico dos estudos culturais, em função de sua potente abrangência tentacular, não disciplinar.

Sistematizei minhas inquietações sobre o tema através das seguintes indagações: discutir cultura é cada vez mais importante na formação e no trabalho docente? Tratar da cultura própria de cada um pode contribuir para o desenvolvimento das docências? Como a escola pensa a questão dos currículos culturais? Famílias e alunos consideram esse tema urgente nas pautas da aprendizagem escolar? O conhecimento desse universo (a cultura,

suas expressões, conceitos, definições, tensões, desconstruções, acomodação) tem sentido para o desenvolvimento de processos que promovam autonomia para aprendizagem? A discussão e o trabalho com a redescoberta da cultura podem permitir processos mais conscientes do caleidoscópio da diversidade e sua força multifacetada, polifônica e transformadora? Os embates entre os significados culturais podem ser entendidos como currículo em movimento?

Durante essa pesquisa, tanto nos diálogos com os teóricos, nas interações com os educadores entrevistados, quanto na reflexão sobre meus atos de currículo e na narrativa de minhas errâncias, foi possível constatar que as discussões sobre questões culturais podem inaugurar caminhos para a superação da globalização excludente através de uma globalização que possa vir a ser libertadora, via educação reflexiva das práxis, com projetos que tenham a diferença como fundante, garantam a diversidade étnica e de opções culturais, sexuais, religiosas, educacionais, políticas, sempre desafiando as comunidades escolares a refletirem sobre igualdade de direitos, desarticulando as armadilhas do preconceito, da discriminação, as tentativas de homogeneização e as metanarrativas umbigóides, monocórdicas, encontrando, via etnométodos negociados e acordados, brechas e canais para que as interações ocorram com, entre e para além das culturas, acolhendo a alteridade em práticas transculturais críticas (NICOLESCU, 2005)

As questões da cultura são potências de aprendizagens significativas que devem ser refletidas e praticadas em educação, permitindo diálogos culturais na diversidade que configura esses tempos sinalizadores de uma condição pós-moderna.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGIA

As intencionalidades mobilizadoras para o projeto que levou a essa investigação emergiram como demanda de minha prática educacional refletida. Voltando aos dilemas cotidianos e ressignificando a profusão de sinapses na teia de meus atos de currículo, inquietavam-me as ambivalências que se configuravam pela diversidade cultural explícita nos ambientes escolares onde eu interagia e as formas naturalizadas de supressão dessa diversidade praticadas nos âmbitos pessoal, profissional e institucional. O jogo intersubjetivo, sendo afetado/afetando as subjetividades dos atores em suas interações, demonstrava o babelismo cultural que poderia ser tratado na perspectiva do multiculturalismo crítico, descentrando o conhecimento/poder e significados hegemônicos reificados.

Nesse movimento reflexivo, intrigava-me como educadores atuais interagem com essas questões. Havia reflexões, discussões, reuniões, debates ou estudos sobre esses assuntos em nossas práticas cotidianas? Isso era preocupação pertinente em educação ou somente inquietação minha? Os educadores dessas escolas viam essas questões como algo inerente aos processos educativos e pedagógicos, portanto sempre existiram, ou reconheciam-nas como emergentes nesses quadros de uma condição pós-moderna? Percebia que esse tema não era pauta de reflexão partilhada por esses professores, senão por pequenos grupos mais inquietos, que tinham práticas inscritas nas questões da cultura, possibilitando reflexões de maior profundidade, que ultrapassavam os clichês de sala dos professores ou de reuniões pedagógicas que têm centralidade apenas nas insatisfações com a impertinência de “alunos que não querem nada” e nas resistências ao estudo de temas “que não são específicos das disciplinas da grade curricular”. O desejo de tratar dessas questões de forma mais sistemática, delineada por um rigor científico, mobilizou-me profundamente. Percebi que poderia trabalhar com esse grupo reflexivo, identificando educadores que já possuíam uma

prática inscrita nas questões da cultura e provocando-os para teorizarem sobre essa prática. Como definir a inquietação? Qual abordagem daria conta de tratar desse tema inscrito no rizoma da complexidade? Quais provocações fariam emergir desses atores o que pensam sobre essas questões? De que modo levá-los a refletir sobre possibilidades de transculturalismo crítico em educação? Como mobilizá-los para a práxis e para a teorização de suas práticas, ao mesmo tempo em que estabelecessem um diálogo com os teóricos desse campo?

3.1. A ETNOPESQUISA CRÍTICA MULTIRREFERENCIAL

Senti que, para investigar as questões da cultura e suas implicações na formação de educadores numa perspectiva caleidoscópica e polifônica, que dialogasse com e amplificasse as vozes docentes com seus saberes, vislumbrando possibilidades de transculturalismo crítico em educação, seria necessário um mergulho no oceano da **etnopesquisa crítica multirreferencial**.

A etnopesquisa, entendida na perspectiva teórica da etnometodologia de Garfinkel (1954) trabalha com as “realizações práticas” instituintes que vão produzindo e instituindo os “fatos sociais”. Nesse sentido, a etnopesquisa está interessada na compreensão das formas utilizadas pelos atores para lidar com as normas, interpretando o social em suas interações, sem, entretanto, apontar uma proposta de método específico para a apreensão desses processos (LAPASSADE, 2005). Referendi-me nas três características básicas da **etnografia crítica multirreferencial** destacadas por Roberto Sidnei Macedo: o contexto como fonte direta e o pesquisador como principal instrumento, pressupondo o seu envolvimento direto com o ambiente, com o contexto pesquisado, mais a valorização dos dados desconsiderados pelas metodologias normativas, tidos como insignificantes, e a preponderância descritiva dos dados de realidade (MACEDO, 2004).

O objeto e as intencionalidades dessa investigação inscrevem-se no campo das ciências sociais. Os professores e professoras, sujeitos da pesquisa, conferem-lhe, assim, aspectos dinâmicos intrínsecos: movimento, transitoriedade, estado de “gerúndio perpétuo” (tanto na dimensão cósmica, para trás, quanto na dimensão de eternidade, para frente), em que se revelam ideologias, opções, intencionalidades, significações culturais inscritas em determinado tempo/espço. Para Mead (1932), esses sujeitos são produtores de suas ações e significações, pois - mesmo vivendo a materialidade de um ambiente - produzem sentidos particulares e diversos em relação às vivências em momentos diferentes. Minayo (1999) concebe **os objetos das Ciências Sociais como qualitativos**, ou seja, o indivíduo inserido em uma determinada condição social, implicado em significados de valores e crenças, fruto de um determinado grupo ou classe social. Portanto, em Romão (2003), citando Paulo Freire, um sujeito inacabado, porque imperfeito; incompleto, porque mediatizado pelo mundo; inconcluso, por “estar sendo”.

Assim, somente os pressupostos científicos de um saber/poder hegemônico, binário, mecanicista, laboratorial, nomotético e autoritário, predominante na produção acadêmica, certamente seriam insuficientes para a investigação que planejava. Vislumbrei a possibilidade de desenvolvê-la na perspectiva do cosmo da complexidade.

3.2. A OPÇÃO POLÍTICO-EPSTEMOLÓGICA

Minha opção político-epistemológica tem centralidade na **ciência como construção social**, praticada por indivíduos, grupos e pesquisadores que se tensionam dialeticamente como criadores e criaturas de suas interações. Nessa dimensão, a ciência social é ideológica e comprometida, expressando sempre óticas historicamente construídas, subjugando-se e resistindo aos esquemas vigorantes de dominação, que vão para além da razão, superando a idéia de ser ela a única forma de conhecimento validado. Com Nietzsche, para desconstruir a “imortalidade científica dos fatos” e sua “intocada concepção”, trago Bachelard. Partindo da idéia de que o mundo é habitado poeticamente

pelos humanos, apesar de ser habitado pelo saber, o filósofo afirma que a ciência deve ser uma “fenomenotécnica” e encaminha as questões da imaginação até o grau em que ela possa manifestar seu poder ontológico, a densidade do ser. Ao estabelecer a relação entre ciência e poesia, questiona a obrigatoriedade imposta pela ciência contemporânea em renunciar à idéia de compreensão da relação do humano com seu saber. Antes de ser verdadeiro, o mundo é belo; antes da verificação, é admirado. “Meu sentir”, com suas imagens impressionistas, antes sobrepõe-se à clareza e objetividade de “meu ver”. A ciência necessita despertar-se do “sono dogmático”, compreendendo o empirismo e aplicando o racionalismo (BACHELARD apud LOPES, 1996).

Tendo a **etnografia** de base **hermenêutica** como método e a **atitude fenomenológica** como perspectiva filosófica, lancei-me aos sujeitos da pesquisa, refletindo sobre as intencionalidades (SKOLOWISK, 2004), num esforço de superação da tradição prescritiva, radicalizando a crítica ao *ethos* científico moderno, por procurar ir às coisas, vendo-as para compreendê-las de forma situada e encarnada, num esforço de interpretação (MACEDO, 2004). A técnica da “variação imaginativa” possibilitou a redução fenomenológica, estimulando reflexões sobre “as partes da experiência”. Demonstrou significados cognitivos afetivos e conotativos que puderam - ou não - estar presentes na experiência (MACEDO, p. 137, 2006), provocando estranhamento das situações familiares tratadas pelos entrevistados, sem aceitação das evidências, problematizando as questões cotidianas, corriqueiras, desnaturalizando-as.

O caminho hermenêutico inspirou-se na perspectiva de Bardin (SZYMANSKI p.64, 2004), que reconhece esse caminho como superação da *ilusão de transparência*, via *vigilância crítica*, usuário de *técnicas de ruptura* como um *caminho do pensamento* para interpretação e compreensão do sentido daquilo que se comunica no cotidiano localizado histórica e culturalmente; uma interpretação sem neutralidade, pois tanto o investigador quanto o sujeito da pesquisa expressam suas subjetividades ao fazerem emergir e descrever os significados dos fenômenos (BLEICHER, 1992; MARTINS e BICUDO, 1989 e MINAYO, 1996 in SZYMANSKI, 2004, p.64 e 65).

Tais opções estão assentadas em algumas proposições fundantes: 1- fazer emergir em mim e nos educadores colaboradores dessa investigação, pelas correntezas dos atos de currículo, reflexões sobre as práticas em educação, ações didáticas e metodologias, irrigadas por vivências cotidianas empenhadas em interações na diversidade, enfim, nos etnométodos para o trabalho pedagógico; 2- ressignificações do marxismo, corroborando o conceito “ética comunitária e práxis solidária” numa perspectiva “marxista sensível à existência” através da etnopesquisa engajada (MACEDO, 2004); 3- transculturalismo crítico no cosmo da complexidade, inspirado na lógica do terceiro incluído, dos diferentes níveis de realidade definido no Manifesto da Transdisciplinaridade (NICOLESCU, 2005); 4- no campo teórico dos Estudos Culturais, interpretar a cultura como campo de lutas e negociações entre os significados hegemônicos, fazendo-nos perceber o quanto as ciências sociais ampliam seus horizontes ao entender através viés cultural, demandas emergidas na contemporaneidade; 5- análise crítica da modernidade tardia e seus artefatos culturais tentaculares, que hegemonizam a lógica e *as taras do capital*.

As possibilidades de transculturalismo crítico emergiram das articulações entre os constructos dos teóricos acadêmicos do currículo, da cultura, da educação, e as teorizações das práticas dos educadores participantes da investigação por eles próprios. A reflexão sobre os atos de currículo, a ressignificação de sua prática na perspectiva do gerúndio, do “estar se tornando”, configurou as condições de *homo situs*, vinculado indissociavelmente aos seus “dilemas inalienáveis” (MACEDO, 2003), ao universo de seu “sítio de pertencimento simbólico” (ZAOUAL, 2003) e de teóricos de sua prática em diálogos com aqueles teóricos. Os assentamentos apontados anteriormente possibilitaram instrumentos e repertório epistemológico como provocações mobilizadoras para esse processo.

No que concerne à coleta e análise de dados, a metodologia orientou-se pela utilização da e da entrevista reflexiva aberta, contrastando o saber empírico e acadêmico de educadoras/educador de quatro realidades distintas sobre as questões da cultura em sua formação/docência para interagir com a

diversidade. Após levantamento de nomes, observados e indicados, decidi fazer recortes na diversidade que caracteriza o panorama escolar soteropolitano, pinçando profissionais educadores com práticas que reconheci inscritas nas questões da cultura por demonstrarem sensibilidade às questões culturais transversalizadoras do ato pedagógico na perspectiva da criticidade, estabelecendo diálogos consistentes com as questões cotidianas e provocando grupos com instrumentos dos universos midiático, imagético e artístico para tratarem de temas culturais (comportamento, política, economia, literatura, música, cinema), instituindo o que chamo de *currículo em movimento*.

3.3. OS ATORES/AUTORES, TEÓRICOS DA SUA PRÁTICA, COMO AMOSTRA INTENCIONAL

Como amostra intencional da pesquisa, investiguei essas fontes de subjetividades contrastando, observando e coletando dados da realidade de três educadoras e um educador – que aqui são referidos com pseudônimos - de séries, segmentos e escolas diferentes:

1. **Vida**, educadora da área de língua portuguesa, comprometida com a educação de jovens e adultos trabalhadores (EJA). No momento em que participava da pesquisa, atuava na Educação de Jovens e Adultos do Colégio Antônio Vieira (EJACAV), no período noturno, instituição privada (os alunos desse segmento, no entanto, são bolsistas), no bairro do Garcia.
2. **Sonho**, educadora da área de Língua Portuguesa, engajada na superação dos preconceitos lingüísticos. No decorrer da pesquisa, atuante no período noturno (EJA) na instituição de ensino público Roberto Santos, no bairro do Cabula, no turno matutino, Ensino Médio, no Centro Educacional Vitória Régia, instituição privada, localizada também no Cabula; mesmo segmento e período, no Colégio Integral, igualmente privado, no bairro da Pituba.
3. **Urbe**, educadora da área de História, inserida na pedagogia crítica. No curso da pesquisa, atuava na 2ª. série do Ensino Médio em duas instituições confessionais (ambas privadas) da cidade, Colégio Antônio

Vieira, período matutino, no bairro do Garcia, e no Instituto Social da Bahia (ISBA), período vespertino, no bairro de Ondina.

4. **Sertão**, educador, cordelista, poeta e músico da área de Língua Portuguesa. Durante a investigação, atuava no Ensino Médio, período noturno, da escola Desembargador Pedro Ribeiro, instituição pública no bairro de São Caetano.

Para que pudéssemos tratar de nossos atos de currículo - sim, “nossos”, pois, nessas interações, tanto o pesquisador quanto os pesquisados são tocados pela profusão de subjetividades, plasmando momentos profundos de intersubjetividades -, optei pela **entrevista aberta** como instrumento adequado para “constituições de tipologias qualitativas em etnopesquisa”, obtidas através da coleta de informações provenientes dos conteúdos emergidos de entrevistas individuais abertas centradas nas questões da cultura e mediadas pelo pesquisador (MACEDO, 2004).

A centralidade das questões da cultura em minha prática resulta de um longo processo de inquietações com temas, fontes e dispositivos de aprendizagens que ocorrem no cotidiano, principalmente fora das escolas e dos currículos oficiais. Atento ao movimento dos jovens com os quais trabalhava em sala de aula, percebia demandas que não poderiam ser tratadas apenas por esses currículos instituídos. Eram temas diversos contemporâneos, inscritos no universo midiático, nas questões étnicas, de comportamento, de gênero, de sexualidade, identitárias, enfim, questões que pulsavam uma diversidade de significados culturais. Passei, então, a me servir de recursos variados - que nomeio como “dispositivos de provocação” - para gerar discussões sobre tais questões (músicas, poemas, charges, gravuras, vídeos, clipes, seriados de TV, filmes de propaganda, outdoors, propagandas de periódicos, marcas de produtos do mercado, reportagens em geral) para fazer emergir os significados que mobilizavam cada aluno e a mim, tecendo a teia das intersubjetividades, a teia de significados, como quer Geertz (1989), o portal profusor de significações, para as interações do grupo. Nesse momento, eu tinha de estar de coração aberto para os conteúdos da bagagem existencial de cada um. Não

podia me posicionar em um lócus privilegiado, revestido de saber/poder, para observá-los e configurar modelos de certo/errado. Nesse momento, a contrastação era fundante para garantir o respeito pela diversidade. Entretanto, o desafio era poderoso, tanto, para me tornar escutador atento dessa intersignificação, deslocando-me da postura umbigóide para um estado de aprendizagem, flanando com curiosidade por entre essa polifonia, quanto para me justificar com coordenações e direções escolares sobre essa prática em relação ao cumprimento dos conteúdos. Era difícil explicar que isso não ocorria em detrimento do currículo instituído, mas como contribuição, como possibilidade de emancipação do grupo e de individualidades instituintes de outros, novos ou não, caminhos emancipacionistas na sala de aula.

3.4. A ENTREVISTA ABERTA COMO CANAL DAS EMERGÊNCIAS

Essa foi uma das inspirações para que eu investigasse o que pensam os educadores sobre as questões da cultura, via seus atos de currículo, como possibilidade de transculturalismo crítico. Senti que poderia ser muito proveitoso abordar currículo, cultura e transculturalismo através dos dilemas inelimináveis como fonte, utilizando procedimentos de minha prática cotidiana com as turmas. Optei pela entrevista aberta, partindo dos dispositivos de provocação, descritos anteriormente. A **entrevista aberta**, como “diálogo orientado e provocado” criou condições para que fossem ouvidas as “vozes das sombras”, visto que aqueles que descreveram a realidade são seus intérpretes, seus “conceituantes”, através de falas, entre falas, expressões, enfim, de uma profusão simbólica, captada pelo etnopesquisador como potente recurso metodológico de percepção de sentidos e significados. A entrevista aberta está vinculada ao princípio que toma a realidade como aquilo que pode ser conceituado. Está, assim, associada à linguagem, às expressões locais contextualizadas. Os **questionários abertos** deram conta, de forma ajustada, de tratar da diversidade e especificidades que emergiram durante o processo, apontando sempre para as questões fundamentais que a pesquisa intencionava (MACEDO, 2006). A entrevista é aqui entendida numa perspectiva de “arena

de conflitos e contradições”, levando em conta “critérios de representatividade” da fala e a interação social que ocorrem entre pesquisador e sujeito da pesquisa (Minayo, 1996, p. 109 apud Szymanski, 2004, p. 11). A entrevista, como atividade humana, é permeada pelo entrelaçamento e emoções que constituem um jogo entre condições psicossociais, relações de poder, diferenças entre o pesquisador e o pesquisado, onde o primeiro cria condições de confiabilidade para a abertura do segundo, instaurando credibilidade para conseguir elementos para o seu trabalho, enquanto o entrevistado, aceitando o convite, ao mesmo tempo aceita os interesses do pesquisador e pode conscientizar-se da condição de ser possuidor de grandes conhecimentos para o outro e para si. Ele tem conhecimento de seu próprio mundo, do mundo do pesquisador e daquilo que é estabelecido entre eles; ao mesmo tempo em que há a força da fala, ocorrem ocultamentos e distorções (Szymanski, 2004, p. 11 e 12). Para tratar do conceito de “entrevista reflexiva”, a pesquisadora Heloísa Szymansky afirma que, na interação da entrevista, ocorre um “processo interativo complexo, de caráter reflexivo, intercambiando significados transpassados por emoções e sentimentos dos atores; entretanto, a disposição do conhecimento do entrevistado é única, para aquela situação e entrevistador e, em muitos casos, ele nunca tematizou tal conhecimento através de narrativa, pois ela exige um movimento reflexivo para organizar um pensamento através de sistematização inédita para ele mesmo (ibid, p. 14 e 15). As dimensões éticas e psicológicas, numa situação de entrevista, devem considerar os elementos distintos na interação entre os atores envolvidos, possibilitando desvelamentos para a compreensão daquilo que está sendo investigado, reestruturando as idéias de forma processual. (ibid, p. 57).

3.5. INTUITOS E PRETENSÕES

Como objetivo geral esse trabalho pretende compreender/explicitar como educadores vinculados aos processos de escolarização pensam as implicações da cultura em sua docência, como forma de lidar com as diferenças que se configuram por emergências transculturais inscritas no processo de globalização.

Como objetivos específicos intenciona:

- a) Discutir criticamente com educadores as questões da cultura, através do campo teórico dos Estudos Culturais, para o reconhecimento dos currículos culturais como campo de luta em torno da produção de significados dos diferentes grupos sociais.
- b) Refletir criticamente com os educadores a questão da transversalização das questões da cultura nos atos de currículo intra e extra-muros das escolas.
- c) Entender como esses educadores interagem com alunos nas aprendizagens “em rede”, através de currículos culturais diversos e inter cruzados.
- d) provocar reflexões e agências mobilizadoras para que educadores tratem criticamente das questões da cultura promovendo emancipação.

3.6. A INDAGAÇÃO FUNDANTE E O ROTEIRO INVESTIGATIVO

Partindo da indagação fundante *como educadores pensam as implicações das questões da cultura nos atos de currículo, para lidar com a diversidade caleidoscópica e polifônica que os desafia cotidianamente para o transculturalismo crítico?*, estruturei o seguinte roteiro investigativo:

1. O que pode ser considerado cultura nesses tempos de globalização?
 - conceitos pessoais do ator;
 - conceitos do senso comum, antropológico, de Estudos Culturais; outros;
2. Como lidar com a diversidade de culturas vivenciadas por educadores e alunos dentro e fora dos muros das escolas?
 - cultura midiática, mercado definindo culturas consumistas, cultura de grupos, tribos;
 - culturas de controle.

3. Qual a dimensão que esses entrelaçamentos adquirem nas escolas, nas discussões pedagógicas, nas salas de aula, nas práticas cotidianas? Essas questões são importantes na formação e no trabalho docente?

- procedimentos na docência, tipo de discussão promovida;
- articulações entre esses temas e os conteúdos específicos de suas disciplinas,
- formas de avaliação.

4. As questões da cultura como demandas nas práticas escolares:

Como alunos, famílias, professores e escolas implicam-se nas questões da cultura para transformá-la em demandas nos planos de ação escolares?

A cultura é interpretada como currículo nas escolas?

- os temas emergentes na relação com alunos, pais, mães, cuidadores, colegas;
- os temas da cultura refletidos pelos docentes como possibilidades de aprendizagens culturais.

5. O conhecimento desse universo tem sentido para o desenvolvimento de processos que promovam aprendizagem significativa, com autonomia?

- a cultura: suas expressões, conceitos, tensões, desconstruções, acomodação;
- expectativas de famílias e alunos sobre esse tema nas pautas da aprendizagem escolar;
- estratégias e instrumentos de avaliação significativos para provocações desse tema;

6. As interações com as questões da cultura, no contexto da globalização, têm sentido para o desenvolvimento da criticidade?

7. Como tratar de currículos culturais nas escolas tendo como referência a complexidade que se configura nesses tempos de crítica ao modelo racionalista-mecanicista-positivista da modernidade?

8. Como educadores inter-relacionam as tensões emergidas da profusão cultural na atualidade para delinear planejamentos de sua atuação pedagógica?
9. Como a alteridade contribui/pode contribuir para as reflexões/ações de educadores em suas formação e docência na perspectiva da diversidade?
10. A interpretação da cultura como espaço de negociação e luta entre os grupos sociais pode permitir maior conscientização sobre a diversidade e sua força transformadora?
11. Quais as possibilidades de formação e docência para a diversidade, refletindo criticamente as diferenças para interações na cultura?
 - reconhecimento das diferenças e suas potencialidades para a diversidade.

3.7. OS DISPOSITIVOS DE PROVOCAÇÃO

Seguindo as trilhas de minha prática em educação, aguçando minha “imaginação metodológica” e criticidade, para além das formalidades metodológicas e formas aligeiradas de obtenção de “dados” (MACEDO, 2006, p.138), optei por provocar os educadores entrevistados e colaboradores dessa investigação, com canções, citações e, principalmente, com recursos imagéticos que remetiam às questões da cultura definidas nesse projeto, menos para que respondessem algo esperado pelas minhas expectativas em relação ao conteúdo desses recursos, do que provocados por eles e, em seguida, indagados pelas questões, discorressem sobre o tema através de narrativas inscritas em seus atos cotidianos, em suas pautas vitais inalienáveis, em seus atos de currículos, deixando emergir “aquilo que é para ele” numa perspectiva fenomenológica. Inspirei-me no conceito de *bricolagem*, imbuído de uma angústia metodológica e teórica que submerge aos fenômenos humanos

através de um “empirismo com alma e uma teoria enraizada e encarnada”. Provoquei diálogo consistente entre empiria e teoria, nas tensões entre saberes sistematizados e “dados” de realidade, como técnica de abordagem (ibid., p. 142 e 144), e na *fenomenotécnica* pela lente de Bachelar (LOPES, 1996, p. 260), considerando *haver outros conceitos além dos conceitos 'visuais' para montar uma técnica do agir-cientificamente-no-mundo e para promover a existência*, originando uma *desrealização* da experiência comum para atingirmos realismo da técnica científica.

A etnopesquisa, como prática de interação na teia antropológica permite a busca criativa, a criação de etnométodos, para provocar os fenômenos do humano. Como etnopesquisador e educador mobilizado pela práxis e por meus atos de currículo, recorri aos dispositivos de provocação por mim utilizados em sala para dialogar com antropólogos que teorizam a força da imagem como método ou técnica para abordagens na pesquisa de campo. O recurso da imagem nas pesquisas antropológicas ganhou muitas outras possibilidades. Para além do registro de dados, a imagem é vista não como um dado empírico, mas como ponto inicial de uma reflexão conjunta sobre uma conjuntura e “possibilidade de olhar compartilhado”, resultante da interação e do confronto de universos culturais distintos (BARBOSA e CUNHA, 2006 p. 48, 50 e 51). Esses autores argumentam que:

imagens fotográficas, fílmicas e, mais recentemente, videográficas retratam a história visual de uma sociedade, expressam situações significativas, estilos de vida, gestos, atores sociais e rituais e aprofundam a compreensão de expressões estéticas e artísticas. Nesse caso, o que está em jogo é a análise de imagens e discursos visuais produzidos no âmbito de uma cultura, como uma possibilidade para dialogar com as regras e os códigos dessa cultura. Imagens podem ser utilizadas como meio de acesso a formas de compreensão e interpretação das visões de mundo dos sujeitos e das teias culturais em que eles estão inseridos” (idem, p.53 e 54).

Acrescento que charges e gravuras artísticas também podem expressar visões de mundo críticas, mostrando intencionalidades, fazendo desvelamentos e desreificações dos significados culturais hegemônicos.

Para cada questão apresentada no roteiro já descrito, selecionei um conjunto de imagens ou apenas uma - charges e gravuras de autores variados,

“canções-poemas” e citações de entrevistas, com autores renomados ou não, que expressassem criticidade vigorosa. Desenvolvi pesquisa rigorosa para a seleção desses dispositivos. Tentando ser coerente com a perspectiva metodológica em que me inscrevo, trago aqui as impurezas, afirmando que minhas intencionalidades se declararam nessas escolhas. Não procedi com neutralidade, nem sem parcialidade, e menos ainda, desideologicamente. Como um torvelinho, tais intencionalidades se materializam no discurso, nas escolhas, nas opções. Esses dispositivos tinham declaradas intenções provocativas, para que as contradições sobre quem somos como produtores de significados culturais, como consumidores desses significados, como interpretes, como negadores, como humanos que interagem na teia de significados culturais, viessem à tona. Mobilizava-me o desejo de navegar nas intersubjetividades emergidas pelas entrevistas como uma aventura refletida, através do currículo em atos.

Através de uma postura interdisciplinar, o cientista social vislumbra possibilidades de interagir com o universo imagético e seus efeitos sobre o social, suas marcas nas representações e sistemas simbólicos e discutir a questão da imagem e suas aplicações na contemporaneidade. A antropóloga Veronina (apud PORTO ALEGRE, 2006, p. 76) indica o crescimento de trabalhos na perspectiva de análise social da imagem e seus aspectos cognitivos como avaliação da ação da imagem na vida dos atores e dos grupos sociais. Segue afirmando a necessidade de compreensão da posição dos ícones como constituintes dos sistemas simbólicos, empreendendo os mesmos esforços teóricos-metodológicos dedicados às representações sociais. Entendo que a imagem, como dispositivo de provocações, pode trazer à etnopesquisa o campo das “visualidades modernas” e suas singularidades lógicas e heurísticas em favor do intelecto humano, pois não há como se pensar o mundo da mesma forma como se pensa no mundo da fala e da escrita. No mundo da *verbovisualidade*, há que se distinguir suas singularidades como instrumentos determinantes de estilos cognitivos, de “modos singulares de pensar o mundo, de expressá-lo e de, nele, viver” (SAMAIN, 2006, p. 53). O trabalho com imagem nas etnoinvestigações afirma o estatuto heurístico das imagens nas ciências sociais, podendo superar nosso analfabetismo para as práticas visuais

(ibid., p. 51). Foi muito interessante interagir com o estado de provocação e desconstrução dos atores entrevistados, como também, constatar atitudes e posturas de insegurança e incerteza na tentativa de atribuir sentidos às imagens utilizadas como dispositivos de provocação. Foram inúmeras as manifestações de estarem tocados por aquilo que deixaram emergir de cada provocação para responderem às questões, narrando suas práticas e dialogando com as questões da cultura. Veremos isso mais adiante, na triangulação e contrastação da narrativa desses atores. Por ora, ainda em Samain, agora citado por Bela-Feldman Bianco (2006, p. 16), argumento que o trabalho com a imagem pode contribuir para a ampliação da capacidade de compreensão das formas de simbolização próprias das culturas com as quais os pesquisadores interagem. Tentar entender os aspectos visuais que lançam significados críticos a essas culturas pode ser uma forma de descrição densa, (GEERTZ, 1989) atribuindo significados ao processo imagético, bem como aos produzidos pelos atores.

3.8. A ANÁLISE DE CONTEÚDO PARA CODIFICAR E CONCEITUAR O CORPUS

Para a elaboração de um “conjunto relativamente estável de conhecimentos” - que considero um “produto final aberto”, optei pela **análise de conteúdo**. Nesse caminho, a análise e interpretação foram práticas constantes durante todo o processo com base no método hermenêutico - que não se fixou, apenas, na análise do discurso, mas nos conteúdos das mensagens, conceituando, codificando e categorizando com rigor o conteúdo do corpus (MACEDO, 2006).

Para compreendermos o que é ciência, devemos olhar menos para suas descobertas, teorias e seus apologistas e mais para aquilo que seus praticantes, os cientistas, fazem. Seguindo a bússola do antropólogo Clifford Geertz, na antropologia social, a realização de seus participantes é etnografia. Compreender sua prática é o início do entendimento das representações da análise antropológica como forma de conhecimento, pois essa prática é assentar relações, escolher informadores, é transcrições textuais,

mapeamentos topográficos de realidades, é registros impressionistas. O esforço intelectual do pesquisador é a descrição densa, o objeto da etnografia, a “hierarquização estratificada de estruturas significantes”, percebidas e interpretadas. São as construções que fazemos das construções do outro, insinuadas como questões de fundo, anteriormente ao aparecimento do fenômeno a ser descrito. Na perspectiva de Geertz, “ o etnógrafo enfrenta a complexidade da diversidade de estruturas conceituais intercruzadas, demonstrando, simultaneamente, nebulosidades, estranhamentos, irregularidades que devem ser por ele antes apreendidos do que apresentados (GEERTZ, 1989).

A **triangulação** permitiu a técnica da **contrastação** entre os quatro participantes, preservando suas especificidades, sem estudo comparativo ou padrões eleitos para tal, como nas pesquisas prescritivas refratárias. A contrastação deu-se à luz da alteridade e da visibilidade das intersubjetividades.

3.9. AS CATEGORIAS PARA A ETNOANÁLISE

Na fase de elaboração do projeto, já era perceptível o pulsar de algumas categorias nas intencionalidades e expectativas desse investigador. Na construção do roteiro investigativo para dar suporte à indagação fundante do projeto, elas emergem, como se observa no item 3.5 deste capítulo, delineando o que mais adiante defini como grandes eixos de análise. No entanto, ressalto que as categorias foram estabelecidas durante a interpretação dos conteúdos dos textos produzidos pelos atores nas provocações, tendo em vista o caráter pragmático da produtividade (FRANCO, p. 66), possibilitando resultados seminiais para teorizações críticas consistentes de práticas transversalizadas pelas questões da cultura.

Da articulação entre os significados dos conteúdos provocados pelo roteiro investigativo, às produções cotidianas e expectativas dos educadores colaboradores dessa investigação, permanentemente inspirado no diálogo com

os teóricos do currículo, da cultura, dos etnométodos e da formação, agrupei conjuntos de categorias que contemplam três grandes eixos de análise,:

a) Formação:

- pessoa/professor, professor/pessoa;
- o conservadorismo acadêmico;
- professor como pensador/provocador engajado.

b) Questões da Cultura:

- significados hegemônicos;
- diversidade;
- alteridade;
- complexidade;
- postura umbigóide;
- currículo como campo de embates e de produção de significados.

c) Flanações

- impurezas, ambivalências, paradoxos e derivas;
- a dinâmica do trans-sendo.

Durante os encontros e entrevistas, nas leituras e releituras atentas dos conteúdos e em sua interpretação, estruturei tal conjunto de categorias de forma a contemplar os eixos que sintetizaram o desejo e as intencionalidades de tratar das questões da cultura via “atos de currículo” para possibilidades de transculturalismo crítico. As entrevistas foram gravadas em suporte VHS e copiadas para DVD. Em seguida, foram transcritas manualmente e digitadas. O próximo passo constituiu-se de leituras atentas do conteúdo num esforço que buscou densidade, garimpando significados para a elaboração das categorias vinculadas aos grandes eixos temáticos. Agrupei os discursos por temas e, mais uma vez, apurando o caldo semântico e significativo, reorganizei as categorias, reagrupando os recortes das falas dos educadores entrevistados nas “categorias finais” já apresentadas. Para constituir um corpus significativo, imprimi releituras com profundo empenho hermenêutico dos agrupamentos, contrastando-os com os constructos dos teóricos acadêmicos e analisando

exemplos de práticas cotidianas trazidos pelos atores entrevistados, desenvolvendo movimento constante de reconfigurações, até a opção apresentada.

Num esforço etnográfico, no capítulo seguinte, analiso tal estruturação vinculado aos discursos dos professores/atores que, assentados na atribuição de sentido às suas práticas cotidianas, revelaram com muita propriedade a emergência das questões da cultura e a necessidade de apropriação e teorização daquilo que defendo nessa investigação como dinâmica do transendo, ou seja, as possibilidades infinitas de aprendizagens cotidianas nas relações, criticizando a transculturalidade, que tece as teias onde elas ocorrem, desvelando artimanhas de controle, desnaturalizando significados culturais hegemônicos e desreificando lócus privilegiados de produção de conhecimento. Através das impurezas, das ambivalências e contradições de seus etnométodos, demonstraram possibilidades dessas reflexões e práticas transformadoras e emancipacionistas em educação.

CAPÍTULO IV

4.AS TEIAS TRANSCULTURAIS: TECEDORES, FIOS E TRAMAS

Neste capítulo, apresento os atores protagonistas e colaboradores dessa investigação, tecelões de suas trajetórias como educadores sendo-no-mundo, urdidores dos fios diversos que compõem sua trama nas interações cotidianas, configurando as teias de aprendizagens e ressignificações de seu viver.

Através de reflexões sobre seus atos de currículo, tendo a vida como fonte inalienável de ambivalências, contradições e consensos provisórios, inscritos nos embates de significados culturais, atribuíram sentidos à sua história como pessoa/professor e professor/pessoa, fazendo emergir as possibilidades de aprendizagens nos não-lugares cotidianos com atitudes transculturais. O intercambiamento das alteridades nessas interações é a transculturalidade, provocando tensões, configurando a teia complexa de interpretações sobre as aprendizagens emergidas da conexão entre educação e culturas. Na análise, submersão e reflexão sobre essas narrativas repletas de significados, bem como na sua articulação, lapidei o conceito *trans-sendo*, que tenta captar - sem, no entanto, reduzir - a transculturalização em movimento, num gerúndio mestiço, híbrido e povoado pelos outros.

4.1. OS TECEDORES EM MINHAS OBSERVAÇÕES IMPRESSIONISTAS

Sinalizo mais uma vez que os nomes das três educadoras e do educador, participantes da pesquisa foram substituídos por pseudônimos, mantendo a tradição dessa linha metodológica. Vida, Sonho, Urbe e Sertão são os protagonistas dessa pesquisa social.

Defino Vida numa palavra: intensidade. Desde o momento em que a contatei por indicação de colega comum, senti que travaríamos um diálogo de grande profundidade. Quando lhe explicitava o meu projeto e a razão de ouvir

educadores inscritos nas questões da cultura, sentia seu interesse e curiosidade pela questão.

Mulher madura, afro-descendente, profissional consciente de suas origens e para quem trabalha, argumenta as razões de sua atuação na educação de jovens e adultos, ou da classe trabalhadora, como gosta de afirmar, com muito comprometimento político e cultural. Profunda conhecedora das demandas e desejos desse segmento da sociedade soteropolitana que tem a oportunidade de estudar no EJACAV, doou-se de forma generosa a essa pesquisa. A teorização de sua prática é extremamente consistente e vigorosa. Tem leituras sobre docência e sobre o potencial da área na qual trabalha - Língua Portuguesa.

Em todos os momentos em que estivemos juntos durante a pesquisa, teve postura ética com muita criticidade sobre os caminhos da educação, dos professores e professoras e, principalmente, dos alunos. É fundante, para ela pensar sobre a práxis e a conquista de espaço e momentos de reflexão nas escolas, para que práticas democráticas que promovam as vozes oprimidas, silenciadas, estejam a serviço da diversidade de forma crítica. Vinculamos-nos como seres humanos que somos e como educadores que interagem com as questões do currículo com centralidade na cultura valendo-nos da força transformadora dos diálogos nas tensões dos significados culturais cotidianos.

Levando em conta minha convivência com Sonho, com alunos e colegas comuns, bem como os registros impressionistas de meu diário de campo durante a pesquisa, afirmo sua grandeza como pessoa. Mora só, é esteio da família, não só financeiramente, mas também administrativa e psicologicamente. Seu trabalho é profundamente consistente, repleto de conexões com os seus “dilemas inalienáveis”, ou seja, sua existência interagindo no cotidiano. Consciente e orgulhosa de sua condição feminina, de sua negritude e de sua ousadia como professora reflexiva, confiou de coração aberto suas itinerâncias a mim, pesquisador e colega de educação no Centro Educacional Vitória Régia.

Sua leveza no trato crítico e transformador da complexidade das questões da Língua Portuguesa é sedutora. Ao falar de si e de sua implicação nas questões culturais, demonstra grande capacidade reflexiva e externa, sem melindres, desconhecimento sobre algumas questões. Entretanto, sua condição de mulher, negra, professora e cidadã crítica impulsionam-lhe para as buscas nesse sentido.

Nas entrevistas, sempre de coração aberto e verbalizando a importância dessa pesquisa e o contentamento de estar participando dela, sendo ininterruptamente provocada e transformada, contribuiu consideravelmente, refletindo e explanando seus atos de currículo com muita clareza, não sem contradições e impurezas. Fui tocado profundamente por sua sensibilidade e expediente para interagir com seu alunado e colegas, praticando o que afirmou durante a teorização de “sua prática”.

Minha relação com Urbe já existe há 10 anos, desde que ingressei no colégio onde atuamos. A identificação com seu trabalho foi amor à primeira vista: densidade, criticidade, análise histórica, multirreferências para trabalhar os programas de História, bem como sua relação afetuosa com os alunos. São inúmeros os recursos da pedagogia cultural dos quais se serve para tratar de temas que excedem o conhecimento histórico, atingindo cidadania, convivência, diversidade e criticidade. Temos muita afinidade na forma de provocar o conhecimento histórico engajado na pedagogia crítica, através da música, do universo imagético e cinematográfico

Sua forma destemida de se colocar e de enfrentar a vida como professora, mulher, afrodescendente, à frente de sua família, a torna uma figura guerreira, ao mesmo tempo que deixa vazar grande sensibilidade diante das coisas belas e horrendas da vida. Nesses momentos, quando não está sobre seus saltos altos, autoritários e arrogantes, explicita sua humanidade. Sua forma de trabalhar com as questões da cultura lhe inscreve num movimento moderno e potente de mobilização para a criticidade.

Sertão foi indicada por uma companheira de trabalho. Quando consultava colegas sobre professores com perfil definido para essa pesquisa, ela de pronto o indicou. Afirmou ser a pessoa/professor que procurava, pois conhecia seu trabalho no colégio do bairro de São Caetano onde trabalhavam juntos.

Sertanejo de formação e urbano por provocação, poeta, cordelista, cantor e professor de Língua Portuguesa, mostrou-se, antes de tudo, um ser humano consciente de necessidade de se fazer com o outro, no movimento solidário e implicado. Utiliza sua arte como provocação da criticidade diante das tensões emergidas dos embates de significados hegemônicos entre tradição e ruptura, permanências e transformações, sertão e cidade. Seu coracérebro conectou-se ao projeto com muita honestidade. O trabalho que desenvolve com o alunado faz emergir as questões da cultura de forma empírica e poética, deixando canais abertos para ressignificação de sua prática através de caminhos que se configuram numa pedagogia cultural. Foi muito interessante interagir com seu estado poeta de ser professor.

Seus depoimentos são mobilizadores para descortinar a dinâmica do transendo, uma vez que essas pessoas/professoras e professor vão se constituindo em tais depoimentos contribuições seminais a essa investigação, ao tratar das questões da cultura via seus atos de currículo, personificando o conceito de transculturalismo em movimento. Seguimos, então, com as articulações entre suas narrativas nas categorias eleitas nessa investigação, teorizando suas práticas no diálogo com os teóricos da cultura e do currículo, lastreando a argumentação na direção das questões da cultura como possibilidade de transculturalismo crítico, que responde à indagação fundante da presente pesquisa: *como educadores pensam as implicações das questões da cultura nos atos de currículo, para lidar com a diversidade caleidoscópica e polifônica que os desafia cotidianamente para o transculturalismo crítico?*

4.2. A QUESTÃO DA FORMAÇÃO

As categorias inscritas nesse grande eixo dizem respeito à pessoa/professor e o professor/pessoa, às estruturas conservadoras da academia e à necessidade do professor atuar como intelectual crítico promovendo políticas culturais emancipacionistas na escolarização.

4.2.1. Os tecelões por eles mesmos: teóricos de sua formação como pessoa/professor e professor/pessoa

Ao iniciarmos as entrevistas solicitei a cada um dos docentes que narrasse suas origens e seus caminhos pela educação. Da forma como se segue, contrastei suas diferentes/semelhantes itinerâncias.

Afirmo que todos demonstravam grau de ansiedade considerável na fase inicial das entrevistas. Inclusive este investigador. Apesar dos esclarecimentos sobre o objeto dessa pesquisa, sobre a opção metodológica e de termos confirmado a forma como seriam os encontros, o delineamento inicial dos encontros se dava sob tensionamentos entre as expectativas daquele que traria sua vida em resignificação – como trataria dessas questões vitais? Como seria a abordagem? Será que trataríamos de questões teóricas não refletidas? – e as expectativas daquele que provocaria os fenômenos – será que fui claro na negociação para esse momento? Será que o roteiro de questões para a investigação dará conta de provocar os atores para tratarem de suas pessoas numa pesquisa educacional? Como deveria proceder para provocá-los, mas, simultaneamente, deixá-los à vontade para fazer emergir os fenômenos? O que aconteceria conosco após tais vivências? Foi interessante constatar as articulações que promovemos com nossos etnométodos para dar conta do processo. Assim que o entrevistado percebia que estava teorizando sobre si, sobre sua prática, sobre suas autorias dialogadas com o social, empoderava-se do processo, permitindo a fluência de suas significações na partilha com o pesquisador. Foi também estruturante para mim o esforço interacionista para

refletir sobre tais fenômenos, flinando entre aquilo que era do sujeito, do ator, e aquilo que era dos contextos, do social. Nenhum de nós continuou o mesmo durante tais encontros seminiais. Foram aprendizagens profundas com as vivências do outro naquelas condições.

Vida, expressando felicidade no rosto e na semântica, afirmou ser professora da educação de jovens e adultos do Colégio Antônio Vieira há duas décadas.

[...] é um processo longo esse de ser professora; aprendo esse ofício no cotidiano. Às vezes, com muitos ganhos; outras, com muitas perdas.” Sorriu, misto de surpresa e ironia, e afirmou: “Virei professora?... Eu estou me tornando professora... A gente nunca está pronta, acabada... É um processo de tornar-se [...] (VIDA, 2007).

Natural de Salvador foi aluna da UFBA, Letras Vernáculas, formação em Letras. Numa atitude de introspecção, fica séria, centrada em suas idéias para afirmar em seguida que:

[...] sempre vi na educação da classe trabalhadora uma forma de “estar a serviço”. É para esse público da classe trabalhadora que eu podia perceber a serviço de quem estaria ou estão situadas as minhas práticas de ensino. Quem sou eu?... Oriunda, também, da classe trabalhadora, com pais trabalhadores, de origem humilde, mulher negra... essas questões circulavam muito dentro de meu contexto sócio-econômico. Quem sou eu? O meu lugar, um lugar que teria que ser ocupado por um saber, o lugar de estabelecer o diálogo com o outro. O outro que também seria oriundo dessa mesma classe popular, de onde eu venho. Então eu teria que retornar, tenho sempre que estar retornando. Tenho de ir, me deslocar, sair, mas voltar. É aí que se localiza meu serviço, meu sentido de educação. Algumas respostas que busco estão localizadas aí, nesse universo de pessoas que vêem sentido na educação, que valorizam o trabalho do professor, que têm na escola seu processo de trânsito, de socialização... Eu conseguia ver com muita clareza que, nesse espaço, da educação de jovens e adultos, eu poderia, sim, entender com maior clareza o meu papel [...] (ibid.)

O conteúdo de sua narrativa explicita a consciência que tem das questões de classe, gênero, identidade e do ofício político do professor. Segue Vida:

[...] A serviço de quem e para que os meus propósitos? Via com muita clareza eu estando num lugar de onde eu nunca saí. Eu sou o que eu sou! Terminei a universidade com essa consciência. Muitas pessoas saem da faculdade querendo mudar a vida. Eu saí sabendo que eu continuava a ser daquele grupo social e era pra ele que eu deveria trabalhar. Se eu tivesse feito Medicina ou outro curso, era pra esse mesmo grupo que eu trabalharia. Primeiro o compromisso político! [...] A educação funciona assim, é como a gente trabalha... ir onde nosso aluno está pra que ele possa sair desse estágio, mas estar sempre retornando, em deslocamentos [...] (ibid.)

Ao passo que finaliza sua apresentação, expressa sorriso que assegura a certeza e a segurança com as quais narra sua trajetória, demonstrando clara consciência de suas itinerâncias.

Num empenho para expressar a consciência de si, Sonho assim se apresenta:

[...] Sou Sonho, 35 anos; Professora de Língua Portuguesa há 17, me vejo hoje uma professora envolvida com as questões políticas e culturais. Minha identificação como mulher que trabalha na formação de jovens e adultos numa escola pública e com jovens de classe média em outra, me permitiu uma dimensão profissional mais consciente de minhas questões enquanto mulher, negra, filha de pais considerados de uma classe subalterna. Minha educação, inicialmente, se fez numa escola particular, depois, o Ensino Médio e a universidade, em escola pública, graduei-me pela UFBA. A partir daí, sigo um percurso acadêmico voltado para uma área considerada clássica, tradicional, de uma formação bem antiga, que é o curso de Letras [...] (SONHO, 2007)

Sonho faz questão de referir-se às tensões entre os significados culturais hegemônicos em seu trabalho com a língua em sala de aula, demonstrando consciência de seu papel como profissional que interage com o humano e, portanto, com contradições, impurezas e ambivalências. Argumenta:

[...] com os alunos do EJA Roberto Santos, começo entrando em sala de aula com questões que não são resolvidas no currículo oficial, questões que os alunos trazem de casa que lhes provocam angústia (eu me angustio por conta da angústia deles), pois esse é um aluno da rede pública que não tem uma formação clássica na Língua Portuguesa. Como trabalhar a língua padrão com esse aluno que subverte o padrão, o normal, o formal, que subverte aquilo que é proclamado como

reprodução da classe dominante, já que esse é meu compromisso com Língua Portuguesa? Preciso me deslocar dessa condição de professora de língua portuguesa para a de lingüista...trabalhando com os discursos que eles me trazem, com os textos de seu cotidiano, textos publicitários que chamavam a atenção, as rasuras que são colocadas nesses textos...começamos a problematizar, a discutir, e o discurso desses preconceitos lingüísticos aparece ou procura aparecer em todas as aulas. Toda situação de contato com esse aluno é o momento oportuno de eu colocar o chamado preconceito lingüístico... quando eu identifico, por exemplo, que o assunto que eu vou trabalhar está muito diferente do que esse aluno tem, do que esse aprendente traz, quando eu percebo seu estranhamento, e vejo que não pensei nesse estranhamento antes, coloco em cena a questão e procuro o diálogo [...] (ibid.)

Durante sua fala gesticula bastante, centrada em seu tronco, com os cotovelos aterrissados na mesa, constantemente fazendo enquadramentos com as mãos e os dedos, deixando claro que, através das desconstruções dos preconceitos lingüístico impressos no cotidiano, é possível provocar deslocamentos e mobilizações para apropriação do conhecimento como possibilidade emancipatória. Vejamos:

[...] quando estou trabalhando colocação pronominal e nos deparamos com a forma como falamos, me beije, me abrace, me solte, usando todo o componente da linguagem, da espontaneidade, eu mostro a eles que a língua culta não admite isso, que essa forma de falar no cotidiano não é a única maneira de se expressar e que há outras formas que não são necessariamente o padrão, e que são necessárias para a comunicação, possibilitando ascensão social. Então, todo discurso é trabalhando sob diversas vertentes... estudamos o fenômeno, mostro pra ele que é um instrumento, um instrumento de ascensão social, e um status de prestígio... se ele quiser estar naquele lugar, ele precisa dominar aquele instrumento. No entanto, procurando não desrespeitar todas as outras variantes... o tempo todo numa perspectiva de respeitabilidade, mostrando pra ele porque não pode haver o desrespeito. Desrespeitar o 'nóis fez', 'veja', 'nóis vai' seria desrespeitar minha própria história... O falar 'Nóis vai' é resultado de uma intenção. Quando nós nos desligamos daquele padrão mais culto, mais formal, existe intencionalidade. Há discussão em torno dessa intencionalidade [...] (ibid.)

Quando das negociações para as entrevistas, Sonho havia lido artigo que apresentei no 18º. EPENN, em Maceió, com recortes sobre a temática dessa

investigação, trazendo o que considerava como questões da cultura, atos de currículo e diálogo do campo teórico dos estudos culturais e educação. No segundo encontro, muito inquieta por tensões entre o empírico e o acadêmico, que a mobilizavam em suas reflexões sobre a prática, relatou o que intitulou *metáfora do espelho*:

[...] estou reproduzindo a cultura dita como cultura dominante e, ao fazê-lo, desrespeito todos os outros elementos que estão subvertendo essa cultura ou que não fazem parte dela. Então olho no espelho e questiono: quem é Sonho? A mulher que renega esse passado construído socialmente, que vem de uma classe subalterna, que estudou em uma escola que também não dominava esse padrão e que só vai dominar depois, quando se transforma na professora de Língua Portuguesa, ou ela é uma professora que teve acesso ao padrão formal e o está dominando, tem esse compromisso, mas não pode desrespeitar a sua formação histórica, o seu lugar de fato, o lugar em que se construiu, que é a sua história?...Foi um momento em que eu me deparei com essa imagem. Quem é essa mulher? Eu olho pra mim mesma no espelho, me vejo refletida e me busco e tenho levado isso para a sala de aula [...] (ibid.)

Mais uma vez, Sonho faz emergir aprendizagens significativas sobre sua formação como pessoa através de currículos culturais e conexões possíveis. Relatando outra vivência, agora no Colégio Integral, na Pituba, numa palestra tratando do candomblé, promovida por seus alunos de classe média alta, como parte de discussões sobre intolerância religiosa. As tensões daí emergidas mobilizaram-na para o sentimento que a toma quando ouve Maria Bethânia cantar sua relação com essa religião, provocando-a para ressignificações de sua própria história.

[...] Então um grupo trouxe um palestrante para falar da intolerância religiosa, e em especial com o candomblé. Eu emocionadíssima, porque, naquele momento em que o palestrante começa a falar do candomblé e tudo de belo que há nessa religião e, ao mesmo tempo, de todos os nossos preconceitos diários, eu me vi a criança que viveu em Alagoinhas (BA), que tinha uma família toda dentro do candomblé. Depois essa família rompe com tudo e começa a considerar o candomblé como uma seita do diabo; não como uma religião, mas como uma cultura do diabo. Torna-se evangélica e nega todo esse passado. Mas essa marca

ficou em mim. Então eu busco esses elementos que marcaram minha história. E minha emoção se dá, ainda, por conta desses alunos terem trazido essa questão numa escola de classe média da Pituba, uma palestra sobre candomblé, uma religião considerada 'menor' pela elite. A partir do momento em que ao discurso se segue a crítica, eu percebo no aluno uma postura de respeitabilidade [...] (ibid.)

Sua empolgação é bruscamente interrompida por uma contradição poderosa, reveladora da força dos significados hegemônicos, refletida ali, naquela narrativa. Tomada por uma expressão austera e introspectiva, retoma:

[...] Mas, acredito que essa postura de respeitabilidade ocorre porque eu, naquele momento, sou a autoridade. Se eu não fosse essa figura, será que a postura desse aluno seria de respeitabilidade? Então, me envolvo na seguinte tensão: eu preciso dominar alguns instrumentos que me darão lugar de prestígio e mostrar para o aluno, que se coloca hoje numa postura de discriminação, tais instrumentos [...] (ibid.)

Ao tratar da ponte com a figura de Bethânia, sua expressão é de descoberta de algo que estava em algum lugar de seu interior e que em sua fala emergiu. Seu sorriso ganha a face e nos envolve. Centrada em seu corpo, prossegue, interpretando-se nas ambivalências:

[...] Quando Bethânia, aquela mulher forte que vem de Santo Amaro canta 'Eu sou do candomblé', está falando de mim, uma mulher do Recôncavo Baiano, negra, e eu digo a mim mesma: eu sou assim, ela tem algo de mim, e se apresenta de forma bela, de forma bonita. Bethânia, pra mim, é a representação daquilo que muitas vezes eu escondo e daquilo que eu quero trabalhar [...] (ibid.)

Finaliza essa análise afirmando:

[...] uma situação muito dual e que estou pela primeira vez relatando. Essa experiência pra mim está sendo única, porque eu mesma estou me descobrindo! [...] (ibid.)

Urbe, no primeiro encontro, está impaciente como normalmente se apresenta e permanece sentada com o corpo projetado para trás, virado para a esquerda,

com o cotovelo direito ancorado na mesa, fechando o peito. Parecia uma atitude pouco interativa e desconfiada. Mas sua fala era tranqüila e concisa. Em poucos instantes, irrompeu aquela expectativa em relação ao que diria e como iria se desenvolver a entrevista com sua narrativa de apresentação de si.

Nessa análise, Urbe demonstra sua implicação com o Magistério desde a adolescência, a ponto da cultura escolar praticamente ter definido sua opção profissional, centrando-se na perspectiva crítica como caminho possível de engajamento em uma educação transformadora. Apesar da preocupação dos pais quanto às dificuldades da profissão de professora, relata que não consegue lembrar de si de outro jeito, isto é:

[...] pensando em outra coisa que não seja como professora. Começa daí minha retrospectiva. Era minha brincadeira predileta. Fiz Magistério imbricada no processo, sonhava em ser professora e queria alfabetizar, ensinar na escola pública, fazer a revolução e essas coisas. Apesar de ser de uma família muito humilde, meus pais diziam para eu tomar cuidado com essa opção, pois é uma profissão que ganha pouco. Foram muito importantes os professores que tive, conheci a literatura de Paulo Freire muito cedo, já entrei na escolinha querendo bulir no estatuto daquilo. Foi meu referencial pedagógico. Desde o Ensino Médio eu já pensava nessas coisas, de na universidade seguir na licenciatura em história. E fiz isso, dando aula numa escolinha [...] (URBE, 2007)

Sua formação crítica permitiu-lhe ingressar na formação universitária com diferencial considerável sobre a vivência de sala de aula:

[...] enquanto o povo chegava lá sem saber o que era sala de aula, eu já sabia desde os dezessete anos! Eu sabia como funcionava a escola em detalhes...sabia o que era escola...A dinâmica da faculdade ficou mais fácil até por conta disso [...] (ibid.)

Quando indagada sobre o significado de “já saber o que era escola”, argumenta numa direção que classifica como realista, trazendo as contradições entre a formação acadêmica para o Magistério e as práticas cotidianas nas salas e nas instituições escolares. Contradições que ainda configuram os

cotidianos desses segmentos. Urbe relata que “já saber o que era escola” em sua vivência universitária era o seguinte:

[...] era não ter ilusões! Uma coisa é a posição de aluno; outra é a de professor. Enquanto o povo universitário chegava com o sonho revolucionário, eu já sabia que não era bem assim. Eu já compreendia a estrutura da escola que a gente tem, que é medieval e que não é uma estrutura para ser o instrumento de mudança social. Sabia que os mecanismos da escola não eram tão fáceis como idealizavam. Eu já sabia que iria trabalhar com o Ensino Médio ou na universidade sem conseguir mudar o mundo, como sonhei lá atrás. Eu tinha clareza disso. Tinha gente na faculdade que, com dezenove, vinte anos de idade, alimentava o sonho revolucionário. Eu não! Eu já tinha consciência da relação com os meus pais, já sabia o que era relação com pais, já sabia o que era uma reunião de pais, eu sabia o que era pais angustiados com os filhos, mesmo eles tendo 7 ou 8 anos de idade, já sabia o que era lidar com serviço pedagógico, serviço de orientação educacional, já sabia o que era escola pública e privada, certo? Apesar disso, eu achava a escola fundamental. E acho que a escola é fundamental. Mas eu não tinha ilusões [...] (ibid.)

Continua, tratando de sua formação acadêmica:

[...] na faculdade as aulas de Didática foram fáceis. Fiz o Instituto Normal, escola pública, e ainda peguei professores muito bons, foram boas aulas de Didática, de Pedagogia, enfim, cheguei na faculdade com lastro. Com todas essas idéias na cabeça, tomo contato com as idéias de Demerval Saviani [...] (ibid.)

A partir desse tema, muda de posição, inclinando o corpo para frente, gesticulando bastante. Noto que a gesticulação vai ganhando energia gradativamente, trazendo seu corpo para a frente. E segue:

[...] Paulo Freire primeiro e, depois e junto com ele, Demerval Saviani. A preocupação do curso de Magistério é com o ensino de crianças e não preparação para o vestibular. Tive que pegar matérias fora do Magistério para isso. Paulo Freire me deu a formação pedagógica, formação crítica – minhas leituras sobre a escola, no que diz respeito ao planejamento, ao que deve ser

uma avaliação, a compreensão do que era uma avaliação dialógica, sair daquela discussão sobre medidas técnicas. Aí quando eu peguei Demerval Saviani, já estudando História, eu achava ele tudo! Ele nos chamava a atenção para reflexões sobre a escol, tendo como questão fundamental o conhecimento, a leitura crítica do conhecimento, era a pedagogia crítica. Eu precisava me instrumentalizar para ler esse mundo criticamente. Ele chamava atenção para o fato de que o professor tem de ter conhecimento e competência política para ter lugar nesse mundo, a competência técnica e a competência política. Ele não negava Paulo Freire. Li outros tantos teóricos depois, mas esses são os determinantes de minha prática [...] (ibid.)

Mesmo afirmando e reafirmando a centralidade de sua formação no âmbito cognoscente, no conhecimento como possibilidade do desenvolvimento da criticidade, revela a importância que atribui aos aspectos emocionais dos sujeitos para as aprendizagens. Esse embate está presente em sua narrativa, desvelando formatações lineares do tipo “ensino-aprendizagem”, assim como os tensionamentos que provocam aprendizagens na teia do cosmo da complexidade. Vejamos:

[...] Hoje essa sociedade está valorizando menos aquilo que eu sempre defendi e acredito: É uma sociedade que está querendo cada vez menos conhecer para ter autonomia...é uma sociedade que se preocupa cada vez menos com o conhecimento...está cada vez menos interessada naquele senso crítico que P. F. e Saviani tanto falavam. A criticidade é fundamental e eu só posso ter consciência crítica daquilo que conheço. É isso que eu sinto falta hoje em dia. Essa falta de curiosidade coletiva. Você não tem mais esse encanto, essa paixão pelo conhecer. Tenho dificuldade com as pessoas que não querem ver as coisas. Eu demonstro isso tanto com os alunos quanto com os colegas. Quando entro com algum texto mais pesado, que exige mais do aluno, poucos são aqueles que se posicionam tentando superar a dificuldade, pensando que esse texto não é maior que Ele [...] (ibid.)

Ilustra essas impressões com constatações ocorridas em diferentes ambientes, familiar e escolar, demonstrando a presença dos currículos culturais transversalizando nossos cotidianos:

[...] *Esse pessoal quer conhecer sem ter muito trabalho. Minha afilhada ganhou o Pequeno Príncipe de presente do padrinho. Quando Luísa soube que viria a peça da mesma obra para Salvador, comentou: Então eu não preciso mais ler o livro, né, dindo? Eu vou à peça! É isso que estou vendo hoje. Aí eu conversei com El,a dizendo que o livro é diferente da peça. E afirmei: Tenho certeza que, lendo o livro, você aproveitará mais a peça, mais do que todo mundo que não leu. Muitos não têm mais essa paixão, não se emocionam mais. Numa outra situação, essa forma de não-curiosidade crescente apareceu em sala (como ocorre com frequência). Cheguei na sala comentando o Labirinto do Fauno, filme maravilhoso; cheguei em êxtase! Nunca assisti um filme que falasse do caráter metapolítico do fascismo dessa forma. Ele não dá aula de fascismo mas trata disso. Minhas alunas dizem que cheguei em “estado de simpol” (“se impolgou”). Os alunos perceberam isso. Muitos falaram que eu estava empolgada quem sabe?, ganhando dinheiro com o filme (ironizando). Vários alunos quiseram ver o filme. Se juntaram, uma mãe me procurou querendo ir devido à empolgação da turma. Se fosse há um tempo atrás, eu teria uns 30 alunos de uma sala como essa de 45 alunos, querendo ir ao filme. Hoje, tenho uns 15. Esses vão, comentam; outros colocam que não entenderam nada, mas foram. Outros baixam pela internet...Engraçado, eles têm dinheiro para ir ao cinema, mas não vão. Ir ao cinema é maravilhoso! Eu acho estranho colegas professores também não se empolgarem com essas questões [...] (ibid.)*

Nesse momento, gesticula muito, fica inquieta na cadeira numa atitude de inconformação. Tira e bota os anéis, mexendo nos dedos. Finaliza:

[...] *No trabalho com [as ciências] humanas, se eu não conseguir trabalhar na perspectiva da sensibilidade, fica difícil. Essa sociedade que está aí está sendo adestrada, não se emociona mais com nada, não se importa mais com nada. Isso me incomoda. Essa falta de sensibilidade, de querer conhecer [...] (ibid.)*

Sertão, de dentro de seu estado poeta de ser professor, recebeu-me em sua casa; deixando-me à vontade em sua sala para montar meu equipamento de filmagem. Foi logo mostrando seus painéis de cordel, comentando cada um dos mais de 60. Aproveitei o ensejo, comecei a explicar o projeto e a tratar das questões da cultura em educação numa conversa informal, num tom

informativo. Sertão colocou seu chapéu de feltro e sua camisa florida tropical verde quando viu que a entrevista seria filmada. Abriu o coração assim que começamos, trazendo a astúcia e a ironia do poeta sertanejo:

[...] Eu venho do sertão da Bahia, de uma cidade chamada Serrinha; nasci numa fazenda chamada Boa Vista, na zona rural, numa vegetação tipo caatinga. Tive o privilégio de conviver com as mais variadas formas da nossa cultura popular: a vaquejada, a bata do feijão, o pau-de-sêbo, atiração de argola, cantoria de violeiro, a venda de folheto de cordel, nas feiras, feita pelos cordelistas. Vivi toda minha infância com essa diversidade cultural pertencente à nossa região. De modo que isso acabou marcando minha vida. Eu fui morar na cidade e passei a cultivar mais ativamente o cordel [...] (SERTÃO, 2008)

Sua narrativa sobre formação tem centralidade na pessoa, nas relações estabelecidas com seu *sítio de pertencimento simbólico* (ZAOUAL, 2003). Ele mesmo preponderou sobre sua formação acadêmica, postergada pelas adversidades daquela região. Não pensava em trabalhar com educação na juventude e assim a descreve:

[...] Confesso que, naquela época, eu não tinha sonho, eu não sabia sonhar com o futuro, eu não tinha esse sonho, eu vivi minha infância voltado para a natureza e pensava que meu mundo era só ali... Achava que só existia a Bahia, a Paraíba, não sabia de outros mundos, outros países... América do Norte, então não tinha sonhos [...] (ibid.)

Faz emergir aqui uma forte inspiração na pedagogia cultural, na cadência e ironia crítica do cordel, na atividade artística do palhaço, encantando o outro, e na itinerância do circo:

[...] Me alfabetizei com 11 anos..., mas naquela época as pessoas gostavam muito dos folhetos de cordel e eu vivi o cordel com muita intensidade na minha infância; isso acabou me marcando...Um pequeno sonho que eu tive foi quando fui ao circo. Achei tão bonita a arte circense, aquela coisa lúdica do palhaço... me deu vontade de rodar o mundo inteiro como palhaço, só para divertir as pessoa., Isso passou pela minha cabeça quando eu era menino [...] (ibid.)

E, pelo visto, deixou marcas profundas, observáveis e sentidas nas interações com ele na atualidade. Sertanejo que *plantou, no asfalto, mandacaru* (LAMPÍRÔNICOS, 2003), ressalta as provocações da urbanidade, contrastando sua identidade interiorana:

[...] Mas o que eu sou hoje veio se consolidar a partir da minha vivência aqui dentro de Salvador. A partir do momento que a vida passou a exigir mais de mim, tomei consciência das minhas habilidades, do que eu podia fazer. Eu vim para Salvador porque nós, do sexo masculino, por tradição da minha região vínhamos quando tirávamos o ginásio, que era a 8ª série. O pai dizia: olha quando você tirar a 8ª série, tem de ir para Salvador, não pode ficar aqui. E todos nós seguimos esse direcionamento de meu pai. A princípio a adaptação em Salvador foi dolorosa, muito difícil. Eu vinha de um mundo mais bucólico, e de repente, eu encontrei uma metrópole mais endiabrada, como se diz, um povo mais competitivo, mais fofoqueiro, a violência urbana, - que era bem diferente na década de 70. Mas enfrentei essas dificuldades. Me incomodava viver na cidade grande com esses hábitos modernos, sobretudo no que diz respeito ao relacionamento, as pessoas eram mais amargas, mais duras, mais competitivas e aquilo me incomodava muito. E havia em mim um desejo de voltar para o interior. Mas, não havia essa opção [...] (ibid.)

As adversidades urbanas foram enfrentadas com sua fibra resistente de sertanejo, retroalimentada com recursos da própria urbanidade, constituindo etnométodos nas contradições cotidianas para compreender-se como pessoa:

[...] Foi tão difícil que eu fui parar uma vez num consultório de um analista. Foi uma experiência belíssima. Aprendi muito com esse psiquiatra, Álvaro Rubim de Pinho, um dos maiores psiquiatras da Bahia. Eu faço questão de falar isso pras pessoas não pensarem que tudo foi fácil. Nós passamos dificuldades, passamos por portais, crises, fiquei num estado de tristeza e de abatimento tão grande que fiquei 3 anos fazendo análise. Foi um mestre para mim. Depois da terapia com ele, eu aprendi a ser o 'maluco-beleza' que eu sou hoje (risos) [...] (ibid.)

A inspiração para os estudos acadêmicos inicialmente fluiu em sua casa, em aprendizagens com a família, principalmente com o pai, militante da esquerda nos anos 60 e 70. E com os amigos do trabalho na maturidade, para continuar os estudos universitários. Segue Sertão:

[...] Minha vinda para a educação se deu via meu pai. Apesar de ele ter somente até o 3º ano incompleto, gostava, gosta de ler, pois ainda está vivo. É comunista, recebeu treinamento na década de 60 do partido comunista... Pai chegou a ler várias obras do Jorge Amado, outras obras definidas pelo partido, lê jornal todos os dias, não parece que vive somente em Santa Bárbara, no interior da Bahia. Mãe tem somente o 2º ano primário incompleto, mas é uma mulher que também gosta de ler, não obras completas como o meu pai, mas lê qualquer coisa. revista, quadrinhos, bula de remédio e tal. Então esse hábito eu adquiri em casa, com minha família. Ademais, a escola daquela época tinha alunos mais responsáveis que os de hoje. O nosso objetivo era estudar e aprender de verdade, respeitávamos os professores, tínhamos carinho, mesmo quando não gostávamos daquela matéria. Tanto que se eu passar dois dias sem ler hoje, eu me sinto mal. Aqui, em Salvador, eu fui estudar em uma escola pública, Pinto de Carvalho, próxima de minha casa, onde fiz Administração de empresa, curso médio, e, no final do curso, eu tive de trabalhar no Pólo petroquímico, onde passei vinte e três anos, olha só! onde eu me aposentei, exercendo a função de operador de processos na Copene, que hoje é Braskem, e dezessete anos em outra. Mas, eu confesso que não era feliz com esse trabalho. Era minha sobrevivência, pagava bem e eu fui tocando minha vida pra frente. O pessoal do trabalho me incentivava bastante: “Cara, você gosta de ler, você faz poesia, pode ser professor, tem dom para escrever... Chega aqui todos os dias com livros diferentes... e acabei fazendo vestibular para Letras Vernáculas, onde me formei, e logo em seguida passei num concurso do estado e comecei a ensinar onde estou há mais ou menos 16 anos. Mas, como eu falava antes, no finalzinho do 2º grau, tive de trabalhar à noite e deixei de estudar e precisava fazer o vestibular; a direção não me deu o diplom. Eu fiquei muito chateado e tive de fazer o supletivo do 2º grau para concluir. Eu trabalhava no pólo e a noite ia para a Católica, foi difícil para um jovem daquela época...estudar no transporte, nas horas vagas. Foi duro. E aí comecei a me ver como professor, percebi que eu tinha dom para a coisa do exercício pedagógico [...] (ibid.)

Questionado sobre como se sentiu provocado para fazer o tipo de trabalho inscrito na pedagogia cultural que desenvolve com os alunos, afirma ter sido o gosto pela cultura de um modo geral, por aquilo que diz respeito à sua diversidade. Narra, de forma implicada, como percebeu as questões da cultura motivando-o para ser um professor que tinha que ir além de sua disciplina.

Enquanto fala sobre as provocações do alunado, seus olhos alertas parecem saltar da face, põe a mão direita aberta atrás da orelha direita numa atitude de estar em posição de ouvidor, captador parabólico das coisas do mundo; com a esquerda, fica mexendo no ar, à frente do corpo, como se escarafunchasse as idéias para encontrá-las, pegá-las e trazê-las para a discussão com seus alunos e para a entrevista. Vamos à narrativa:

[...] percebi também que o aluno se fechava muito para a televisão e ele não abria os seus links de conhecimento. Percebi que o aluno era muito fechado na realidade da televisão e vivia só na sua comunidade, recebendo ensinamentos via televisão. Então eu comecei a provocar o aluno dentro do cordel, aquilo que o Paulo Freire sempre fez em sua caminhada, usar a palavra, utilizando sua variedade semântica para que ele entrasse em contato com o mundo. Então, nas minhas aulas, eu comecei a mostrar para o aluno a guerra no Iraque, o que significa Lampião para os brasileiros, o que significou a guerra de Canudos, com o que a cultura afro contribuiu para a nossa existência aqui no Brasil, sua valorização, como aprender a relaxar, a observar algo, aprender a escutar alguma coisa. Eu percebi que não era só o professor de gramática, puramente de gramática, eu percebi que tinha de ser um professor que extrapolasse a forma de tocar os alunos... A partir desse momento, eu comecei a recitar poemas em sala, ler cordel, comecei a trabalhar mais com títulos voltados à realidade deles. Então isso me provou que o aluno aprende melhor quando nós utilizamos esses instrumentos ligados à cultura dentro de sua diversidade [...]
(ibid.)

4.2.2. O conservadorismo acadêmico

Durante as entrevistas, a recorrência à formação acadêmica foi constante, principalmente no que tange ao conservadorismo, apontado como característica da academia de maneira geral. Apontaram inclusive, suas próprias formações como tal. A crítica aos modelos acadêmicos de formação de professores é clara, demonstrando ao mesmo tempo a potência da formação nas interações, a formação da pessoa/professora e professor para as práticas cotidianas em sala de aula. Vejamos recortes de suas narrativas.

[...] na formação universitária aqui na Bahia nem tocamos nessas questões. O currículo da universidade no momento em que estudava não trazia essa demanda... havia professores que não eram formados para isso, mas tinham essa preocupação. Não considero que isso tenha sido visto e acredito que ainda não, não sei da realidade hoje da universidade. Um ex-aluno nosso, hoje na UNB, me diz que lá tem ótimas bibliotecas, reconhecidíssimas, porém só alguns professores se servem dela para fazer esse trabalho...Hoje não tem pra onde correr! Trabalhar com criticidade as questões da cultura não quer dizer que você está abrindo mão de focar a economia, a política, a história social...não é abandono do marxismo, mas sim, percorrer mais caminhos, diferentes...Hoje eu tenho mais leitura sobre isso do que há dez anos...muitos professores têm buscado esses caminhos, não em razão de terem despertado para a importância de tratar dessas questões em sala, mas muito mais, para não ficar fora das discussões...são novas demandas que obrigam o professorado a buscar esses temas para poder acompanhar as reuniões pedagógicas [...] (URBE op. cit.)

[...] A formação de opinião, a defesa da vida, da pessoa, passa pela cultura, pelo entendimento das causas dos motivos da razão de ser das coisas como são. É importante estar claro pra gente que a realidade é construída historicamente pelos homens com seus interesses e que eles mudam e são mudados de acordo com as circunstâncias. [...] A criticidade é movente... Se lembrarmos da música de Gil 'Olha lá vai passando a procissão, se arrastando que nem cobra pelo chão, as pessoas que nela vão passando, acreditam nas coisas lá do céu, as mulheres rezando tiram versos e os homens escutando tiram o chapéu, eles vivem pensando aqui na terra

esperando o que Jesus prometeu’... E então, a gente vai ficar assim, sem a criticidade? É ela que move essa transformação possível. É o que Paulo Freire dizia: ‘É o sonho viável’ para que vejamos como construtores da realidade desejada, o papel da escola e a boa formação crítica dos professores.” [...] (VIDA op. cit.)

[...] Eu, como professora de língua que trabalha com a norma culta e ocupa um lugar de privilégio, de prestígio e trabalho apenas nessa perspectiva, não estabeleço pontes. Eu preciso sair desse lugar para estabelecê-las, tornar-me lingüista, a outra variante, permitir que o aluno se expresse daquela maneira, para aí interagirmos... ‘aponte para onde quiser’ (alusão a música de Lenine utilizada como dispositivo de provocação nas entrevistas). Essa é minha missão ali...Veja só: no momento em que eu fui formada, não tinha o conceito de cultura que eu tenho hoje. Minha concepção hoje é mais ampla, concebo cultura como toda manifestação de um povo, tudo, o falar, o viajar, os diversos gostos. Mas antes, meu conceito de cultura era atrelado à idéia de uma cultura acadêmica, intelectual, ligada apenas ao cognitivo. Eu entendia dessa forma. Tanto que a expressão “Homem culto” – ele é culto porque domina muitos conhecimentos acadêmicos, porque ele sabe se articular com esses conhecimentos acadêmicos - era esse o conceito que eu tinha. Depois eu fui buscar na interação com os meus colegas, no diálogo com o outro... eu fui percebendo que a coisa era muito mais ampla. Se ficássemos somente na formação acadêmica, conservadora, ficaríamos limitados por seu conservadorismo e não veríamos com maior amplitude [...] (SONHO op. cit.).

[...] A formação acadêmica do professor não dá conta de trabalhar a diversidade, os valores dos oprimidos, as outras versões do mundo. A formação das pessoas vai muito mais além da academia... aquilo que ele traz na sua história quando encontra a história dos outros é uma grande riqueza [...] (SERTÃO, op. cit.).

Um contraponto interessante desse enfoque trazido por ele mesmo são aspectos positivos da formação acadêmica nos cursos de capacitação promovidos pelo governo de Estado [na Bahia]:

[...] Vale salientar que hoje o Governo do Estado, aqui em Salvador, está proporcionando um curso chamado GESTAR e eu estou tomando esse curso com

duração de um ano e meio. É uma espécie de reciclagem... quer dizer, de aprimoramento dos professores. É um trabalho muito bem feito e percebo a necessidade da inovação em sala pelos professores participantes. Tenho aprendido bastante nesse curso, muito daquilo que estou aprendendo tenho aplicado em sala de aula como uma forma bem positiva no sentido de melhorar nossa educação que se encontra tão carente. Eu vejo entrar hoje esse desejo, essa preocupação da escola em inovar no que diz respeito ao currículo escolar. Eu sinto isso. Talvez porque nós tivéssemos chegado ao fundo do poço. Isso fez com que tanto o MEC quanto a própria escola, o próprio professor sentissem essa necessidade de dar mais ênfase em sua forma de ensinar e inovar o currículo... Conheço muitos professores engajados e inteirados que buscam informações em bibliotecas, Internet, livrarias. Mas a maioria não tem essa postura nem disciplina. Dominam a disciplina, mas não tem esse dom do aprofundamento e nem esse espírito crítico aprofundado para tratar dessas questões como nós a estamos tratando aqui. Por isso acho que esses cursos são ótimos... muitos aprendem participando de congressos, seminários, eventos. Apesar do conservadorismo acadêmico, há inegavelmente um outro momento na educação brasileira no que diz respeito ao despertar de um novo professor, mais crítico e criativo tanto no interior quanto nos centros urbanos [...] (ibid.).

4.2.3. O professor como pensador/provocador engajado

Ainda no grande eixo formação, outra categoria estabelecida foi a postura do professor como pensador/provocador engajado, inscrita no conceito *professor como intelectual crítico* de Giroux (1997). Com essa inspiração interpretei conteúdos emergidos nas entrevistas que traziam a necessidade do professor como intelectual transformador, estudioso, reflexivo e atuante, articulador da reflexão e prática acadêmica engajada e crítica, da escolarização como política cultural. Nos recortes que se seguem, percebe-se diálogos possíveis com essa perspectiva.

Urbe, ao analisar a atuação do professorado em reuniões para projetos interdisciplinares, aponta a necessidade da reflexão e do olhar desvelador de significados culturais hegemônicos através de inúmeros recursos para que o próprio professor se mobilize e se instrumentalize, encontrando pistas para novos desvelamentos com os alunos:

[...] Se nós tivéssemos a oportunidade de praticar essas atividades com maior frequência e engajamento, analisando imagens, filmes, praticando pequenos projetos em aulas conjuntas, poderíamos tratar de temas variados com criticidade no grupo, aprendendo a fazer isso... precisamos cuidar muito dessas pautas. Garantir um tempo de estudo de texto para utilizar com o aluno ou não, trabalhar com as pistas... seria um caminho para que os professores assumissem o papel de transformadores sociais [...] (URBANA, 2008)

Tratando da perspectiva de uma pedagogia democrática Vida chama-nos a atenção para esforços de rupturas que necessitamos empenhar:

[...] Nós professores somos pouco preparados para trabalhar textos argumentativos, nesse sentido. Porque partimos da premissa que nada temos a discutir com nosso aluno sobre isso, pois aquilo que a gente pensa é o certo. O professor pode ter boa vontade, mas tem de ter visão política. Dentro da cultura popular você tem que ter consciência política. Ele está servindo a quem, pra quem, porque, que sentido isso tem pra minha prática, pra esse público? (...) Mas precisamos criar esse tempo para tal... ele é muito pulverizado. O movimento está ali instalado, ou a gente puxa essa corda ou seremos puxados por elas. Precisamos de leituras múltiplas. Precisamos do preparo teórico para atuarmos como transformadores no movimento escolar... Como é que o trabalho dessa escola está estruturado, qual é o projeto dessa escola? Tudo bem, trabalhar criticamente refletindo a diversidade é potencial. Mas como é que isso se traduz na prática? Eu penso que essa operacionalização ainda está aquém [...] (VIDA, 2008)

Sertão aponta as dificuldades enfrentadas pelo professor para despertar o alunado para a reflexão sobre os embates culturais, ao mesmo tempo em que, numa postura otimista, ressalta mais uma vez, mudanças emancipacionistas na postura dos educadores:

[...] O professor tem de mostrar aos seus alunos a realidade em que eles vivem! É difícil fazer com que eles vejam isso. Ele tem que mostrar aos jovens o universo que existe além da mídia... como ela manipula seu comportamento e suas formas de pensar e se relacionar, impondo verdades a serem seguidas...se o professor não for criativo para discutir essas questões, ele não atinge os alunos...os professores têm despertado para essas questões, saindo daquela apatia... tenho percebido isso com frequência [...] (SERTÃO, 2008)

4.3. AS QUESTÕES DA CULTURA

Nesse grande eixo, estão constituídas como categorias os significados hegemônicos, diversidade, alteridade, complexidade, postura umbigóide e currículo. Esse conjunto constituiu-se no diálogo entre os sentidos atribuídos às práticas cotidianas dos educadores participantes dessa pesquisa, às categorias fundantes da investigação, analisadas no capítulo I dessa dissertação e às intencionalidades desse investigador.

4.3.1. Significados hegemônicos

Martino (2005) nos remete a Stuart Hall para tomar a cultura como lócus das lutas e embates entre os diferentes significados culturais que se tornam hegemônicos. E é nesse conceito que se inspira a categoria em questão definida a partir dos conteúdos emergidos nas entrevistas. Os professores identificam a hegemonia de significados culturais que afetam as subjetividades dos sujeitos, delineando olhares, comportamentos, atitudes e conceitos. Posicionam-se em relação à urgência de ações para desvelamentos, desreificações e desnaturalizações desses significados para uma educação emancipacionista. Urbe aponta o individualismo e a homogeneização como entraves a serem superados nas interações sociais:

[...] Eu tenho posições político-ideológicas muito bem definidas. Agora o espaço de sala de aula, com conhecimento, com criticidade, está garantido para todos... eu deixo bem claro meu ponto de vista. Em humanidades essas discussões (sobre as questões da cultura e hegemonia de significados) aparecem o tempo inteiro. Esses temas estão sendo chamados o tempo todo. Em pleno século XXI, vemos

comportamentos homogêneos entre os garotos.. eles estão com isso de novo como muita força... essa homogeneização absurda. Os meninos estão muito iguais, essas meninas estão muito iguais, eu estou muito igual, nós estamos muito iguais... A gente não acha roupa! Uma vez numa loja a vendedora disse que só tinha tamanho grande pra mim. Eu disse: tá dizendo que eu sou gorda? Eu não sou gorda, posso estar meio barriguda mas não sou gorda... Ela deu muita risada! Você está entendendo? Isso é muito perverso. Eu com 40 anos de idade me incomodei, imagina uma garota com 16, como deve se sentir desenquadrada do padrão e classificada com esse significado pejorativo! (...) Afirmando que está difícil conviver com esse menino que está sendo educado para ser individualista, que em pleno século XXI continua sendo educado numa perspectiva etnocêntrica, num viés estranho: ele é brasileiro, vai para os EUA ou Inglaterra fazer intercâmbio, adota aquilo como sendo a postura cultural ideal, no lugar do brasileiro que não nasceu inglês, mas fazendo um esforço danado pra adotar toda a postura plural do inglês, anulando completamente o que a gente tem aqui como produção cultural... O que a gente faz para ele não é cultura [...] (URBE, 2008)

Vida considera que ainda há locais de onde se olham outras culturas, uma hegemonia do olhar, entretanto não sem embates e resistências:

[...] Eu percebo que as culturas locais, as culturas ditas, menores, elas sempre foram silenciadas, algumas apagadas, particularmente nesses tempos de globalização isso é mais presente. As culturas ditas populares, volto a repetir, são desrespeitadas, silenciadas, esquecidas... em decorrência da valorização de outras. Eu me vejo como nordestina, como na América Latina, num lugar chamado Brasil. E aí a gente tem culturas que sempre tiveram visibilidade, devido suas conquistas, devido a imposição mesmo, a imposição de língua. sempre que trago a questão da língua que é aquilo com que trabalho, cito a frase de uma professora que tive na faculdade. "A língua é a história do povo que a fala." Então quando os nativos são proibidos de falar sua língua estão proibidos de dizer-se, de contar sua história, de falar de sua vida, de seus valores. Isso se dá através da supremacia das culturas ditas hegemônicas, poderosas. Certamente essa supremacia predomina na construção do outro. Mas com resistências e tensionamento. As culturas populares não aceitam de braços cruzados o poderio das mais ricas e hegemônicas. Há lutas travadas. As negociações são constantes para o estabelecimento de uma ou outra. Por exemplo, a gente não entrega aquilo que é nosso de mão beijada. Há os movimentos das idas e vindas, dos diálogos que são estabelecidos, das

resistências... do sentar na mesa para negociar... Hoje isso é mais visível. Esse lugar de ver o outro define a forma de ver o mundo, a forma como compreende, interpreta, a forma como você diz esse mundo... Então, se existem vários lugares na sociedade, existem várias leituras de mundo, várias formas de dizê-lo. Converso muito com minha filha dizendo que eu estou me tornando professora, olhando pra traz, vendo minhas origens, respeitando minhas origens, tradições, achando belas minhas histórias que eu tenho pra contar... lembro de ver revistas e não ver uma negra, é muito cruel. É muito cruel a gente não ter referências [...] (VIDA, 2008)

Sua fala se torna densa, carregada de sentimentos e sua expressão revela desprezo pelas questões trazidas

[...] Os alunos das escolas de elite não têm dificuldades para construir a auto-estima, pois de maneira geral, têm posses e referências, é só olhar para as revistas e se ver ali... toda a família, o pai, o avô, os irmãos constituem um imaginário coletivo com o qual se identifica. Eu volto ao meu trabalho: nossas crianças mestiças não têm isso. Elas não se vêm suas origens não são contadas, não são ressignificadas. Como podemos ter essas crianças sem se desejar? Quem quer ser o que não serve? A gente sempre quer ser o outro (falando como afro-descendente)...é o embranquecimento. Quem quer ser chamado depreciativamente: 'venha cá seu cabelo de bom-bril', 'venha cá nariz achatado', 'nariz que o boi pisou!' Abrimos as páginas dos jornais e vemos chacinas onde mortes e marginais são os iguais a nós? É nesse processo que vou me construindo, nesse processo de identidade, de estar assumindo quem eu sou. O processo da caminhada de ser professora é voltar a ser quem eu sou, não é deixar de ser por uma questão de enriquecimento, de imitação... As escolas, para angariar mais clientes, estão ficando cada vez mais parecidas com os shoppings. Você tem diversão, praça de alimentação, climatização, a boutique, quase isso. Então estão muito parecidas com o que está lá fora, com aquilo que a gente está querendo questionar do ponto de vista do consumo. Tais questões são tratadas em meu ofício de ser professora de Língua Portuguesa... a língua padrão é calcada na elite. É a elite que dita outras normas além da língua. É uma afirmação do seu poder sócio-econômico-cultural. Eu digo aos alunos negros e mestiços que a língua de seus pais, avós, não é a língua errada. A língua padrão é uma variedade que deve permanecer... Essa é a função da escola, mostrar a diversidade, as outras (línguas e formas de falar) que a gente já tem, muitas outras variedades... A escola não

pode ser porta-voz de uma voz única. Ela tem de ser porta-voz do sujeito que a procura como expressão, do seu eu, da sua configuração de mundo. Temos iniciativas boas, mas ainda são tímidas, são pouco utilizadas pela escola, a atitude do professor tem de ser esse campo de negociação de sentidos... penso que poderíamos abrir trincheiras maiores nesse campo. Nós negociamos cultura não é somente sentados numa mesa. Mas desde que nascemos, utilizando discursos, discursos contra-argumentativos e temos que fazer isso em sala com os alunos. Se você não tem essa compreensão de cultura como a tradução da sua produção, como aquilo que constitui sua identidade, se você não negocia sentido, você está negando o outro ser. É a morte simbólica de nossa sala de aula. São mortes simbólicas ocasionadas por práticas inconscientes nossas [...] (ibid.).

Num dos encontros, eu já trazendo a última questão, Vida lembra de um momento em que refletiu com sua filha uma situação poderosa para desnaturalização de significado depreciativo do negro, hegemônico na sociedade soteropolitana. Demonstrando insatisfação com a condução dessas questões pelo Estado, pela mídia e inquieta com a urgência do tema iniciou a narração:

[...] Uma das contas de energia que recebemos trouxe uma tirinha sobre a prática ilícita do 'gato' (sistema fraudulento de obtenção de energia elétrica que consiste em conectar-se ao fornecimento de outrem sem que seja identificado). E o interessante é que o personagem que estava no poste fazendo o gato era um garoto negro! Por que, né? Comecei a discutir com minha filha o imaginário popular. Quem estava dizendo a ele que aquilo é ilegal era um branco, ou seja, a elite, que supostamente não pratica crimes. Como desmontar esse cenário tão bem engendrado. Nada é pior do que a discriminação racial. Discuti com ela sobre o que fica, o que resta pra nós?! Mas, siga aí com sua questão [...] (ibid.).

Sonho, relata suas vivências cotidianas em que emergem a questão dos significados hegemônicos com muita seriedade. Em todos os momentos em que esse conteúdo emergiu, ela centrava-se em seu corpo, gesticulava com veemência como que discursando numa assembléia. Vejamos.

[...] Cultura é toda a produção humana, tudo! A maneira como eu peço o lápis (que está em suas mãos), a maneira como eu me visto, o sapato que eu escolho, a forma como eu me penteio, o cabelo, a maneira como eu como, o que eu como, a forma como eu me relaciono com o outro, como eu me vejo enquanto pessoa...

Cultura perpassa todos os elementos do meu campo simbólico. Eu não consigo hoje ver cultura sem essa formação simbólica, sem essa história individual e coletiva. Porque eu me formo enquanto pessoa em contato com o outro...trabalho com adolescentes de 17/18 anos e com jovens e adultos de 40 e 50, muito envelhecidas pelo sofrimento da vida. Eu não posso desprezar essa riqueza de conhecimentos. Muitos têm dificuldades de pegar um lápis, a coordenação motora está comprometida. Desprezar isso é fingir que estou caminhando. Existe um senso coletivo de que culto, é aquele que domina um saber cientificamente construído e que teve acesso a um conhecimento clássico erudito. Há ainda uma idéia no inconsciente, intuitiva que o sujeito, o tempo todo está dentro de um universo cultural, no momento da busca dessa identidade, no momento da busca desse grupo de pertencimento (Toca seu celular, interrompemos e ela retoma didaticamente, como uma professora faria). Ainda que esse processo seja intuitivo, existe ali uma busca e ela é o tempo todo confrontada no universo cultural. É fundamental refletir sobre isso... O ser humano precisa saber de si, quem é, o que está fazendo. A que grupo eu pertença, o que é que eu gosto. Tenho que perceber os elementos culturais que perpassam esses questionamentos na busca da identidade. É o embate entre os significados das culturas. Depois que comecei a estudar essas questões da cultura, eu ainda estou engatinhando nisso, eu percebo que toda a minha busca está inserida nas questões culturais” [...] (SONHO, 2008).

Para ilustrar sua argumentação sobre o tema narra uma vivência de sua prática mostrando embate de significados culturais entre a produção de significados culturais de uma baiana de acarajé e um jovem do ensino médio de um colégio classe média da cidade.

[...] Um aluno, ao parar numa baiana, no Imbuí, tirou foto da placa que dizia: “Acarajé cem camarão”. A grafia do “cem” estava com “c”, mesmo. A atitude dele no momento, repetindo a cena com os colegas, foi bater no ombro da baiana e brincar com ela: “Ô, baiana! Camarão como a porra!” A gente trabalha com linguagem, com todo esse universo simbólico, com tudo. Tudo pode ser utilizado para o movimento de desconstrução dos estereótipos... Eu aproveitei esse texto que ele trouxe, dentro do ponto de vista dele, que considerou “o erro da baiana”, criticando, julgando, brincando, ridicularizando o que ele considerou erro. Então, eu fui brincar, também, com ele e indaguei: mas quem é na verdade o ignorante do processo comunicativo? Usei o mesmo instrumento dele. Ele reclamou: Pô, pró! Pegou pesado! Então pronto! Através da brincadeira ele retomou [...] (ibid.).

Com criticidade aguçada, centrado num misto de regionalismo e nacionalismo, Sertão traz o embate entre os significados culturais, analisando os “perigos do movimento midiático e da globalização”.

[...] Seria por aí, e ocorre muito no processo de globalização, a gente cultuar aquilo que vem de fora e esquecermos de cultuar aquilo de mais belo que há dentro da nossa própria cultura. Por exemplo: A festa de ‘Haloween’ é cultura nas escolas, uma festa se não me engano, de tradição celta ou inglesa, que não tem relação com nossa cultura. É interessante saber dela, que existem esses rituais mágicos e tal. Mas o que me causa espanto é que as pessoas ficam tão voltadas pra isso que talvez esqueçam o que é um bumba meu boi, o que é o cordel, o reizado, o samba de roda, uma cantoria de viola, como ela procede. Então o risco desse processo de globalização é nós perdermos o senso de criticidade, em função do que a mídia nos joga [...] (SERTÃO, 2008).

Indagado sobre considerar se a mídia é ou não é uma forma de cultura, afirma

[...] sim e não (risos). Sim porque a mídia é uma manifestação do homem, de divulgação de todas as culturas de um modo geral. Mas acontece que a própria mídia inclui, mas exclui, entende? Exclui classes sociais... Então o perigo todo está aí. E não, porque você pode conhecer muito de diversidade cultural dentro dos livros, sem que seja necessário o impulso da mídia. Ela pode ser deturpada, exclusivista, voltada para a cultura européia, estadunidense e, de repente, culturas belas, como a Índia, o Peru, dos maias da Guatemala, são diminuídas e excluídas porque o enfoque maior, seria para as culturas dos países mais poderosos. A TV faz propaganda de Hollywood, faz uma propaganda enorme e não são tão significativos para o aprendizado de nosso aluno hoje. Então, “perigo”, eu estou me referindo a isso. Eles podem manipular as informações e não mostrar o que é essencial a todos nós? [...] (ibid.).

Mais uma vez, lanço provocação, agora indagando-o sobre o significado de “essencial para todos nós”. E ele segue:

[...] Seria o conhecimento da verdadeira diversidade cultural e não privilegiando determinadas culturas em detrimento a outras. O essencial é que a mídia fosse (pausa)... não fosse exclusivista, a partir do momento em que ela mostra a diversidade cultural, que ela privilegiasse a cultura do sertanejo, do africano lá do Congo, de Cabo Verde, do nordestino, isso é que seria essencial, que nós

tivéssemos e entendéssemos a diversidade cultural de uma forma abrangente, sem o privilégio dessas culturas mais exclusivas. Se não pode haver uma inversão de valores, ou seja, um mal entendimento das verdades. De repente, uma pessoa que veio do sertão da Bahia, que tem um DVD lá no seu povoado, ele come a pizza, veste uma roupa de marca com a etiqueta lá dos Estados Unidos da América, veste uma camiseta com as legendas em inglês e absorve aquela ênfase que a TV dá pra cultura estadunidense... de repente você pergunta a ele: você entende o que significa a arte de um vaqueiro aqui? De repente, ele não sabe nem o que é um vaqueiro, né?! Que é um elemento forte e típico da cultura nordestina.” (ibid.).

4.3.2. Diversidade

O olhar lançado às narrativas dos professores dessa pesquisa para categorizar diversidade está enviesado pelos diálogos com Peter McLaren e Boaventura de Souza Santos, entendendo-a no contexto educativo, como a um processo liberto de preconceitos, de reconhecimento da diferença entre grupos sociais, étnicos e sexuais, assim como de indivíduos que se interrelacionam nos espaços das escolas, afetando currículos, posturas e atitudes de professores nas práticas e interações escolares.

A perspectiva do multiculturalismo crítico ou de resistência, além de desestabilizar os significados culturais hegemônicos, intenciona transformações emancipatórias das condições sóciohistóricas naturalizadas, desconstruindo o conceito de “humanidade comum”, afirmando existirem apenas identidades contextualizadas pelo poder, discurso ou cultura (McLAREN, 1995). A teorização social não tem dado conta de tratar das novas formas de interacionismo que vivenciamos nesses tempos de condição pós-moderna. A “razão indolente” é um dos alvos que necessitam ser combatidos ferrenhamente por se tratarem das formas acomodadas de pensamento, inertes diante das mazelas que assolam a humanidade em diferentes pontos do planeta. (SANTOS, 2007) Há que se interagir nas contradições de um mundo multicultural de forma crítica, sem o engodo de teorizações gerais para a humanidade, mas num esforço para “traduções” da diversidade que

intencionem possibilidades de convivência na própria diversidade, tendo a diferença como fundante.

Vejamos os recortes dos discursos dos atores.

“... Eu reconheço a luta de classes... compreendo que por mais que eu tenha na sociedade uma quantidade enorme de pessoas pobres, esses pobres sempre formaram grupos diferentes. Por exemplo, há os pobres que não gostam de tomar cervejinha no boteco, que não gostam de samba, que vão à igreja, são carolas, católicos ortodoxos e tem a galerinha do pagode, da laje, da feijoada no final de semana, que gosta da cervejinha, mesmo sem dinheiro e tudo... Essas pessoas produzem cultura? Produzem. Esses meninos que estão andando de preto, aí, de coturno, que se juntam em bandos de adolescentes, se ele gótico, se ele é rocker, eles produzem cultura. O ano passado fui convidada para um encontro no Dois de Julho e fiquei chocada com aquilo. Eram os caras que cultuam o mangá (cartoon japonês) e se vestem daquele jeito e tudo, como os personagens. Eles amam aquilo, vivem aquilo, é um grupo. Os grupos sempre existiram...Eu tenho que ter clareza de que grupos produzem culturas diferentes. Sou professora, sou classe média, a minha produção cultural, ou aquela em que eu me alinho, que eu gosto é semelhante a de alguns professores daqui. É por isso que se criam grupos de afinidade. A gente houve as mesmas coisas, fala das mesmas coisas, vão pros mesmos lugares, estamos falando as mesmas besteiras e formando os grupos. Tenho muita tranqüilidade em relação a isso e acho importante. Eu não tenho simpatia nenhuma por... como posso dizer... homogeneidade e acho sim, que a mídia, como é utilizada é um instrumento perverso para acabar com a diversidade(...) Pode ser que meu olhar esteja equivocado, se eu fosse socióloga ou antropóloga, eu teria outros instrumentos para essa análise. Mas, eu sou do tempo em que se tinha na escola a uniformidade. Os meninos de escola particular tinham a mesma cara... é... a mesma cara. Durante um tempo passei a me surpreender com alguns grupos que destoavam. Não negavam a estrutura, mas eram grupos diferentes. O que tenho observado atualmente nos dois colégios de classe média onde trabalho é que a homogeneização está voltando a acontecer,...até aqueles que pintavam o cabelo para aparecer, só para aparecer, mas tinham essa atitude, hoje não fazem mais. Nós estamos muito iguais e não estamos percebendo.Então, acho que a mídia nunca foi tão eficiente como agora. É incrível... O processo de globalização vem exigindo posturas críticas sobre as questões culturais da forma como ela está acontecendo. Não criticamente, mas

atento a isso. Essas demandas são muito mais individuais do que coletivas... se eu quero saber se esse aluno está tendo acesso a determinadas coisas, se eu vou ler sobre o Second Life, que eu vou estar por dentro disso, se ele vai estar criando um avatar, freqüentando outros país está no mundo virtual, para que eu vá até ele para que possa se tornar um cidadão planetário, é um compromisso meu, e não compromisso dessa demanda, entendeu? Eu estou me aproveitando da situação. Se por acaso a situação está discutindo sobre muçulmanos eu vou aproveitar a brecha para discutir questões culturais, ligadas à cultura, multiculturalismo de forma crítica! O menino resiste a isso e nós também estamos acostumados a lidar apenas com informações para caminhos lineares e para lidar com questões culturais não bastam apenas informações, há necessidade de conhecimento, o que é mais árduo [...] (URBE, 2008).

[...] Quando pensamos nessas múltiplas formas de existir temos de pensar em muitas culturas existindo ao mesmo tempo. Todas deveriam ser legítimas e validadas. São retratos dos modos de pensar de cada comunidade, cada cultura...É extremamente difícil, ao mesmo tempo em que é desafiadora, porque essa questão de lidar com várias culturas, evidentemente implica lidar com a diversidade, com o diferente, com o diferente de você. E, naturalmente nossa sociedade não está preparada para lidar com aquilo que é diferente dela mesma, porque segue um padrão de uniformização, de padronização, 'de ser igual a'. A gente vê as revistas e fica pensativa...onde estão os diferentes? ... Olha bem, na minha prática educativa com pessoas da classe trabalhadora, e isso eu não posso perder de vista, tem que existir uma reflexão constante dessa questão, uma das coisas que eu devo estar clareando em meu dia-a-dia, no meu ato pedagógico é a questão de que minha prática não pode ser opressora. Isso significa pensar na possibilidade de pensar um novo poder que deve nascer dos sujeitos populares. O que significa na minha prática, dar voz aos oprimidos, dar voz aos excluídos, a esses sujeitos que dentro desse processo histórico, brasileiro, perverso. Preciso estar repensando o espaço de sala de aula. A primeira coisa que devo pensar é que se a sala é o espaço do professor, ela também é o lugar do aluno e que aluno é esse que eu tenho? A minha sala deve ser um espaço desse sujeito, devo buscar a democratização do ensino com sujeitos que são autorizados a falar, a dizer o que pensam e o que querem...Esses alunos têm muito em comum, buscam coisas parecidas e similares têm aspirações semelhantes, buscam e esboçam características similares. A questão do consumo é tão explícita, determina tanto nosso comportamento (comenta a charge de Laerte 'você quer

um disso', utilizada como dispositivo de provocação nas emntrevistas). A linguagem é algo engenhoso, é a coisa mais poderosa do homem. É o que difere dos outros e constroem realidades. E temos de estar atentos às construções textuais para desconstruções e desmonte dessas estruturas para podermos visualizar o que está por trás dela.... A gente falar da pluralidade da riqueza das diferenças é importante. Mas traduzir isso para nosso cotidiano para nossos ritos, nossas práticas e vivências é mais difícil. Apesar de necessário, a gente escorrega aqui e ali...É uma realidade muito abrangente, uma multiplicidade muito grande... é uma realidade gigantesca. Abrimos uma cortina para a diferença... e não é a "pluralidade", mas sim "pluralidades", compreende ? Para nós que estamos habituados com essa imagem do professor como detentor do conhecimento, aquele que transmite a verdade, com uma escola monocultural, calcada no ensino monocultural, você há de convir que é muita coisa pra gente estar administrando. Uma realidade que causa muita insegurança no professor para lidar com isso. Evidentemente, existem fragilidades na sua formação. São fragilidades que devem ser encaradas, discutindo essa prática, na busca de possibilidades de crescimento com outro. Se você acredita que diversidade se traduz por um patrimônio cultural rico, você tem que se beneficiar dessas formas de cultura que é dessa geração de agora [...] (VIDA, 2008).

Nesse momento, traz as mãos e os braços sobre a mesa, projeta o corpo para frente, gesticula mais e sai de uma postura quase que de prostração. Parece que o conteúdo de sua fala lhe revigora para seguir teorizando:

[...] Baixam música em MP3, lidam melhor no computador que você...e você ,reconhece que é da cultura linear, da cultura livresca? [...] Sim! Sim, sou dessa época, mas quero aprender com ele, com minha filha, com meu aluno, para me ensinar, para ter paciência, pois enquanto ele já foi e voltou, você está indo,né? ...É isso mesmo... eles vão pegando o MP3 e a gente vai atrás, correndo, buscando, criando, ouvindo e dialogando com os alunos. A sala de aula é esse lugar de construção coletiva. O Professor mais do que nunca, tem de ser parceiro, aceitar esses novos saberes, num diálogo fecundo. Tem que estar construindo isso. Temos de encarar essas dificuldades, não tem porque ocultá-las. Esse saber do professor está sendo posto a prova nesse sentido e, é aí que ele vai ter que se fortalecer. Não existe outro caminho, ou interage com essas outras culturas, ou sucumbe! [...] Nós teremos que reconstruir nossa prática nesse caldeirão, pluriético,

pluricultural...Essa prática, volto a repetir, calcada nesse monoculturalismo, na visão etnocêntrica, nessas lições perversamente ensinadas nas escolas brasileiras, de que o negro tem o seu lugar, são lições aprendidas porque ensinadas de forma bastante cruel. Só o diálogo permite esse momento. Esse movimento tem de ser revisto constantemente... Você há de convir que há uma série de mitos que caem por terra, o professor, acreditava que a sala era o espaço dele, desligado do mundo, “a minha sala”, “minha aula”, “meu espaço”. Precisamos de cidadania e de democratização da sala de aula. Sair da vertical numa escuta atenta daquilo que nossos alunos trazem e aceitar que podemos caminhar juntos, que existem muitos saberes diferentes e que o professor não detém todos eles ... temos de estar convictos disso com muita humildade.... aí fiquei pensando... como é que a cultura escolar está incorporando à sua prática cotidiana essas lições de vida? De que forma nós professores estamos dando conta dos conteúdos trazidos por essa diversidade?... Então o componente étnico em nossa sala de aula é fundante (pausa longa) não podemos pensar currículo, pensar atividades, pensar escola, principalmente na educação de jovens e adultos, sem pensar na questão afro-descendente... a gente tem que sonhar com esse espaço, Que nós seres complexos, pertencentes a esse caldeirão multiétnico, pluricultural, possamos possamos realmente viver numa sociedade que admita as diferenças. Mas a educação tem um papel muito importante nisso. Precisamos estar atentos para discutir esses temas, em espaços múltiplos, com filmes, músicas, palestras, passando por essa questão dos nossos próprios professores como autores e produtores, como aqueles que passam sua experiência para os demais... Infelizmente, ainda temos um paradigma centrado num valor único, numa expressão única. A pluralidade ainda não faz parte de um projeto de educação. A gente precisa tentar como sujeitos com os atores educativos para a negociação de sentidos. Isso é urgente [...] (ibid.)

[...] Na escolha dos textos, ainda que eu trabalhe no padrão formal da língua, trabalho com outros textos que não têm aquela linguagem formal. Trabalho com outras manifestações de linguagem que não seja única. Organizo a aula de diversas formas: a aula expositiva, onde eu falo, outra onde o aluno vai falar, outra onde o grupo vai falar... existe um momento em que eles vão construir. Sempre diversificando... Esses alunos trazem suas culturas. Ou você vê essa diversidade ou vê o enquadramento! [...] São formas de trabalhar com a diversidade, respeitando os espaços do outro. Entretanto, muitos se fecham em suas ‘tribos’.. Hoje esses grupos se fecham em seus estilos, emos, patricinhas, skatistas, surfistas

e não se comunicam entre si, não reconhecendo os espaços do outro não são respeitados, fecham-se nessas 'tribos' [...] (SONHO, 2008).

[...] Definir diversidade, é complicado! Eu confesso minha ignorância para definir ao pé-da-letra (eu afirmo que quero saber o que significa pra ele). Falo isso com a maior tranqüilidade. É a variedade, o campo vasto que nós temos dentro da cultura, de conhecermos esses aspectos que são bem variados [...] (SERTÃO, 2008)

Sertão faz referência à letra da música *Mestiça Raiz*, do grupo Lampirônicos, utilizada como dispositivo de provocação na entrevista e segue:

[...]percebo que ele provoca a coisa da diversidade cultural ao mesmo tempo em que ele está falando do zabumbeiro que é um instrumentista simples do nordeste, ele está falando do Strauss, que é um grande músico clássico, né? E ao mesmo tempo em que ele está falando da mestiçagem, de nossa cultura afro-índia-européia, está falando também do anglo-americano, que não existem culturas maiores ou menores. É uma brincadeira muito bonita e provocante ...se fosse trabalhada em sala de aula por mim, sairia com muita riqueza... Então, a partir do momento em que você se dá conta da diversidade cultural, tal como eu falei, da lingüística, da geografia, das manifestações populares, você fica mais antenado com o mundo. E é uma forma de se fazer com que o aluno abra os olhos para a vida, compreenda mais o ser que ele é, se situe mais, compreendendo essa diversidade cultural. Isso, indiscutivelmente, seria mais intensificado, não só com a ajuda do professor, mas também o gosto do aluno para o livro, pra ele compreender o que é cultura além do Brasil. É ele entender mais a diversidade cultural (...) Recentemente um aluno me disse que o Egito era um país europeu. Ele não sabia a grandeza do Egito como um país africano para a nossa cultura ocidental, veja você! Então para mim, diversidade cultural seria reconhecer toda essa variedade, esses valores que são diferentes, não separados. Os celtas são diferentes dos egípcios, que são diferentes dos greco-romanos, através do helenismo, diferente da cultura inca, lá no Peru, dos astecas, no México [...] o aluno tem de entender tudo isso. Se não ele pode ir um peruano com os trajes típicos de inca, todo colorido... se não souber o que é diversidade cultural. Chega um vaqueiro aqui em Salvador com o facão do lado, vai ver que é um louco, porque não sabe o que é diversidade cultural. Então, em termos mais práticos, seria mais ou menos isso meu entendimento sobre

diversidade cultural...A mídia tem um papel muito atuante nessa questão. Ela é perigosa nesse sentido...O perigo seria não permitir o conhecimento da verdadeira diversidade cultural, não privilegiando determinadas culturas em detrimento a outras [...]Só que os grandes países, a mídia, cria esse clima de confrontação, dando exemplos negativos, ao mesmo tempo em que a gente pode ver essa diversidade de forma harmoniosa, vivemos de forma 'discriminativa'. Os EUA são poderosos e se colocam acima das outras culturas dizendo: 'você do Iraque não podem se comportar dessa maneira, você do Egito também não, na Venezuela, no Sudão a mesma coisa. Isso é perigoso, pois acaba sendo uma imposição dentro dos costumes. Isso é muito doloroso. Quando houve a guerra de secessão nos EUA, que morreram não sei quantos milhões de pessoas, alguém entrou para se meter nessa guerra? Ninguém! E quem se metesse, teria problemas. Eles por si deram conta do erro e se resolveram. Ninguém precisou impor a eles como deveriam ser e agir. Agora eles fazem o contrário, penetram na cultura dos outros povos e estabelecem através da mídia que tais culturas são atrasadas, pertencem a uma tradição que não pode ser igual a NY ou Califórnia ou Los Angeles. São povos diferentes, regiões diferentes, manifestações diferentes, sentimentos diferentes. Então isso não é respeitado pelo estadunidense e muitos países da Europa acabam fazendo coro com os EUA... é um mal exemplo. Acabam atrapalhando. Essa inter-relação poderia ser harmoniosa, de respeito [...] (ibid).

Questiono se é possível haver harmonia na diversidade e ele continua: [...]
claro, uma Iraniana, uma Iraquiana pode transitar na França com aquele traje dela, um africano pode estar dentro de NY falando do que ele quer, do que ele entende, um cubano pode estar nos EUA, tocando aquela música bonita de tradição latina...Aquele filme do Buena Vista, é lindo! Você vê quando eles entram nos EUA com as roupas diferentes, vêm aqueles lugares diferentes, onde são bem recebidos. Mas de repente Bush já não permite que esses músicos retornem aos EUA novamente. Houve harmonia e agora não existe mais por que há uma diferença política/econômica. Podemos viver a diversidade com harmonia. Mas os grandes países impedem. Bush diz "você é fundamentalista". E que não é invasor! A colonização brasileira foi parecida. Os índios foram discriminados de todas as formas, mas não eram invasores. A República pra invadir Canudos e fazer aquele genocídio com crianças inocentes, velhos, mulheres... A República se utilizou da imprensa e do poder e não souberam dialogar com a diversidade.Traçaram um perfil negativo de Conselheiro que

liderava aquelas pessoas que precisavam de pão e não de bala. Sem o diálogo veio o conflito , a desarmonia [...] (ibid.)

4.3.3. Alteridade

Essa categoria se inscreve na perspectiva dos estudos pós-coloniais, desconstrucionistas e psicanalíticos e se refere à condição de ser Outro, à diferenciação do sujeito em relação a um outro, opondo-se a identidade, ao mundo interior e a subjetividade, “o eu só existe em diálogo com os outros, sem os quais não se poderá definir. O processo de autocompreensão só se pode realizar através da alteridade, isto é, pela aceitação e percepção dos valores do Outro.” (CEIA, 2005).

Ao tratar da abordagem multirreferencial Ardoino (1998), também contribui para essa inscrição, afirmando que o conhecimento se realiza na relação onde a ciência positivista o nega, ou seja, na relação intersubjetiva entre o sujeito e o objeto, onde não há um objeto que se quer objetivo, mas sim, um objeto que é ao mesmo tempo sujeito (ARDOINO, 1998 d). Sobre essa questão, Martins (2004) afirma:

*[...] os seres vivos, especialmente os humanos, quando submetidos a quaisquer que sejam os determinismos (econômicos, sociais, culturais etc.) que condicionam e podem explicar seus modos de funcionamento, têm em si um poder de negação, de contra-estratégia que lhes dá, ao menos em parte, a inteligência destes determinismos e uma certa capacidade de reagir e de adaptar-se, senão de transformá-los. Ardoino denomina esta capacidade de negatividade¹[8], o que significa o reconhecimento de uma certa opacidade própria dos objetos que estão sob investigação. Isto quer dizer que o homem - tanto individual como coletivo - não é indiferente às produções de saber que lhe concernem e reagirá diante delas, interferirá constantemente com os dispositivos de análise e de investigação que lhe serão aplicados, perturbando seu funcionamento (...) Numa perspectiva psicológica, podemos dizer que a heterogeneidade intrínseca na relação entre sujeito e objeto se caracteriza como processo de **alteração**, já que ela é circunscrita por um jogo de influências mútuas. Ardoino prefere utilizar o termo alteração no lugar de **alteridade**, pois para ele ‘...a alteridade, como o sufixo **dade** em português, representa uma essência, uma idéia, quer dizer algo puramente estático, uma qualidade, uma propriedade. Dito de outra forma, uma alteridade é a idéia do outro. A alteração, como o sufixo **ão** em português indica, é a ação do outro, é dinâmico, é interativo’ A interação (alteração) desencadeia*

“jogos próprios das vontades, dos desejos, da angústia, das manifestações de uma vida inconsciente, de um funcionamento imaginário...” (ARDOINO, 1995a, p. 19), que suscitam tantas estratégias, resistências, ambivalências, opacidades: expressões de uma negatividade que permanecem ininteligíveis para um aparato racional. Tal situação, em função de sua complexidade, geralmente, nos levam para os caminhos das incertezas e do inacabamento, condições impensáveis na ótica de uma epistemologia tradicional - cartesiana, positivista [...] (MARTINS, 2004).

Seguimos com os educadores/atores e os recortes de seus atos de currículo.

[...] A alteridade é fundante para o trabalho com a diversidade. Os professores e os técnicos têm de ter um perfil para trabalhar com a diversidade. A alteridade é fundante, não é questão de contribuir ou não....É isso que eu já disse, nós precisamos de espaço para discussão e troca de idéias porque alteridade você não compra.... Primeiro tem de ter vontade política para isso. Se você não tem essa vontade, ninguém pode fazer nada por você. No exercício da reflexão, da convivência, o exercício da observação...observar o outro, eu me dispor a estar com o outro...Somos todos nós com nossas questões pessoais, ao mesmo tempo tendo de lidar com o diferente. É muito difícil. O pesado para o professor é que ele está lidando com muita gente ao mesmo tempo [...] (URBE, 2008).

Lembra de uma reunião sobre um projeto em que se sentiu provocada com essas questões. Ao narrar a situação está inquieta parecendo revivê-la.

Continua:

[...]Todos queriam voltar ao que já havia sido discutido. Eu não aceitei, pois pra mim, aquilo já estava claro pra todos. Mas todo aquele movimento ali já foi um esforço muito grande pra mim, eu ter que perceber que havia pessoas com visões bem diferentes da minha, não que outro não tenha competência. Ele tem. Mas eu tenho que me permitir escutá-lo, pra interagir. Mas a coisa se arrastava por conta de outras sugestões para o material que havia sido decidido. Eu nem tinha sido favorável àquela formatação. Entretanto, decidimos assim, pronto, tudo bem. Mas começamos uma discussão grande, me aborreci. Nessas horas eu mesmo falo comigo: calma, não é assim... Escute o outro, segure sua onda. Mas é um exercício pra mim não muito fácil, porque eu tenho uma personalidade autoritária, desde menina, minha mãe fala isso desde que eu era pequena. O que fez com que eu lapidasse minha personalidade foi a criação em casa, limites. E eu tenho que ter limites também na escola, no ambiente de trabalho. Vamos ser democratas, mas ao mesmo tempo autoritária, é meio contraditório, não é fácil... E quando falamos da

alteridade da diversidade cultural, esses elementos tem de estar ali muito bem definidos. É honestidade e sinceridade... eu tenho de estar me desconstruindo, desconstruindo o outro. Eu tenho também minhas dificuldades, entendeu? Tem sempre uns mais dispostos a fazer do que outros. Esse é um exercício diário, constante que eu me esforço, sou eu passando por cima de mim pra estar participando de algumas discussões, escutar o outro, e a gente acaba fazendo opções seletivas... mas é aquele exercício do eu vou ouvir, vou escutar. Não é uma coisa fácil fazer isso. E aí quando a gente passa para o nível da realidade de um ethos civilizacional, de uma visão sociocósmica, é isso, todos os indivíduos, os seres que ocupam esse espaço, todos esses elementos se completam, são todos juntos misturados sem deixar de ser eles. Muitas vezes, nós não sabemos lidar com a diversidade, não reconhecemos o diferente como diferente, mas o diferente apenas como inferior, você está trazendo elementos da marginalia ou elementos que não são necessariamente do espaço da academia, é o exercício, você está lidando nesse ambiente com todos os problemas que as pessoas carregam consigo, preconceitos [...] (URBE, 2008).

[...] É extremamente difícil, ao mesmo tempo em que é desafiadora, porque essa questão de lidar com várias culturas, evidentemente implica lidar com a diversidade, com o diferente, com o diferente de você. E a aprendizagem na escola é isso, estar com o outro, quando a gente sai da gente para ir ao encontro do outro e aí, perceber que o outro tem muito da gente. Por isso a reescrita é uma oportunidade de reconstrução de conhecimento, trabalho muito com ela (...) Há um choque entre aquilo que dizemos e fazemos. Falamos em “Devir” (pronuncia ironicamente), que podemos ser, e a gente não é, e abrimos a caderneta e está lá, aluno fraco, insuficiente, e atribuímos nota! Então o aluno “É”! Ele cristaliza-se para o professor. O professor também está cristalizado nessa forma de ser reducionista que ele passa para outro. Essa redução é feita pela escola. Temos que aprender a ouvir o outro, verdadeiramente interessar-se pelo outro, como possibilidade de interesse para a fala do outro. A gente quer muito acolher aquele que é igual a gente. Mas os que são diferentes, nos incomoda e não queremos acolhê-los.... Há a “cultura do não saber ouvir” nas reuniões, nas conversas...Nós utilizamos os clichês ‘tudo bem? Tudo bem! Como foi de fim de semana? Tudo bem!’ ...são fórmulas de lidar com o outro e que não levam em conta o real interesse pelo outro. Se você não estiver muito atento você não consegue se relacionar com as pessoas. É um estar atento ao que não foi dito.... Sendo igual você pode ser diferente e afirmar suas diferenças se completando com o outro. O outro é aquilo que te falta. Você não

pode ser sem o outro. É interessante... É um conflito muito grande, ao mesmo tempo em que o outro é um obstáculo a gente não se completa sem ele. Essa lacuna faz parte do ser inteiro da natureza. O ser humano é incompleto, não se basta, ele precisa do outro. A escola deveria ter essa função. Essa é a grande luta pela significação dos sujeitos na cultura, é esse pacto de afirmação, é esse conjunto de relações travadas entre os seres e deles com o meio ambiente, expresso das mais diversas formas, valores, aulas, músicas, gestual, esse campo complexo de simbologia... Nisso reside as diversas formas das pessoas expressarem seu Deus. É nesse sentido que eu acho que nós ainda estejamos percorrendo caminhos estreitos para que as diferenças se expressem como legítimas [...] (VIDA, 2008).

[...] Eu só entendo o outro construído através do discurso. Veja como eu me modifiquei. Como eu mudei a minha fala, a partir das provocações que você faz nessa pesquisa. Eu vou me construindo e desconstruindo através do discurso. Com aluno é a mesma coisa... Eu na posição de aprendente preciso ter a humildade de me colocar ali como uma pessoa que quer aprender a partir do outro. O outro também está disposto. É um processo dialógico. Não tem outra forma. É o processo do diálogo com o colega, com o aluno, com tudo, com todos. É o que propõe o mundo globalizado... A alteridade precisa ser respeitada. Vamos quebrar barreiras metonímicas... O professor tem de ter condições de estar o tempo todo se deslocando para atender as diferenças particulares. Ele precisa fazer isso. Dialogar com o colega de classe. O princípio de alteridade é a base de todo esse processo de educação. Respeitar esse princípio de alteridade [...] (SONHO, 2008).

Sonho narra um de seus etnométodos para provocar seus alunos para esse estado: *[...] eu começo a perceber que o aluno vê a corretora como vilã de todo processo, eles só querem saber da nota. Dizem que quando tiver o plantão virão com a batuca para acertar as contas. Então, observando isso, qual foi a forma que eu encontrei para desmistificar a ação do corretor? Colocar o aluno no mesmo papel do corretor! Tudo começou a partir daí. Os próprios desdobramentos foram mais significativos. Eu troco essas experiências com os outros colegas e vamos acertando aqui e ali [...] Certa feita, fui colocar essa experiência num conselho de classe e uma colega de redação disse que não se poderia fazer isso no 3º ano, que escrita não é atividade de 3º ano. Isso me incomodou. Se todo escritor precisa repensar sua escrita, ele precisa de um olhar estrangeiro. Ele precisa de validação*

daquele discurso, da opinião do outro para assegurar se o texto dele é um texto satisfatório... Nas estratégias da atividade de intercâmbio, peço aos alunos que registrem todos os passos da atividade... A postura deles nesse momento é muito interessante... A postura corporal, a forma do corretor... Munido de sua principal arma: o dicionário! Pois eles não querem fazer feio. É tão divertido... Eles estão precisando daquele momento para colocar a crítica, que fica muito bem colocada, por sinal. Eles têm a preocupação de argumentar porque está sendo sinalizado ali. Eles falam coisas do tipo: 'Veja na gramática tal, na página tal' (risos) É uma coisa deliciosa [...] (ibid.).

[...] O problema é o rótulo. O professor não pode rotular o aluno. O professor tem que ter habilidade, sensibilidade para detectar a habilidade de cada um sem rótulos. E a partir daquele momento, estimular os alunos para desenvolverem tais habilidades que são peculiares a cada um deles. Então, o perigo está no rotular. Quando eu comecei a ensinar, ficava inseguro, desatento e rotulava os alunos., Com o tempo e com a prática, eu fui me dando conta disso, a ponto de eu circular pela sala e perceber os valores de cada um: músicos, desenhistas, escritores...é um desafio com o número de alunos que temos na escola pública, 45/50 alunos conseguirmos essa proesa de lidar com esses diferentes seres que convivem conosco [...] (SERTÃO, 2008).

4.3.4. Postura umbigóide

Essa categoria utiliza terminologia cunhada por mim há muitos anos para ironizar a postura auto-centrada de inúmeros sujeitos em diferentes situações e contextos, como recurso didático em sala. É um contraponto daquilo que foi apontado no item anterior e que aparece de forma não dita nos recortes apresentados. Provoquei os atores para que expressassem de forma mais clara essa contradição. Vamos a eles.

[...] Agora, eu nunca vou detectar se realmente aquilo que nós estamos promovendo ultimamente está causando esse eco, essa ressonância dentro do aluno. A pretexto essa música do Moska (utilizada como dispositivo provocador na entrevista) diz: 'A seta no alvo, mas o alvo na certa não te espera'... Nós

professores fazemos o papel... pausa) do instrutor que indica como ele acertar o alvo. Agora o alvo não vai esperar pela seta, o aluno é que tem de ter seu direcionamento e buscar seu alvo, né? Porque aqui, ele (Moska) brinca o tempo todo com a dicotomia, o “eu e você”, um no presente, outro no futuro, um no chão, outro com a cabeça na lua, um corre os riscos e o outro não tem vontade de nada. Então de repente eu posso ter uma clientela na escola onde eu me esforce o máximo em sala de aula, para dar isso que você está falando, mostrar essa nova escola, essa criatividade em melhorar o currículo, mas de repente eu fico com aquela sensação de que... uma interrogação...será que o aluno está assimilando esse mundo que nós estamos tentando mostrar para ele? Será que ele está levando a sério, por que a culpabilidade da defasagem da escola, entre aspas, não pode ser creditada somente ao professor. Porque de repente nós encontramos escolas com professores preocupadíssimos, professores preparados, mas com uma clientela que não está querendo assimilar esses novos conhecimentos, uma clientela que não está levando a sério ir atrás de sua comunidade, de sua educação familiar, inclusive pessoas que já bloquearam seus canais perceptivos, seja ele auditivo, visual, sensitivo e por aí vai. Então a preocupação nossa é essa, será que eles estão assimilando? Com relação à sua pergunta eu não posso decidir se isso está fazendo efeito, se o aluno está com aquilo na mente e aberto pra outras coisas [...] (SERTÃO, 2008).

Provoco Sertão e questiono se essas manifestações dos alunos não seriam um clamor aos professores, para que trabalhassem diferente, olhassem cuidadosamente para aquilo que eles pensam, suas demandas reais, por uma outra política pública, outra forma de educação? Ele responde:

[...] Essa é uma boa pergunta. Quero ver mais adiante se é isso mesmo... se os alunos querem outra forma para estudar...como diz Xangai, o poeta cantador, ‘isso é muito arriscoso! ‘ Não creio que eles saibam o que querem, não [...] (ibid.).

Sonho afirma que faz referência à expressão “Postura umbigóide”, afirmando tê-la incorporado ao seu vocabulário no trabalho com seus alunos, por considerar forte e definidora. Comenta que me pede licença virtual quando está em sala para utilizá-la.

[...] *Eu me isolo muitas vezes. Vejo muitos colegas assim, também. Porque nós não fomos formados para o intercâmbio, para a troca e para reconhecer o outro como o outro é. É isso que dificulta a meu ver o processo de aprendizagem [...]* (SONHO, 2008).

Fala isso com um tom profundo, quase solene, olhando para baixo, com o pescoço baixo nos ombros. *Quando intervenho volta os olhos para mim, sem parecer ter concluído suas inflexões e continua com profundidade:*

[...] *Se parte de um deslocamento desse professor para olhar com o outro, no momento em que ele vai se propor ao diálogo, existe aí uma reflexão crítica. Porque pressupõe um deslocamento. Existe... (Reflete sobre a fala com uma pausa longa e retoma)... tem de existir uma postura crítica. Para eu me aperceber da necessidade do outro tenho de sair do isolamento. O processo do não diálogo é um processo de negação do humano (Longa pausa, olha para a esquerda refletindo e segue) esse processo de não aniquilamento da alma, do humano, precisa ter uma postura reflexiva crítica (Pausa curta, olhando para mim) eu não vejo isso de outra forma... Se ficarmos atentos em nosso cotidiano perceberemos como somos umbigóides em inúmeras situações... tanto com os alunos quanto com os pares... é difícil superar essas barreiras para estar com o outro. Eu pratico esse exercício constantemente... se não houver os deslocamentos a gente vai trabalhar, apenas, a visão de que você é o detentor do conhecimento e que você, só você é que vai ensinar... Então trabalhar com as questões da cultura é se aperceber no deslocamento, tentar se colocar no lugar do outro, o tempo todo... deslocamento, é a palavra chave... Os cursos hoje não preparam os alunos e professores para esses deslocamentos. Trabalhamos ainda com paradigmas muito fechados, dentro de uma linha onde o diálogo ainda é difícil. Eu não percebo muita interação [...]* (ibid.).

[...] *antes o professor sabia o que dizia e o que dizia era dificilmente contestado. Há toda uma inversão agora. Isso gera uma insegurança muito grande e é aí que eu acredito que seja muito necessário o conhecimento revisitado, o conhecimento científico produzido nas universidades pode estar ajudando o professor. Ele não pode recusar o pesquisador... O professor sente-se ameaçado pelo conhecimento, pois sente-se dono de conhecimento, é transmissor de um conhecimento acumulado historicamente pela sociedade, é autoridade na sala, exerce grande*

poder social. ... (Cita Canteiros, de Fagner e canta a canção) para tratar da entrega e não ser feliz... 'correm nos meus dedos longos em versos tristes que invento. Nem aquilo a que me entrego, já dá contentamento'. Então eu penso na minha prática, tentando ouvir meus alunos. Me é muito cara as avaliações que meus alunos fazem de meu trabalho. Eu sempre me ponho muito na berlinda , muito parceira das pessoas que estão junto comigo para as críticas. Sou muito receptiva a elas. Evidentemente sempre ponderando algumas mais sempre refletindo coletivamente, também. Mas penso que nossa prática precisa ser alargada. Tem de ser uma prática mais democrática. Nossas aulas têm de ser um reflexo de nossas ideais, a minha e de muitos outros professores, as aulas não traduzem visceralmente aquilo de grande que a gente pensa sobre educação, nosso autoritarismo é muito forte” [...] (VIDA, 2008).

4.3.5. Complexidade

A perspectiva em que se insere essa categoria é aquela que considera complexidade como desafios provocados pelo entrelaçamento e inseparabilidade de fenômenos contraditórios onde são simultaneamente causados e causantes, provocados e provocantes, interligados num movimento dinâmico entre as partes não descontextualizadas do todo, plasmadas numa tessitura religante, como analisado no item 1.1. Acolhimento da complexidade, cap. 1, dessa dissertação. Seguem os atores:

[...] Cada um tem seu tempo diferente, né?! Tem aluno que acha até o final do ano que isso não é estudar história, ou está estudando história de uma forma muito difícil, podia ser muito mais fácil. O que eu acho genial é quando eles me chamam e dizem: 'poxa, eu achava que sabia história... agora eu estou raciocinando historicamente'. Eles percebem a lógica, as inferências...tratadas numa perspectiva não linear. Outros trazem que não viam o mundo com criticidade, e qualquer coisa que lêem (Veja, Isto é, ou outra revista) não vêem do mesmo jeito. Outros ainda dizem que estão com mania de ver até comercial de TV para ficar discutindo. Isso pra mim é fantástico! Só que demanda tempo... Se as disciplinas e o trabalho da escola não estiverem servindo justamente pra isso, ele não está servindo pra coisa alguma, é instrumentalizar o menino para que ele viva em sociedade com

responsabilidade percebendo a complexidade das relações. Alguns alunos dizem que é muito pesado um negócio desses. Mas é mesmo, até no momento em que eu sento pra falar besteira, eu tenho que saber que aquele é um momento pra isso, para pensar com a ótica da complexidade e da diversidade... se não meu discurso pode ter implicações complicadas...É aquele discurso racista, aquela piadinha homofóbica que podem causar um efeito nefasto, porque fazendo piada você também educa.. Eu trago esses elementos do cotidiano pra sala de aula, questões que não estão no programa prescrit [...] (URBE, 2008).

[...] São muitas vezes que continuam caladas e a gente dando nosso beabazinho e imaginando que nosso conteúdo redondo possa caber na cabeça dos alunos. É inacreditável como eles vêm de uma formação diferente da nossa, de uma articulação diferente e nós fazemos de conta que eles não existem. É impressionante isso! ... Ainda vigora em nosso trabalho um pensamento maniqueísta. Temos de tomar como rumo a complexidade. A realidade é complexa porque é um sistema altamente comunicante. Eu fico pensando na escola, em meu ofício de ser profissional, tantas coisas que viraram clichês, mas que são importantíssimas. Há uma dicotomia entre nosso discurso e o que a gente faz. São entendimentos díspares, contraditórios. A gente precisa contar com sujeitos envolvidos nesse processo e nos questionar em que medida estamos tocando o aluno para essa complexidade, não apenas para que ele veja, mas para que conosco, continue na construção desse projeto que inicialmente começou sem ele. Então devemos ficar assim, pensando, de quem partiu o projeto, se foi só do lado dos professores ou está havendo participação dos alunos? Há a necessidade de mobilização desse aluno para ser parceiro nosso no dia-a-dia...do contrário... olha aí a complexidade aparecendo, a rejeição se manifestando no corpo. Ele está inquieto na cadeira , ele está respondendo, dizendo não à escola. Tudo bem, não podemos querer que a escola seja um shopping center. Mas ela é lugar também de diversão, é um lugar que a gente quer transformar, é um espaço de de reflexão, é onde a gente procura se afastar dessa sociedade consumista para estar refletindo sobre ela. Essa sociedade é nossas vidas e nossos sentimentos. Para isso precisamos cativá-los. Diante de novas tecnologias nosso papel continua importante. Agora temos de correr atrás, sob o risco de falarmos sozinhos, se é que já não estamos...estamos ainda em corredores muito estreito [...] (VIDA, op. cit.).

“As questões da cultura permitem uma maior interação com a complexidade...são referências para o trabalho com temas...visões diferentes ou iguais daquilo que está

sendo definido ali. Quem decidiu o que será trabalhado?. O aluno foi consultado? A bibliografia foi negociada com o aluno? Eu preciso permitir que o aluno traga outros elementos que não estão no programa para que eu possa dialogar. Eu penso que a questão do currículo esteja dentro do campo da flexibilidade para que de fato faça fazer essa visão de diálogo, de participação do outro. Isso não pode ser concebido de forma linear... veja bem, estamos discutindo todo esse tema... riquíssima discussão. Suponhamos que no encontro com os colegas, consigamos amadurecer essas questões de cultura, consigamos levar isso para ser trabalhado de forma sistemática em sala de aula. Na hora de efetivar essa perspectiva corremos o risco de não acontecer... o aluno foi respeitado, consultado? Ele teve voz em sua construção? Os programas que temos não foram construídos no diálogo. Acredito que haja um campo dentro da universidade que decide o que é que se tem para trabalhar com os alunos. E nós temos de dar conta desses pré-requisitos que são estabelecidos por esse grupo. Esse autocentramento dificulta o trabalho. Porque não deixar uma brecha para que possamos interagir? Essas questões de programa não podem continuar a ser tratadas de forma linear [...] (SONHO, 2008).

*[...] a vida é de certa forma um labirinto. Muitas pessoas acreditam num porto seguro e ele não existe. Afirmam assim: 'eu me situo aqui e a vida é assim e eu não preciso mais caminhar para lugar algum, aqui é meu porto seguro!' E parece que até poeticamente, sei lá, as pessoas buscam isso, preciso de uma acomodação...' olha, minha idade tá chegando, eu vou parar por aqui' e por mais que pensemos assim, é diferente! **A vida não tem porto seguro... a vida tem caminhos sem fim.** E temos que trilhá-los [...] (SERTÃO, 2008) [Comento: Isso é coisa de poeta, de novo – risos]*

Quando poetiza essa questão olha para as gravuras da 7^a. provocação (APÊNDICE C), e para o infinito através da janela, tomado por uma condição e postura poéticas, pronunciando as palavras como que se as tirasse das vísceras.

[...] Como é que podemos tratar dessas questões complexas de forma não linear? Isso tem de começar desde cedo, primeiramente, na família, o pai, a mãe devem dar livros pras crianças, estimular com brinquedos criativos, mostrar brinquedos da nossa cultura e não apenas americanos... aqueles carros de fórmula 1. O lastro está aí, a família tem uma responsabilidade grande de levar a partir do berço essa possibilidade do olhar crítico para que ele veja além do comum, linear. Depois a

escola vai entrar aí como um complemento de expansão desse olhar crítico, e por fim, a vida faria com que essa pessoa pudesse desdobrar mais esse conhecimento. É desde cedo que nossos filhos começam a despertar seu olhar para o diferente... ver além, ver que a vida é muito complexa! [...] (SERTÃO, 2008).

4.3.6. Currículo

Tal categoria insere-se na conceituação esplanada no capítulo 1. Item 1.2.1. Cultura, currículo e educação, sintetizada aqui pela abordagem de Antônio Flávio Barbosa Moreira (2001) que considera o tratamento do currículo na perspectiva multicultural ser grande desafio à pluralidade de identidades e reflexão sobre os silenciamentos da pluralidade cultural que tentam homogeneizar os significados. Entende o currículo como “conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes”, e como prática de significação que se expressa nas tensões, conflitos e relações de poder, possibilitando a produção de identidade social, e ainda, como território contestado onde ocorrem lutas por significados do indivíduo em sociedade e formação de identidade (MOREIRA, 2001). Vejamos os conteúdos emergidos durante as entrevistas aqui categorizados como tal.

[...] A primeira coisa é a escola acreditar nisso (referindo-se a atividades que envolvam inúmeras disciplinas e demandem situações fora de sala de aula). Se não, não adianta. Depois se apropriar, todos os setores. Abrir espaço para que as coisas aconteçam...para lidar com essas questões no currículo escolar, extrapolar o currículo formal. Eu tenho que sair da sala de aula, eu queria que esse aluno fosse mobilizado para oficinas e que ele pudesse sair mais facilmente da escola... discutir essas questões culturais na rua. Já tentei e já fiz isso há um tempo atrás. Mas quando vamos sair daqui tudo fica difícil. São 8 turmas (de 2º ano), professores horistas, não há quem se disponibilize com esses meninos para acompanhá-los. Vem ainda a questão econômica: como mobilizar transporte, agendamento, quantidade de alunos por vez. Se ele sai no turno vespertino, perde laboratório, inglês e outras atividades que tem fora do colégio. Pela manhã tem as aulas e as atividades... Esse modelo de escola é muito formal. Os meninos além de ler, escrever tem de ir pra rua, dialogar com o livro didático, estabelecer conexões, relações, analogias, isso tudo demanda outra administração de tempo. Minhas aulas não são suficientes. Tem situações em que eu gostaria de estar com os

alunos em 100 minutos. Porque não aulas geminadas? Nem sempre eu gosto ou necessito em alguns casos seria interessante uma manhã inteira. Antes eu não colocava essas questões no programa. Eu as inseria no decorrer. Hoje eu já ponho as questões culturais no programa. Já estou apontando pra isso. Com dificuldade, assumo. Não é fácil você fazer um programa desse, não. Você parar para definir de forma concreta, quais são os indicadores de desempenho que eu quero pra isso, de que forma eu vou avaliar...porque avaliação é um problema pra mim... Avaliação é um problema pra todos que atuam em educação!... A quantidade de alunos que eu tenho, da forma que eu quero... Não dá! Tenho optado por fazer atividade junto com os outros para facilitar o processo. Já fiz mais, atividades integradas, atividades que tentam ser interdisciplinares. Ficar em minha carga horária só é muito complicado. Se eu quiser que esses trabalhos sejam apresentados em sala, como vou dividir a turma? Pra fazer um trabalho que acredito, fica mais complicado, entendeu?. Tenho tido dificuldade em relação a isso. Como montar uma avaliação que não seja uma avaliação mais formal? Idéias eu tenho várias. O problema é a operacionalização! Até os seminários que eu fazia, não tem dado para eu fazer mais. O tempo está curto. Pra fazer isso é preciso orientar. Antes precisávamos de menos horas de orientação, hoje, esse menino que está aí, precisa de mais hora de orientação. Porque ele está lendo meno, eu não tenho tempo hábil para fazer esse trabalho. Não adianta é fazer um trabalho com as questões culturais se eu não tenho esse cuidado. O olhar cuidadoso é importante para o trabalho com as questões culturais. O olhar sensível, o olhar cuidadoso a gente só pode ter com o exercício. Eu não estou dizendo que a gente não consegue fazer isso. Você fica até espantado com as coisas que os meninos conseguem fazer em sala de aula. Até coisas que a gente não espera... Em sala de aula, eu preciso do trabalho de análise de imagem, da fala de vários textos. E esse menino que está aí, tem preguiça de fazer isso. Aliás, as pessoas são muito mais visuais e não se preocupam em aprofundar no discurso da análise. Aí eu sofro com isso em sala demais. Por exemplo, um material como esse, se eu jogo para a discussão, ele não pode analisar superficialmente, tem de ir mais a fundo, provocar deslocamentos. A grande maioria não gosta de ser chamado para mostrar sua análise lá na frente. A maioria dos seus trabalhos parecem jograis, cada um lê sua parte e pronto! Se você pega o fato histórico e dá pra ele, ele sabe que não vai adiantar decorar aquilo ali para me relatar. Mesmo sabendo o tema, eu sempre vou surpreendê-lo com alguma questão. Por exemplo, se ele está se opondo ao positivismo eu questiono, como é que um positivista responderia? Pronto, isso já deixa o menino desesperado. Ele

quer os do mal contra os do bem, quer todo mundo certinho. É um exercício duro em sala de aula [...] (URBE, 2008).

“Uma questão como essa... ela... tenciona muito o conhecimento que é produzido na escola (continuam as pausas)! Acredito que a produção de conhecimento escolar, nunca foi tão...(ri)... posta na berlinda. O que faz com que todos os atores envolvidos no processo educativo possam estar refletindo sua práxis. Estamos num caminho sem volta. Então há um esforço da escola, acredito que já tenha dito isso... não em todas as escolas, pois sabemos como há escolas que são renegadas, são silenciadas. Então se isso acontece, evidentemente nem sempre, a pluralidade de culturas tem vazão na escola. Mas há um esforço nesse sentido [...] (VIDA, 2008)

Vida traz a questão de um aluno que é raper e encontra na interação com ela um canal de diálogo para concretizar seu projeto na escola. Vejamos:

[...] esse meu aluno me procura e diz ‘eu quero que rap seja aceito, professora. E eu quero aprender com a senhora o português para fazer letras bonitas. Quero que minha mãe veja a letra e goste, quero que a senhora goste, quero agradar dos sete aos setenta’. Então eu tornei a me indagar: como é que a escola entra como cúmplice desse projeto, de um aluno que já foi discriminado no seio familiar, em sua comunidade e veio buscar na escola a valorização desse sentimento, desse conhecimento? Como esse sentimento se encontra no projeto escolar? Ou seria também a escola um lugar para rejeitá-lo? Para silenciá-lo, para calar sua voz? Tem outro aluno que canta... eu o coloquei outro dia para cantar. E ele me disse: ‘minha banda é o pop rock... a gente curte muito os Engenheiros do Havaí, Titãs’... Eu fui dando ouvidos para esse conhecimento que eu não domino. Outro disse que sua banda toca arrocha... Tem gente que diz que não gosta, mas quando toma uma cervejinha...outro vem e diz: ‘eu canto lá pelos lados de Águas Claras, de 7 de Abril’. Então eu penso, gente... quantos projetos! Como é que a escola vem tratando disso, das diferenças no seio escolar...Esse aluno, o raper, está na escola há um ano, e ninguém o conhece, ninguém sabe que ele veio buscar na escola uma vazão para essa sua forma de estar no mundo, acreditando ser a escola o passaporte para isso...não sei em que medida nós estamos cumprindo esse papel na escola. Nunca foi ouvido, seus colegas não sabem que gosta de compor, ele está buscando isso. Não veio para ver substantivo e adjetivo, veio ver a língua em que ele vai buscar seus sentimentos de forma real, uma forma que dá sentido à vida dele. E como é que dou conta disso? São questões que me põe em crise, graças a Deus! Quando afirmamos que estamos no mundo da tecnologia, na

cultura da tecnologia, todo mundo no movimento, eu penso no mundo das pessoas não tem entradas...nos continuamos com essas duas realidades, muito presentes na história brasileira. Que currículo é esse? Pessoas que não sabem ler nem digitar, sem dignidade pra viver...é um exclusão perversa. Como podemos atuar em escolas que não buscam dar sentido à vida dessas pessoas... isso verdadeiramente está sendo uma demanda da escola? [...] (ibid.)

[...] Me sinto muito privilegiada. Como trabalho com produção de texto, tenho possibilidades variadas e posso me permitir o trabalho com textos produzidos pelos alunos e abdicar do currículo convencional em vários momentos. Eu insiro atividades nas quais os alunos possam interagir com a ideologia dessa tribo com a qual ele se identifica. Quando proponho uma vitrine temática, isso fica claro. No Colégio Integral, de classe média, um dos colégios onde trabalho, os alunos realizam uma vitrine temática sobre as tribos...cada grupo procurou defender sua tribo. Quando eu tenho oportunidade de conhecer a idéia do outro, as idéias pré-concebidas deixam de existir porque as idéias do outro se revelaram. Isso contribui muito para a diversidade. A palestra sobre o candomblé (já referida na categoria significados hegemônicos) era uma parte de mim, era eu. Mas havia alunos católicos e evangélicos. Esses deslocamentos formam melhor esse aluno para que supere as posturas de desrespeito. Trabalhar com as questões culturais promove aprendizagem mais significativas. É necessário que nós trabalhemos com elas para sair do autocentramento...sair daquela postura que já falamos, do professor como detentor do saber sem propiciar diálogo e interação, muitas vezes utilizando um código diferente daquilo que ele (aluno) utiliza. A escola não dá atenção àquilo que se passa na cabeça do alunado, é uma realidade que não diz pra ele, porque não é ele, ele não se identifica com aquilo. E como é que você vai aprender legal se você não encontra pontos de identificação. Você precisa criar esses pontos para que aquele algo se aproprie de você. As questões da cultura estão aí, em possibilidades de discutir questões mais amplas. Sinto que nós estamos perdidos, Zé! Nós não temos um direcionamento. Precisamos de mais estudo, mais mobilização, buscar mais. Não sei de que forma a gente vai fazer isso. Mas entendo que é fundamental, o diálogo e o exercício da interação...Para revertermos esse quadro, penso que, primeiro, devemos propiciar encontros pedagógicos com diálogos que envolvam questões sobre a necessidade de falar dos temas culturais, estudando, compartilhando experiências dentro dessa perspectiva! Aí sim, faríamos uma educação mais significativa. Quando vemos os resultados daquilo que estamos ensinando, vem a nota, esse tema que envolve aluno, família, filho, envolve todo mundo...Você está

vendo o resultado ali, notas baixas... o aluno dá o depoimento que não está conseguindo entender... a escola e as famílias dizem que a culpa é do professor que não está fazendo o aluno aprender. Então, ao invés de buscarmos culpados, que tal promovermos discussões que envolvam esse diálogo sobre cultura? [...] (SONHO, 2008)

Enquanto traz tais idéias é nítido pelas suas expressões que as está elaborando naquele momento, como se estivesse encontrando elementos para a teorização de sua prática. Sempre olhando para direita, para o nada/tudo, através da janela, com um sorriso de “velha artesã”, que sabe burilar as formas praticadas. *Prossegue Sonho:*

[...] Nesses momentos nós, quando estamos discutindo esse caminhar pedagógico, por que não inserimos as questões da cultura aí? Por que no momento em que vamos fazer o conselho de classe não fazemos uma discussão que envolva, também isso? De que forma vai se fazer isso? Não tenho a mínima idéia, mas acho que precisa ser feito. As questões da cultura não são encaradas como currículo nas escolas! O nosso currículo é acadêmico, meramente acadêmico. O currículo que passamos para os nossos alunos é para dar a disciplina, na maioria das vezes, né? Me incluo, também. Mesmo que tratando por outros caminhos, me vejo aí, também. Eu ainda estou confusa como aquela professora da gravura, não sabe para que lado vai (gravura de Moa: “Só perguntei se o cafezinho era com açúcar ou adoçante”, utilizada como dispositivo de formação), estou numa dessas ambulâncias aí! Fazendo essas perguntas: Trabalho com ambigüidade ou trabalho linear trabalho assim ou assado... É por aí! [...] (ibid.)

[...] Deveria haver no currículo uma disciplina que pudesse fazer com os alunos isso que você está fazendo comigo, seria algo extremamente positivo: eu sou um homem de 52 anos, já sou professor e você está cada vez mais me provocando e me fazendo repensar. Imagine o impacto se esse trabalho fosse feito com o aluno. Deveria entrar no currículo uma matéria para tratar desses temas como atualidades por exemplo. E sugiro que haja essa disciplina com um professor preparado e que seu currículo, seu programa, fosse diferenciado, livre, um currículo livre. Apenas faria o plano de aula e os registros para provar a direção, via testes e provas aquilo fez. As pessoas querem uma prova de nós. O professor quer do aluno, o coordenador quer do professor, o diretor quer de todos. Então esse professor, que eu chamo aqui ‘de atualidades’, deveria ser um professor livre... É tão difícil você

conseguir um professor assim para aprofundar aquilo que fazemos em nossas aulas nesse sentido. [...] (SERTÃO, 2008).

Afirmo ser essa perspectiva libertária interessante e corroboro dela. Entretanto, não podemos abrir mão do instituído, totalmente. Se cada professor tiver atitudes provocadoras, desejo de transformação, não há necessidade do professor 'de atualidades'. Os professores podem fazer links para despertar a criticidade, como por exemplo, o professor de matemática, é antes de tudo um cidadão; o professor de química é um sujeito político. Declaro que seu trabalho esta inscrito nessa linha. Seus cordéis são provocações sociais, fazendo pontes entre tradições e modernidades, deslocando o leitor para as tensões cotidianas através da arte. Pode ser um tipo de currículo dinâmico, trabalhando o currículo formal com essas provocações. A língua que você ensina é aquilo que vivemos no cotidiano.

4.4. FLANANTES

Foi árduo o esforço hermenêutico durante o fluxo e refluxo nas incursões às narrativas dos *atos de currículo* dos atores colaboradores para estabelecimento das categorias. Na condição de investigador desse processo, refletia se a indagação fundante estava sendo realmente respondida, bem como, se o roteiro investigativo vinha dando conta desse objetivo; revia os dispositivos de provocação e minha condução durante as entrevistas. Aponto que as maiores inquietações ocorreram durante a definição das categorias, na tentativa de suspendê-las da profusão de significações para que definam da forma mais clara e objetivamente possível os conceitos. O compromisso ético que deve sustentar a análise de conteúdo assenta-se nas categorias estabelecidas, através do empenho artesanal do pesquisador em lapidá-las de forma mais satisfatória.

Dentre o elenco daquelas definidas para essa investigação, duas foram concebidas com distinção agrupadas no grande eixo Flanantes, em função da potência atualizadora que provocam: Impurezas e Dinâmica do trans-sendo. A

terminologia desse grande eixo intenciona agrupar sem reduzir essas duas categorias com caráter itinerante. Tais conceitos transversalizam toda a análise. São categorias não-fixas por tratarem dos interstícios culturais, dos hibridismos, das identidades não fixadas (HALL e BHABHA apud FLEURI, p.22, 23 e 24, 2003) analisadas no item 1.3., cap 1 dessa dissertação.

4.4.1. Impurezas

Essa categoria flutuante, transversalizando todas as outras, abarca as contradições, ambivalências e opacidades que são também, estruturantes na formação cotidiana dos educadores, deixando transparecer a complexidade do trabalho em educação.

[...] As questões da cultura não aparecem como demandas nos planos e planejamentos, nem pelas famílias, nem pelos alunos, nem pelas escolas. Não ocorre! É uma impressão minha. As famílias estão, na sua grande maioria delegando uma responsabilidade que é sua, à escola. Ela delega e quer resultados. Ela delega à escola tudo isso e depois espera que tudo funcione como ela queria que funcionasse. Se esse retorno não aparecer, aí ela se mete. Mas ela vai se meter sobre algo do qual ela não entende. Ela não se implicou e agora ela quer dar pitaco...não houve diálogo, nem interação para parcerias [...] Você lembra de uma reunião aqui no colégio, em que vocês trouxeram o filme “Perfume de mulher”, em que eu tive uma fala durante a apresentação do mapa conceitual na reunião planejamento? [...] (URBE, 2008).

Sua postura ao comentar essa questão do mapa conceitual é irônica e sarcástica:

[...] aquele mapa conceitual procurava implicar toda a instituição, inclusive os professores naquele movimento. Porém os planos já estavam prontos. Muitos já prepararam seus planos com muita antecedência para se desvencilharem logo disso. Eu tentei com todo cuidado falar sobre aquilo, pois alguns elementos que estavam sendo apontados no mapa não iam estar nos planos. Tanto não estavam que quando fomos para a construção do projeto transdisciplinar vimos que as pessoas não tinham iniciado o ano da forma como se propôs. Tiveram de fazer recortes para poder encaixar! As coordenações têm de entrar mais duro com isso aí. Como é que

o elas querem planos prontos se nós não tínhamos, ainda, analisado o mapa conceitual, juntos! Se as pessoas ali tivessem oportunidade de falar e debater para implicarem seus planejamentos ao projeto pedagógico da instituição teria sido melhor, do contrário o mapa conceitual perde o sentido. Fica parecendo que fazemos o negócio politicamente correto e nada muda de concreto. Tudo permanece. Não funcionou... Nós não fazemos isso em nosso planejamento. Veja bem, eu não estou aqui querendo dizer quem está fazendo certo ou errado, tá? Vamos deixar bem claro isso. Mas em termos gerais, os professores não fazem isso, não discutem isso, não trazem isso para o planejamento. Volto à questão do mapa conceitual que vocês apresentaram no ano passado, na reunião de planejamento. Os planejamentos já estavam prontos. Não vejo a professorada preocupada com essas coisas, não há essa preocupação em tratar destas questões nos planejamentos. Não digo só dessa escola aqui, não. Mas nas outras, onde trabalho, onde tenho amigos que querem fazer um planejamento diferente. Alguns até tentam, mas as dificuldades são enormes. Ausência das questões da cultura nos planejamentos - O nosso jeito de planejar não tem nada a ver com isso que você está falando aí, Zelão! Não tem não! Primeiro que não é fácil construir o planejamento, acho difícil. Não consigo traduzir nele tudo aquilo que eu quero e penso, ainda, mas estou buscando [...] Aí, para o aluno, por vezes, pode parecer estranho, quando o professor que sempre trabalhou da forma tradicional, faz um exercício enorme pra fazer aquela coisa diferente. Ele percebe que aquilo não é natural, é uma força de barra e, às vezes, ... alguns não se dão conta e os meninos também não, de que aquilo é produção de conhecimento. Fica parecendo que é apenas uma janelinha para depois a gente voltar ao trabalho de verdade. Tem alguns que querem que aquilo ali tenha desdobramento e ele não acontece, porque não é uma coisa natural, não é o normal de sala de aula esse exercício. O que eu não compreendo é o seguinte: como é que eu trabalho numa escola onde parece que as pessoas não conhecem o projeto político-pedagógico. Por exemplo, os alunos reconhecem textos onde os autores dão pau no capitalismo e outros não. E sinalizam que nessa escola os professores dão mais texto que dão pau no capitalismo do que os que os defendem. E então eu indago: vocês já leram alguma coisa sobre o projeto pedagógico dessa escola? Já leram ou ouviram falar de Inácio de Loyola? Eu canso de dizer a eles que se algum professor ou técnico entrar em sala defendendo a pena capital, tem alguma coisa errada aí, porque, não é isso que a escola abraça, não é a proposta política pedagógica da instituição, como também não é proposta política pedagógica da instituição, ser comunista. O espaço aqui é humanístico, tem uma opção coerente. Me causa espécie, quando eu vejo que

problemas cotidianos não são tratados em sala de aula por outros professores. E existe espaço pra isso. Porque que eu não estou discutindo com eles a passeata que os alunos organizaram? Porque os alunos procuram alguns professores e não outros quando vão pra passeata? Tem alguma coisa errada nisso. Não estou dizendo que os professores são ruins, mas que dentro de uma perspectiva mais atuante, deixam a desejar. Nós deveríamos estar formando uma frente para que o aluno pudesse chegar na escola e encontrasse professores que pudessem atendê-lo com essas questões. Isso não acontece, pois não há vontade política, porque não se sente implicado, sua formação não foi tocada por essas questões. Por exemplo: fazer bem um trabalho para medicina é fazer um trabalho enciclopédico... e a comunidade, as famílias, pensam muito parecido(...) Uma vez um aluno, muito cobrado pela mãe, no final do ano ganhou de presente dela uma assinatura da Carta Capital. Ele veio me mostrar e tive a oportunidade de ler a dedicatória bonita e interessante que a mãe lhe ofereceu. Então tem essas coisas também. Ele não vai somente ler a Carta Capital, mas ele não vai ler apenas a Veja. A mesma coisa tem acontecido com a Caros Amigos, está extremista. O que temos de transformar é aquela postura: 'Por que isso assim? Porque eu li na Veja'. A verdade não está na Veja, nem só em outra. Esse trabalho é difícil, porque tem de estar antenado com as várias fontes. Ler não é só revistas e livros, é poesia, ouvir música, diversificar a produção" [...] (ibid.)

[...] De que forma o meu fazer pedagógico está dando sentido à vida dessas pessoas? O conhecimento tem de dar vida, tem de dar sentido a essa vida, não é? E aí, Pablo Gentile [curricologista crítico] diz isso: 'Vivemos em tempos difíceis, tempos de guerras, tempos de extrema exclusão, tempos de desencanto e desilusão'. É isso que são os novos tempos... as vezes, quando eu vejo o consumismo, a indústria produzindo desesperadamente artigos pra todos os gostos, quem não pode ter um verdadeiro contenta-se com o genérico, pra tudo tem. Me preocupo com aqueles que não tem acesso...Dentro dessa militância, por exemplo, não vejo muita discussão da escola nesse sentido. Mas o que acontece, e é o que eu penso também, são aspectos tão entrelaçados, condição do trabalho do professor, baixos salários, que numa certa medida se constituem fator muito forte de desestímulo... não adianta apenas você estar acordada para esses temas...é de fundamental importância, você estar incorporando isso a uma prática... Outro problema é que trabalhamos de forma compartimentada... através dessa compartimentação, cada um tem "seu pedaço", os "meus alunos", os "meus territórios". Vemos aí nos PCNS a importância dos textos orais públicos...Os

seminários, o debate regrado a entrevista e a gente precisando realmente instrumentalizar esses alunos para o domínio desses discursos. Discursos que são importantes para o exercício da cidadania, para apoderar-se do conhecimento, para apoderar-se de outros saberes, do saber científico para que, articulado ao que elas já trazem, possam estar construindo uma leitura pertinente de mundo, um mundo possível para ser vivido por todos. A gente tem de sair de casa pensando naquilo que vamos fazer, planejar na perspectiva de mundo, de homem, de educação. Aí tudo o mais acredito que fica, o conteúdo seja consonante, que passa ser sentido por todos... Com os pés plantados na terra, mas antenado, sonhando junto com seus alunos, com as pessoas que também sonham essa escola, claro! Agora você há de convir que trabalhar as questões da cultura requer formação antenada e dedicação...mas o que vemos é uma sobrecarga para os professores... são essas demandas... Quando você pensa no salário pago aos professores, no processo de estar conseguindo mais formação... é ao mesmo tempo e intensamente humano e desumano. O número de alunos interfere, as correções... é como com os filhos, com o 1º, há muito rigor, depois há um certo relaxamento. A organização burocrática da escola e outras pendências... são entraves difíceis de serem superados. Evidentemente quando falo com eles essas questões, me vejo como uma profissional, como mãe que acompanha a vida escolar de minha filha, como tia que lança olhar na educação de meus sobrinhos, escolas distintas, públicas e privadas. Me ponho também na escuta de professores que militam nas redes privada e pública. Então é um olhar muito múltiplo que tenta refletir sobre essa questão. Mas a forma como o professor lida com as questões da cultura, tem implicações diretas com seu posicionamento, sua prática, sua forma de ver, sua forma de sentir e como isso seu planejamento, o currículo da escola e a forma de ver a realidade deveriam, também ser alterados. Acredito que esse tenha sido o caminho que percorremos até aqui, principalmente, como essa reflexão se transforma em ação, como ela mexe com o professor para alterar sua postura em sala de aula e sua visão de mundo [...] De que forma essa prática altera esse professor como sujeito, autor de sua prática inscrevendo-se numa realidade complexa. O que eu posso dizer é que nossos caminhos ainda são estreitos, insatisfatórios, insuficientes. Acredito que tenhamos muito ainda a construir... Falta a instauração de espaço democrático na escola. Falamos teoricamente de um currículo aberto, em que as vozes silenciadas se façam ouvir, mas muito de nossa postura como educadores é autoritária, uma postura que apresenta uma resposta pronta, fechada, hierárquica, numa grade curricular, na supremacia de uma disciplina sobre outra. Falamos de interdisciplinaridade, que uma disciplina se

ilumina com o conhecer da outra... então você há de convir que nós estamos o tempo todo num campo minado, tenso, muito conflituoso. E se nós não reservarmos um tempo precioso para reflexão, para encaminhamentos de uma prática que realmente seja democrática, fica complicado você buscar coerência entre o seu dizer e o seu fazer. A nossa prática é muito corrida, Zelão. E eu acho que [Pausa, como quem está cuidadosa para tratar do assunto] não! Não acontece como deveria acontecer. Um momento ou outro de reflexão, um ou outro teórico, mas que não caracteriza uma vontade política de mudança. Isso requer professores bem formados, bem informados e sabemos que na sociedade brasileira, particularmente em educação, não temos essa formação necessária e desejada. Essa mudança não ocorre no plano individual, ela é coletiva. Tem de ser vontade política de um grupo e são questões que precisam ser amadurecidas, vivenciadas, discutidas e, com a carga horária do professor, com o ritmo do trabalho que enfrentamos [...] o professor vive atolado no processo pra corrigir, tarefas para dar conta e realmente falta um espaço maior para que possamos discutir aspectos que poderiam estar desencadeando a mudança necessária [...] .Nós da classe trabalhadora não podemos ver o outro como inimigo, mas como possibilidade de transformação coletiva. Se a escola é o espaço para pensarmos essa sociedade desigual, desumana e perversa, estamos tendo pouco tempo para pensarmos. A estrutura da escola não nos possibilita para fazer aquilo que é a nossa função. Não se pensa de hoje para amanhã. E a escola está dentro dessa lógica de consumo, de correria, nervosa, ávida por resultados [...] (VIDA, 2008).

4.4.2. A dinâmica do trans-sendo

Outra categoria flutuante, a dinâmica do trans-sendo trata de um ethos transcultural, um “lugar sem lugar”, entre, com e além das culturas, como desdobramentos nômades de atitudes aprendentes, sendo-no-mundo através das tensões em atualizações do ser.

Durante a descrição densa transversalizou a categorização trazendo as tensões da complexidade e a potência das interações como fundante em educação. Vejamos os recortes dos atores fazendo emergir tal dinâmica.

Para Urbe o embate é a potencia para as atualizações do ser:

[...] O espaço para a integração sempre existiu. A primeira vez que li sobre interdisciplinaridade foi com Japiassú, ele é da década de 60. Então, não tem novidade, ele já falava sobre isso, a interdisciplinaridade, as questões culturais ligadas a essas questões mais 'trans' estavam lá. O que agente não tinha era o olhar para, não fomos educados a olhar para. Veja que interessante uma situação vivenciada por nós, aqui na escola: sentamos para assistir a um material da Globo news, interessante sobre sustentabilidade. Surgiu uma discussão no grupo que não era de História, Geografia ou Matemática, era uma questão humana: por que aquele lixo estava ali? Ele estava servindo a um grupo que vivia de sua coleta. Se o lixo fosse tirado dali, traria, também, complicações para a vida daquelas pessoas... Entende? Isso surgiu num bate-papo, não foi num momento pedagógico formal. Essa questão é cultural. Eu fiquei espantada [...] Já vendo como são as coisas! As pessoas ficaram falando sobre questões culturais ao tratarem da necessidade de entendermos, necessidades de "comunidades tradicionais" através de outras óticas, diferentes das políticas oficiais "para todos". Eu achei isso muito legal. Todos falando sobre questões culturais. Tínhamos um grupo transdisciplinar ali! Tínhamos professores de todas áreas. Alguns saíram logo depois da discussão. Outros ficaram após a reunião. Quem está de fora, muitas vezes fica só com o recorte da reunião onde ocorreu a confusão. Não sabe, ou não vê que depois a gente senta junto, troca idéias, conversa, sai abraçado e vai tomar cerveja quando necessário e acabou. E a gente produziu ali com todos os problemas que tivemos. Essa coisa do tempo é difícil... Se ficarmos só no horário da reunião que começa 14:10h e ninguém chega no horário porque foi almoçar mais distante, foi levar o filho não sei onde e se pudesse estender um pouco mais no final, até 16:30h, outros saem antes porque ninguém chegou a um consenso [...] A gente não tem essa flexibilidade. Poderíamos ganhar mais em estudos desse tipo se tivéssemos maior flexibilidade. Mas isso existe, essa interação cotidiana em momentos não oficiais. Não foi forçado, a gente conseguia discutir. Eu via na fala das pessoas que ninguém queria se mostrar a ninguém, nem aparecer para o outro. Tinha gente da coordenação e participou do diálogo muito naturalmente, até porque a distribuição das cadeiras ficou diferente [...] Quando vi pela primeira vez o conceito de aprendizagem significativa, eu reforcei a idéia de que o trabalho em sala, para ter consistência, deve tratar das questões culturais. A aprendizagem significativa só ocorrerá se as questões culturais forem trazidas. Na reuniãozinha em que falamos anteriormente e onde afirmei que houve aprendizagem significativa, tratávamos de questões culturais. Só por isso foi possível tal aprendizagem. Um trabalho com questões culturais criterioso, com olhar atento, apropriação de conceitos, pesquisa é

fundamental. Sem achismos, apropriação de conceitos não é uma postura somente cartesiana e iluminista, é necessidade para aprendizagem... Quando a gente faz o trabalho aqui nessa escola especificamente, é mais fácil do que no outro colégio onde trabalho, o grupo da série tem maior interação e convivência... na prática essa postura vai se fazendo. Eu acho sinceramente, que é fundamental para você conseguir um bom trabalho nessa perspectiva. Sempre antenado com o mundo, mas atento ao material encaminhado pelos outros professores para que você desenvolva o seu. Mesmo quando os outros professores não trabalham nessa perspectiva (de um projeto) mas, fornecem textos que tenham a ver com o tema dá pra trabalhar, certo? Nessa perspectiva acaba sendo de forma transdisciplinar... mesmo que você não queira [...] Quais os exercícios que nós podemos fazer para lidar com a diversidade? É o estudo e a interação. O exercício está na oportunidade de discussão, mas oportunidades de reflexão crítica, nas oportunidades de enfrentamento, porque é aí que a gente aprende, eu gosto muito de conversar e discutir coisas, eu aprendo muito nessas discussões...temos de estar exercitando o tempo todo, com a leitura do tempo, das imagens, fílmica, trazer isso para o espaço público, relacionar isso com aquilo que estou fazendo em minha prática na partilha. Uma formação continuada. Um trabalho de estudo de linguagens trocando no grupo [...] (URBE, 2008).

Vida evoca a imagem mítica do labirinto para pensar a sala de aula e as trilhas do professor em sua formação cotidiana:

[...] como vamos trabalhar regras definindo espaços, vendo a questão da intervenções, possibilitando a fala de todos os alunos numa atitude de escuta atenta ao outro planejamento, plano de aula? Então, as vezes eu fico...pensando... temos muito a caminhar né? Pois, tem muito dessa história de caminhar em linha reta... o professor se assusta com o labirinto, a incerteza, o medo de expor uma prática, por conta do medo da fragilidade, como qualquer atividade humana. O conflito existe na convivência com seus pares. Essa convivência são momentos de aprendizagem profundas, pois aprendemos com as culturas, com os embates culturais, muitas vezes fora dos espaços escolares formais (...) Mas a certeza é de que você quer chegar e o caminho é esse mesmo, um labirinto, de incerteza, de pé atrás... é de vida! Não existe essa vida sem o conflito, se não, não é vida, é morte. É um movimento tortuoso de muitas interações...assiste a um jornal, de repente viu um anúncio... Nesse mundo

digital em que o aluno tem muito mais a te ensinar[...] Conversou com pessoas, interagiu com suas culturas e tal (...)Esse é um grande nó, né? O da cultura como atribuição de sentidos e essa condição... em que você se torna sujeito... e, às vezes eu penso assim, o projeto da escola ainda é um projeto aquém das necessidades, em alguma medida frustra esse projeto de seres humanos. Os sujeitos são seres desejantes que move sujeitos...o que mantém o espaço escolar é o desejo. Esse trabalho é movente. Atiça o sujeito para pensar e refletir seu trabalho. Sendo igual você pode ser diferente e afirmar suas diferenças para a complementação do outro. O outro é aquilo que te falta. Você não pode ser sem o outro. É interessante... É um conflito muito grande, ao mesmo tempo em que o outro é um obstáculo a gente não se completa sem ele. Essa lacuna faz parte do ser inteiro da natureza. O ser humano é incompleto, não se basta, ele precisa do outro e a escola teria essa função. Essa é a grande luta pela significação dos sujeitos na cultura, é esse pacto de afirmação, é esse conjunto de relações travadas entre os homens e dele com o meio ambiente, expressa das mais diversas formas, valores, aulas, músicas, gestual, esse campo complexo de simbologia... Nisso reside as diversas formas das pessoas expressarem seu Deus. É nesse sentido que eu acho que nós ainda estejamos percorrendo caminhos estreitos, no sentido de que as diferenças se expressem como legítimas. Mesmo assim, é pela interação que estamos dando passos interessantes [...] (VIDA,op. cit.).

Sertão aponta a arte como possibilidade concreta de interações no campo da cultura:

[...] tenho aprendido e ensinado muito sobre educação fora de sala de aula... em congressos, encontros, seminários, fóruns da área tenho ouvido e discutido com muita gente boa. Muita gente interessada em aprender com minha arte, minhas poesias e meu cordel [...] Eles trazem temas do dia-a-dia e questões que podem provocar debates e discussões riquíssimas no universo da cultura (...) Com os alunos é constante o trabalho com música, poesia e cordel...eles estão tão habituados com a mídia, TV, DVD, grandes shows, que muitas vezes se esquecem ou nunca tiveram oportunidade de trabalhar os tema do programa por esses outros caminhos...conversamos muito, tanto com os alunos, quanto entre nós, professores. Buscar outras formas, momentos e lugares de aprendizagem deve ser nossa principal atividade como professores [...] (SERTÃO, 2008).

Sonho traz o trinômio “diversidade, arranhões e repertórios” para narrar as aprendizagens com as questões da cultura:

[...] há uma ancestralidade muito forte. Eu defino uma cultura buscando elementos numa postura antropológica. Você se torna X porque teve contato com Y que também se relacionou com Z. Somos todos arranhados por outras culturas. Esses arranhões é que nos promovem o repertório cultural. A diversidade pode gerar repertório se nos deixarmos arranhar. A mídia a propaganda nos arranham o tempo todo. O outro me arranha e eu o arranho o tempo todo. O repertório é formado pelos arranhões e pelo que já estava ali formado. Eu sigo uma linha muito intuitiva para trabalhar isso com os alunos. Existe a consciência de que isso deve perpassar todos os momentos. Há alunos que estranham se eu entrar em sala e só falar sobre o assunto, sem provocá-los para esse movimento. Seu estranhamento é manifestado em falas do tipo: ‘pró, você não me deixou falar’, ‘pró, o que houve você está diferente’, ‘pró, não é de hoje que estou com o dedo levantado para falar’, coisas desse tipo [...] Aprendizagem significativa e questões da cultura é o tempo todo trabalho com suas inquietações, com as do aluno, propondo essa conversa, propor esse diálogo...é o fazer-se sempre é o fazer pedagógico...é ser aprendiz, tanto o professor, quanto o aluno, e eu acredito que aprendizagens significativas só ocorrerão assim, nessa concepção dos caminhos culturais. Precisamos ter um diálogo sobre isso envolvendo instituição, funcionários, professores, grupo técnico, famílias. Não vislumbro outra possibilidade para isso fora dessa perspectiva [...] Por exemplo, você traz a sua proposta para a sala de aula, o aluno traz sua contribuição...eu fui pegando essa contribuição e interagindo com os outros alunos. Levei essa experiência para a sala dos professores na hora do intervalo. O colega viu e interagiu, pensando em fazer algo parecido. Então você tem um momento pró-ativo para que a discussão surja [...] Infelizmente Isso não tem ocorrido com frequência. Eu sinto essa angústia, você também, outros colegas sentem também essa angústia, não é? E trazendo Madalena Freire, “Nós somos educadores” – “Educamos a dor”. Então para que essa nova dor seja educada para que a gente tenha algo significativo que nos faça bem, precisamos dividir essa angústia, e conversar com o outro, interagir com o outro, trocar com o outro. Os nossos momentos de encontro precisam ser movimentos significativos em que as questões da cultura estejam presentes. Qual é a experiência do professor de matemática

quando dá uma aula com pipa, quando leva o menino para a rua e vai trabalhar matemática com a pipa. Tem alguns professores que fazem isso, né? É bem legal. Esses professores precisam trocar essa experiência com a gente. Mas não temos praticado muito isso. Nós fazemos nossos projetos, nossas ações e nos isolamos [...] se agente parte do princípio que não podemos nos isolar, do diálogo, da interação da troca, nós acreditamos também, que o mundo do outro vai interferir em seu mundo, e que o seu, vai interferir no dele. Então, se a sua visão amplia, você passa a ter uma criticidade mais aguçada. Passa a significar seu olhar e a ver as coisas num ângulo muito maior. Analisar de forma mais significativa. Eu me vejo, por exemplo recorrendo ao professor de biologia, de história, ao professor de matemática, ou até mesmo aos alunos, pois as vezes eles sabem muito mais que nós sabemos em muitos aspectos... eles estão nos ajudando o tempo todo. Isso é que aguça criticidade...É... eu acho que a criticidade desperta o ir ao outro e o ir ao outro desperta a criticidade. Quando eu busco outra pessoa acreditando que vai haver o diálogo, eu busco um outro olhar. Então, eu busco uma criticidade. Ao buscar isso, ela já houve. Ela já está ocorrendo no momento em que busco... antes do movimento de busca, depois do movimento de busca... não sei... fiquei confusa. A criticidade perpassa o movimento (levanta o braço e com o dedo em riste, faz tal afirmação, numa atitude de solapar a falta de clareza que considerou caracterizar sua construção). Ela transversaliza o movimento [...] se tudo está parado, acomodado, tranqüilo, não houve criticidade [...] Eu precisei criar uma visão crítica daquilo que eu estava fazendo pra perceber como o outro pode me ajudar naquilo. Na interação, já estou com olhar mais aguçado ainda. Então a crítica aumenta [...] ela existiu antes, durante e depois e, então, está ressignificada, sempre na perspectiva do diálogo, da interação com o outro. como lido com isso em meu planejamento? Isso é difícil... é aquela história de ser teórica de minha prática (fala isso olhando pela janela, para dentro de si, demonstrando satisfação em suas expressões. [...]). Meu planejamento sempre fica rabiscado. Até o final do ano eu já rabisquei muitas coisas. Então, sempre olho e repenso o planejado e rabisco. Por exemplo, eu sempre deixo a seleção filmica para que eles escolham. Por exemplo, selecionei 'Lian'. Entretanto, comentei com eles sobre o 'Faça a coisa certa' de S. Lee. Eles preferiram esse, afirmando ser de maior interesse para aquele momento. O rabisco surge na conversa, na interação. Há uma negociação. Nem sempre é possível, mas sempre que possível, faço: olha está planejado isso para essa semana. E aí, com um pouco de malabarismo, fico procurando caminhos para fazer... Essa semana, meu planejamento no colégio classe média da Pituba em que trabalho, foi totalmente modificado em função de uma conversa que tive com a

professora de literatura. Eu não pensei em fazer uma avaliação da forma como conversamos naquele momento e modifiquei. Ela está trabalhando a prosa romântica de José de Alencar, eu tinha trabalhado um texto, que aparentemente não tinha nada a ver – eu fico procurando o diálogo entre os textos – eu tinha trabalhado um texto do Ruben Fonseca, ‘O outro’. Não tem nada a ver com prosa romântica. É um texto narrativo e lá pelas tantas, o sujeito já está cansado de trabalhar como executivo. Começa a ser perseguido por um mendigo. Ele fica doente e o mendigo o persegue até sua casa, ele chega ao cúmulo de pegar um revólver atirar e o cara morre. Eu fui pegar um trecho, porque ela estava tratando O Guarani, de José de Alencar e eu fui viajando em nossas lutas cotidianas. Peguei uma luta do Peri com o Tigre (em o Guarani)... Viajei né?! O mendigo e o executivo eram vítimas do sistema neoliberal. Pegamos a luta do tigre e a luta do mendigo e os alunos começaram a fazer pontes e modifiquei completamente a avaliação, o planejamento. Foi super significativo! Foi na troca, na conversa que eu tive com a professora de literatura [...] Por mais que pensamos ser extraordinário nosso trabalho, quando isolado ele não tem significação que qualquer educador comprometido deseja. Porque ele não extrapola outros momentos, outros textos que precisam ser dialogados. Para que haja um discurso significativo, que cause efeitos nesses professores, o discurso precisa ser o tempo todo intercambiado, compartilhado. Veja outro exemplo. Estou desenvolvendo o texto ‘O Penteadado’, um capítulo de Dom Casmurro, na escola pública. Antes de entrar no texto, a gente está falando do dia dos namorados, porque começamos com ele nessa época. E aí, fui e conversei com uma professora de história o que ela estava trabalhando com os meninos. Ela disse que faria um painel com fotografia, e eu pensei de a gente colocar algumas cenas de amor. E foi à partir daí que comecei a falar de Machado de Assis, lendo o penteado, dramatizando. Para isso, olha eu conversando com a professora de artes para dicas para que eu pudesse atingir o aluno artisticamente com aquele texto! Eu achava que a minha maneira poderia ser interessante, mas ouvir outros colegas amplia mais as possibilidades. Se fosse de uma maneira isolada seria bem diferente. Nesse momento, estamos na posição aprendente, precisamos ter humildade de nos colocar ali como pessoas que querem aprender a partir do outro. O outro também está disposto. É um processo dialógico. Não tem outra forma. É o processo do diálogo com o colega, com o aluno, com tudo, com todos (...) O meu olhar mudou porque eu mudei. Mudo, meu olhar muda, meu entorno muda. Então eu acredito que é um processo de dentro pra fora... Num desses artigos, sobre as disparidades raciais ela fala do curativo “cor da pele” um ‘Bandaíd cor da pele’... Cor da pele de quem? Aí um grita e diz, então vai pegar fita

isolante, o negão! (risos) Isso tem um significado fortíssimo, construído culturalmente. Para que isso seja desmobilizado precisamos do diálogo e das interações. Essas provocações que você tem feito com as gravuras, têm me mostrado que é isso mesmo que eu quero fazer. Tenho ficado muito mexida com isso [...] (SONHO, 2008)

Afirmo que também tenho ficado muito mobilizado com os depoimentos dos participantes dessa pesquisa. Na etnometodologia, elas, ele e eu somos os atores sociais. São o meu objeto de pesquisa. A intersubjetividade vai construindo realidades e possibilitando reconstruções desse conceito totalizador tanto no plano do imaginário, quanto nos outros planos, nos outros níveis de realidade. E à medida que trazem essas questões, vislumbro as possibilidades que argumento nesse trabalho. Um dos grandes desafios será escrever sobre essas teias complexas sem reduzi-las e, ao mesmo tempo, empreender objetividade e clareza demandadas numa dissertação de mestrado

CAPÍTULO V

5. AVENTURA CONCLUSIVA

Concluir reiniciando

Concluir...

Com essa epígrafe, lanço-me à aventura conclusiva dessa investigação. Esse processo de aprendizagens potencializado por inúmeras atualizações do ser em encontros seminais ressignificadores das culturas, não poderia ser concluído definitivamente, pois a provisoriedade deve ser a principal característica de um *pattern*, uma vez que aponta para a densidade desse “[...] produto final aberto [...] relativamente estável de conhecimentos [...]” que caracteriza as pesquisas pós-formais. (MACEDO, p. 136, 2006).

A etnopesquisa crítica multirreferencial considera as realidades como produto social, plasmadas pelos atores em movimento, representando-as através das narrativas. O período de interações com essas pessoas-educadoras, durante a pesquisa, possibilitou profusão de conhecimentos mútuos com, entre e para além de nossas culturas, ressignificando-as e afetando nossas práticas em partilhas mobilizantes e mobilizadas pelos desejos e necessidades desses atores em seus *atos de currículo*.

Esse rico conteúdo pode servir para investigações mais aprofundada, num processo de doutoramento. No entanto, consciente do âmbito em que transcorre e ao fim a que se destina essa investigação, considero ter um *pattern* consistente para uma investigação no nível de mestrado

A indagação fundante foi respondida e desdobrada em conexões - numa rede transcultural promotora de interações nas diferenças. O esforço hermenêutico, para tratar dos diversos olhares sobre a temática, revelou as potências das ***questões da cultura*** para o trabalho nessa perspectiva. Por essas questões entendem :

- a) **embates entre os significados hegemônicos** nas relações cotidianas, na mídia, nas salas de aula, sala dos professores, nos currículos, didáticas e pedagogias.
- b) **diversidade** como manifestações e tensões entre diferentes significados culturais que existem nas interações diárias cotidianas.
- c) **alteridade** como o respeito pelo outro que é um não-eu, é diferente de mim e com quem há grandes possibilidades de interação a todo instante; reconhecem e assumem os entraves na formação pessoal e acadêmica para praticá-la no dia-a-dia;
- d) **postura umbigóide** como atitude egocentrada dos sujeitos, principalmente de professores, que só reconhecem a sua verdade, o seu conhecimento como caminho correto, assegurando locais privilegiados - tornando-os hegemônicos - para olhar e construir o outro, desdenhado, discriminando, inferiorizando ou, simplesmente, não refletindo sobre outras possibilidades - reconhecem inclusive as suas dificuldades pessoais para superação dessa condição.
- e) **complexidade** como paradigma para reflexão sobre as questões da cultura, acolhendo as contradições e superando maniqueísmos e reduções que imperam nas análises sobre esse tema, como também em seus programas e aulas.
- f) **currículo** como campo intercultural onde são travados embates culturais e tensões entre instituído/instituente, revelando dilemas internos e externos à escola.

A questão da **formação** também emergiu dessas narrativas, trazendo fortemente a formação da pessoa/professor como potência nas práticas educacionais dos sujeitos e sua implicação, ou não, na área. A formação acadêmica é referida como caminho desvinculado das questões sociais de maneira geral e conservadora quanto a possibilidades de emancipação. As indicações para reversão desse quadro seria pensar a formação do professor como pensador/provocador engajado, mobilizando-se com as questões sociais, com o despertar da criticidade e com suas articulações na interação com alunos e pares. A formação é entendida como *cultura do professor*, plasmada durante sua trajetória como ser de interações, sem, entretanto, ter clareza

desse processo. A perspectiva crítica delinea os discursos e é apontada quase como única alternativa para a conscientização dessa postura de pensador/provocador engajado.

Os educadores colaboradores dessa *aventura refletida* referem-se, ainda, ao que denomino **transculturalismo crítico**, um movimento cotidiano de construção social que ocorre nos interstícios culturais e em *não-lugares* de forma rizomática, numa rede de significados formada pelas contradições, ambivalências e impurezas das tensões dos embates culturais. Os diferentes olhares sobre as questões da cultura e práticas cotidianas refletidas nessa investigação aludem a uma perspectiva transversalizada pela não-linearidade da complexidade, possibilitadora de reflexão curricular que o concebe o currículo como *em plasmação*. Durante os seis meses em que interagi com esses atores, percebi que essa condição é possível através de deslocamentos mobilizados e mobilizadores de seus etnométodos cotidianos

A interpretação dos conteúdos dos *atos de currículo* dos educadores/colaboradores dessa etnopesquisa, é resultado da articulação multirreferenciada das vivências cotidianas refletidas criticamente durante o processo, não permitindo, portanto, parcelamentos e reduções que a concebam fora das transconectividades que estão plasmando a teia de significações culturais.

Enfim, como **compreensão globalizadora** desse processo investigativo, afirmo a configuração de um enquadre curricular que pode ser concebido como uma forma de *etnocurrículo* em plasmação pela *dinâmica do trans-sendo*, postura crítica aprendente nas questões da cultura, sendo-no-mundo. Essa dinâmica emerge nas reflexões e teorizações dos educadores aqui entrevistados. Ela pode ser entendida como um ethos transcultural onde fazemos opções políticas e atualizamos as potencialidades humanas e culturais em traduções e hibridizações. Como uma tradução possível do transculturalismo crítico, a *dinâmica do trans-sendo* é nômade, em estado de gerúndio, mobilizada nas tensões criativas que têm a diferença e a intercrítica como inspiração.

Ainda num empenho conclusivo indico que as interações cotidianas têm centralidade nas questões da cultura, podendo vir-a-ser aprendizagens ressignificadoras do viver. Seu nomadismo pelos *interstícios culturais* são- sendo *hibridismos* e *traduções* que não podem ser concebidos linearmente - como expressam os currículos prescritos - mas, sim, nas tensões entre instituído/instituinte. Elas apresentam possibilidade de superação das radicalizações dos fundamentalismos umbigóides e das políticas homogeneizadoras (HALL, 2005). Através da teia urdida pelo esforço hermenêutico e heurístico no trato das narrativas dos educadores e dos teóricos com quem dialogo nessa pesquisa, as questões da cultura emergem como potência criativa e atualizadora dos seres em interações cotidianas. São vigorosos dispositivos formadores em educação por transversalizarem as relações e práticas escolares. Há que se fortalecer seu debate e fomentar a reflexão dos educadores sobre seus atos de currículo para fundamentação sobre tais questões para agências nas explosões transculturais, nas tensões dos embates e negociações nas redes dos significados.

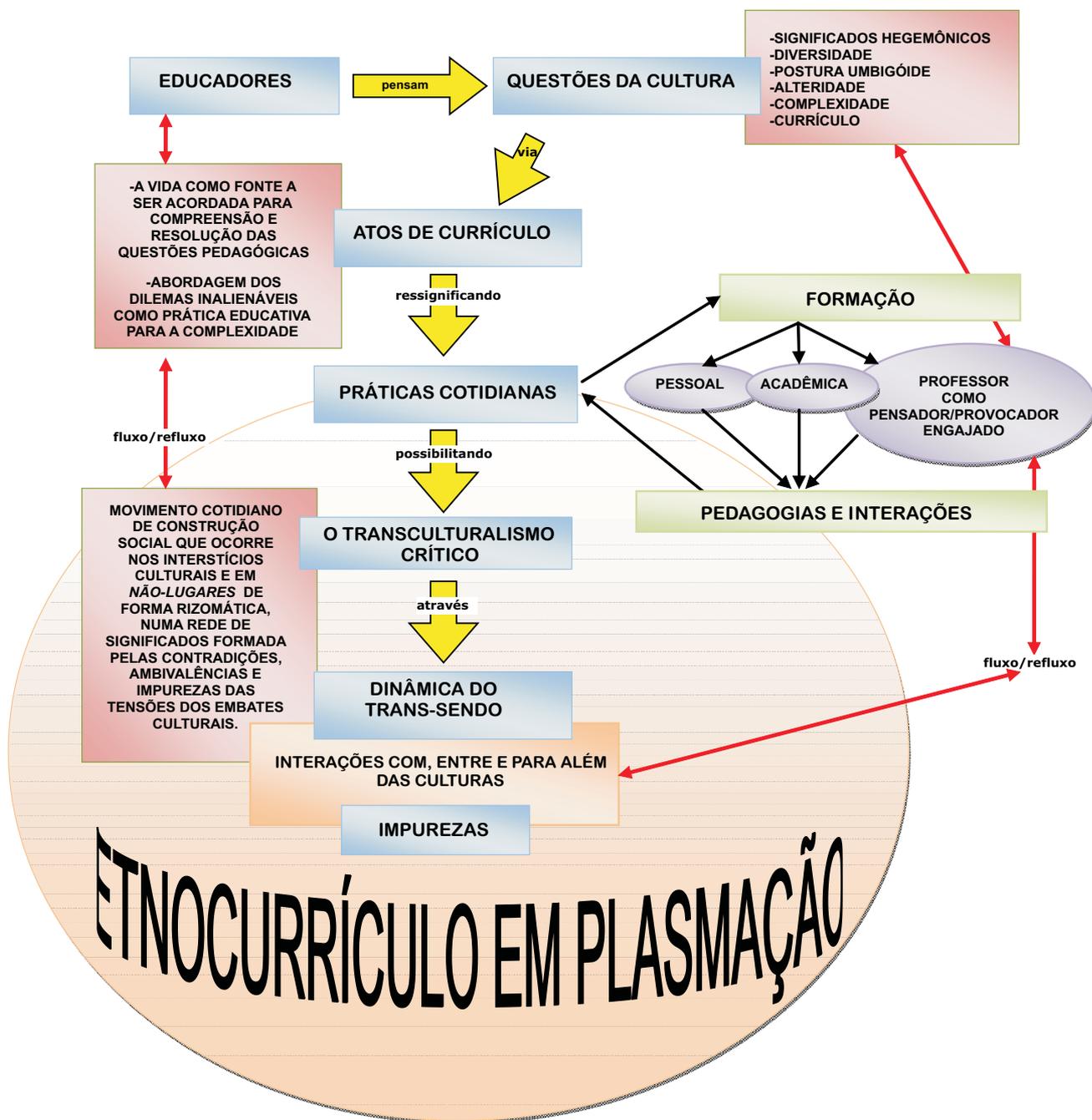
Os quatro universos aqui narrados – ressignificados e contrastados através dos currículos em atos - trazem expectativas de aprendizagens emancipacionistas, mas não sem impurezas e opacidades, não sem tensões e embates. Sirvo-me das expressões dos atores dessa pesquisa, *embates*, *arranhões*, *afetação das subjetividades e labirintos*, para ressaltar a pulsão de um etnocurrículo em plasmação e do *trans-sendo* como possibilidade de transculturalismo crítico.

Reiniciando...

Mesmo diante dessas conclusões permanecem fortes inquietações: como superar os persistentes entraves pessoais (reflexão sobre a práxis, auto-investimento libidinal e acadêmico, ressignificação e atualizações das didáticas...) e entraves institucionais (baixos salários, salas com número excessivo de alunos, má utilização dos recursos, pouca capacitação consistente aos educadores, a dicotomia da teorização para interações particularizadas e práticas com massas, ensino público e privado...)? Quais currículos dariam conta de provocar as sociedades para deslocamentos

emancipacionistas? Multiculturalismo, Interculturalismo, Transculturalismo, quais prefixos para as trocas no interior, entre e para além das culturas? São questões que permanecem desafiando todos, concluindo provisoriamente essa etnoinvestigação e reiniciando as discussões sobre as questões da cultura

5.1. MAPEAMENTO DA TRILHA CONCLUSIVA



REFERÊNCIAS

ALEGRE, M. S. Porto. Reflexões sobre iconografia e etnografia: por uma hermenêutica visual. In: FELDMAN-BIANCO, Bela e LEITE, Míriam L. Moreira (orgs.). **Desafios da imagem – fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. 5ª. Ed. São Paulo: Papyrus, 2006

ARDOINO, J. A formação do educador e a perspectiva multirreferencial. Minicurso ministrado na Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, de 15 a 16 de outubro. Mimeo. (1998d). In: MARTINS, J. B. Abordagem multirreferencial: contribuições epistemológicas e metodológicas para o estudo dos fenômenos educativos. **Rev. Bra. de Educ.**, Maio /Jun /Jul /Ago 2004 No 26. Disponível em < www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a06.pdf >. Acesso em 25/05/2008.

ARDOINO J. IN: MORIN, E. **A religação dos saberes**. São Paulo: Bertrand, 2001.

AUGÉ, Marc. **Não-Lugares – introdução a uma antropologia da supermodernidade**. 5ª. ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

BARBOSA, Andréa e CUNHA, Edgar Teodoro da. **Antropologia e imagem**, col. Ciências sociais - passo-a-passo, no. 68. Rio de Janeiro: zahar, 2006.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Edusp, 2006

CEIA, Carlos. Alteridade. In: **Dicionário de termos literários**. Disponível em <<http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/A/alteridade.htm>>. acessado em maio 2008.

COELHO, T. **Dicionário crítico de política cultural – cultura e imaginário**. São Paulo FAPESP/ Iluminuras, 2004.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In Marisa Vorraber Costa (org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

_____, SILVEIRA, R. H. e SOMMER L. H. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. In: **Ver. Bra. de Educ.**, n. 23, (2002) Disponível em < www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf >. Acesso em 17/04/2006.

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem – a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.

FELDMAN-BIANCO, Bela e LEITE, Míriam L. Moreira (orgs.). **Desafios da imagem – fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. 5ª. Ed. São Paulo: Papyrus, 2006.

FERNANDES, J. V. **Saberes, competências, valores e afetos necessários ao bom desempenho profissional do/a professor/a** Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2001.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. In: **Revista brasileira de educação**, n. 23, maio/jun/jul/ago, p. 16-34, 2003.

_____. O Desafio da Transversalidade e da reciprocidade entre culturas nas escolas. In Paulo Roberto Padilha. **Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Série Pesquisa, n. 6. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: 1997.

GARFINKEL, H. Studies in ethnomethodology. In LAPASSADE, G. **As microsociologias**. Série pesquisa em educação. Brasília: Liber Livro, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Editôra LTC. RJ, 1989.

SZYMANSKI, Heloísa (org.), ALMEIDA, L.R.de e BRANDINI, R.C.A.R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Série pesquisa em educação, v.. 4. Brasília: Liber Livro, 2004.

_____. _____. Rio de Janeiro: Editôra LTC, 1989.

GIROUX, H. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In Francisco Ibernón. **Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

HOHLFELDT, Antonio (2000) Estudos Culturais, Pós-modernidade e teoria Crítica. **FAMECOS** 13. 170-172 [Disponível em < www.pucrs.br/famecos/pos/revfamecos/13/hohlfeldt.pdf >. Acesso em 22/05/2006.

JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1996.

JOHNSON, R. O que é, afinal, estudos culturais? In: Tomaz Tadeu da Silva (trad. e org.). **O que é, afinal, estudos culturais**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Editora Cortez: São Paulo, 2004.

_____. **Abordagem biográfica em situações educativas: formação de si**. In: **Presente! Revista de educação**, p. de 15 a 20. Salvador, jun/ago 2007.

KOCH, Ingedore G. Vilaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2ª. edição. Cortez Editora: São Paulo, 2002

LAPASSADE, G. **As microssociologias**. Série pesquisa em educação. Brasília: Liber Livro, 2005.

LOPES, A.R.C. **Bachelard: o filósofo da desilusão**. Cad.Cat.Ens.Fis., v.13,n3: p.248-273, dez.1996.272. Disponível em: <http://64.233.169.104/search?q=cache:8CAsjGd8vbkJ:www.fsc.ufsc.br/cbef/port/13-3/artpdf/a5.pdf+fenomenot%C3%A9cnica+bachelard&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=9&gl=br&lr=lang_pt>. Acessado em janeiro de 2008.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas; SANTANA, Isnaia Veiga. **Manual de estilo acadêmico**: monografias, dissertações e teses. 4. ed. Salvador: Edufba, 2008.

MACEDO, E. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 Out 2006. doi: 10.1590/S1413-24782006000200007. Acessado em abril de 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e intercrítica**. FORMACCE PPGE/FACED-UFBA, GT 12 ANPED, 2003a. Disponível em <http://www.faced.ufba.br/eventos/epen2003/trabalhos_epen2003.htm>. Acesso em 10/11/2005.

_____. Conversas com hermes e atena: ética do debate, atos de currículo e intercrítica. **Noésis**: caderno de pesquisa, reflexões e temas educacionais em currículo e formação. Salvador, v. 1, n. 1, p. 95 a 106, jan./dez.,2003b.

_____. **Crhrysalis. Currículo e complexidade: a perspectiva cirítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. 2ª. ed. Salvador: Edufba, 2005b.

_____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007a

_____. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercrítica**. Salvador: Edufba, 2007b.

_____. **Etnopesquisa crítica – etnopesquisa formação**. Liber Livro: Brasília DF, 2006.

_____. **Etnopesquisa crítica multirreferencial**. Edufba : Salvador, 2003.

MAcLAREN, P. Fúria e esperança: a pedagogia revolucionária de Peter McLaren - Entrevista com Peter McLaren - Mitja Sardoc. **Currículo Sem Fronteiras**, vol 1, , 2001, n.2, julho/dez, 2001. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/mclaren.htm>>. Acesso em : 22 de mai de 2006.

_____. **Critical Pedagogy and Predatory Culture. Politics in a Postmodern Era**. In: MORGADO, Maria Margarida. <http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/M/multiculturalismo.htm>

MATTELART, Armand. **Diversidade Cultural e Mundialização**. São Paulo: Parábola Editora, 2005.

MATTELART, A. e NEVEU, É. **Introdução aos estudos culturais**. 2ª. edição . São Paulo: Parábola Editora, 2006.

MEAD, G.H. Mind, Self, and society from the standpoint of social behaviorist. In: LAPASSADE, G. **As microssociologias**. Série pesquisa em educação. Brasília: Liber Livro, 2005.

MELLO, M. **Musica Popular Brasileira e Estudos Culturais**. Florianópolis: UFSC – SC, Centro de Comunicação e Expressão, 1997. Disponível em: < www.musa.ufsc.br/Monografia%20EC.pdf > Acesso em: mai. 2006.

MENDES, Cláudio Lúcio. **Dois lições para se conectar a um currículo**. GT de currículo, nº. 12 – UFRGS, 2002. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/claudioluciomendest12.rtf> >. Acesso em 22/02/2007.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 2ª. edição. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1999.

MOREIRA, F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: Marisa Vorraber Costa (org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

_____. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios, tensões. Rev. Bras.Educ. no. 18 Rio de Janeiro set/out/nov/dez 2001. Disponível em: < www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100007&script=sci_arttext - >. Acesso em: jun. 2008

MORIN, Edgar, LE-MOGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. 3ª. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

NICOLESCU, B. **O manifesto da Transdisciplinariadde**. Tradução de Lúcia de Souza, 3ª ed. São Paulo: Trion, 2005.

NIETZSCHE, F. **Humano, demasiado humano – um livro para espíritos livres**. Tradução, notas e pós-fácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

ORTIZ, Renato. Mundialização da Cultura. **Comunidade virtual de Antropologia**. Jun/2002 Entrevista n. 10, entrevistadora Samira Feldman Marzochi. Disponível em: < <http://www.antropologia.com.br> >. Acesso em out, 2005.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural – novos itinerários para a educação**. Biblioteca Freiriana 8. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. Reflexões sobre iconografia etnográfica: por uma hermenêutica visual in: FELDMAN-BIANCO, Bela e LEITE, Míriam L. Moreira (orgs.). **Desafios da imagem – fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. 5ª. Ed. São Paulo: Papyrus, 2006.

PRYSTHON, A. Margens do mundo: a periferia nas teorias do contemporâneo. FAMECOS, n. 21, ago/ 2003. Disponível em: < www.pucrs.br/famecos/pos/revfamecos/21/a04v1n21.pdf >. Acesso em: jun/2008.

ROMÃO, E.. Palestra proferida no 2º. **Seminário Nacional de Educação** – Instituto Paulo Freire, Salvador, 03 e 04 set. 2003.

RONCA, Paulo Afonso e TERZI, Cleide. **O Pensamento parece uma Coisa a-toa...** São Paulo: Edesplan, 2000.

SAID, E. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1995.

SAMAIN, E. Questões heurísticas em torno do uso de imagens nas ciências sociais. In: FELDMAN-BIANCO, Bela e LEITE, Míriam L. Moreira (orgs.). **Desafios da imagem – fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. 5ª. Ed. São Paulo: Papyrus, 2006

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo editorial, 2007.

SCHULER, F., SILVA, J. M. (org.) **Metamorfoses da cultura contemporânea**, Porto Alegre: Sulina, 2006.

SERTÃO. Entrevista para este projeto [jun./dez. 2007]. Salvador, 2007. 3 cds.

SILVA, J. M. O fim das palavras e as palavras do fim: neomodernidade, pós-modernidade ou hipermodernidade? In: SCHULER, F., SILVA, J. M. (org.) **Metamorfoses da cultura contemporânea**, Porto Alegre: Sulina, 2006

SILVA, O. S. F. **Nos labirintos da web**: possibilidades de leitura e produção textual nos cenários digitais. 2006. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação. Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2006

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2005.

_____. (org.). **O Que é, Afinal, Estudos Culturais**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

_____. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

SIQUEIRA, H. S. G. Multiculturalismo: Tolerância ou Respeito Pelo Outro? Pós-Modernidade, Política de Educação. Jornal “ **A Razão**”, 26/06/2003. Disponível em : < <http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/multicultura.html> >. Acesso em : mai, 2006.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à Fenomenologia**. Ed. Loyola, SP, 2004.

SONHO. Entrevista para este projeto [jun./dez. 2007]. Salvador, 2007. 3 cds.

SZYMANSKI, Heloísa (org.), ALMEIDA, L. R. de e BRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Série pesquisa em educação, v. 4. Brasília: Liber Livro, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna – Teoria Social e Crítica na Era dos meios de Comunicação de Massa**. Petrópolis: Vozes, 1995

URBE. Entrevista para este projeto [jun./dez. 2007]. Salvador, 2007. 3 cds.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. Rev. Bras.Educ. no. 23 Rio de Janeiro mai/ago 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200002&script=sci_arttext&tlng=pt >. Acesso: abr. 2006.

VIDA. Entrevista para este projeto [jun./dez. 2007]. Salvador, 2007.
3 cds.

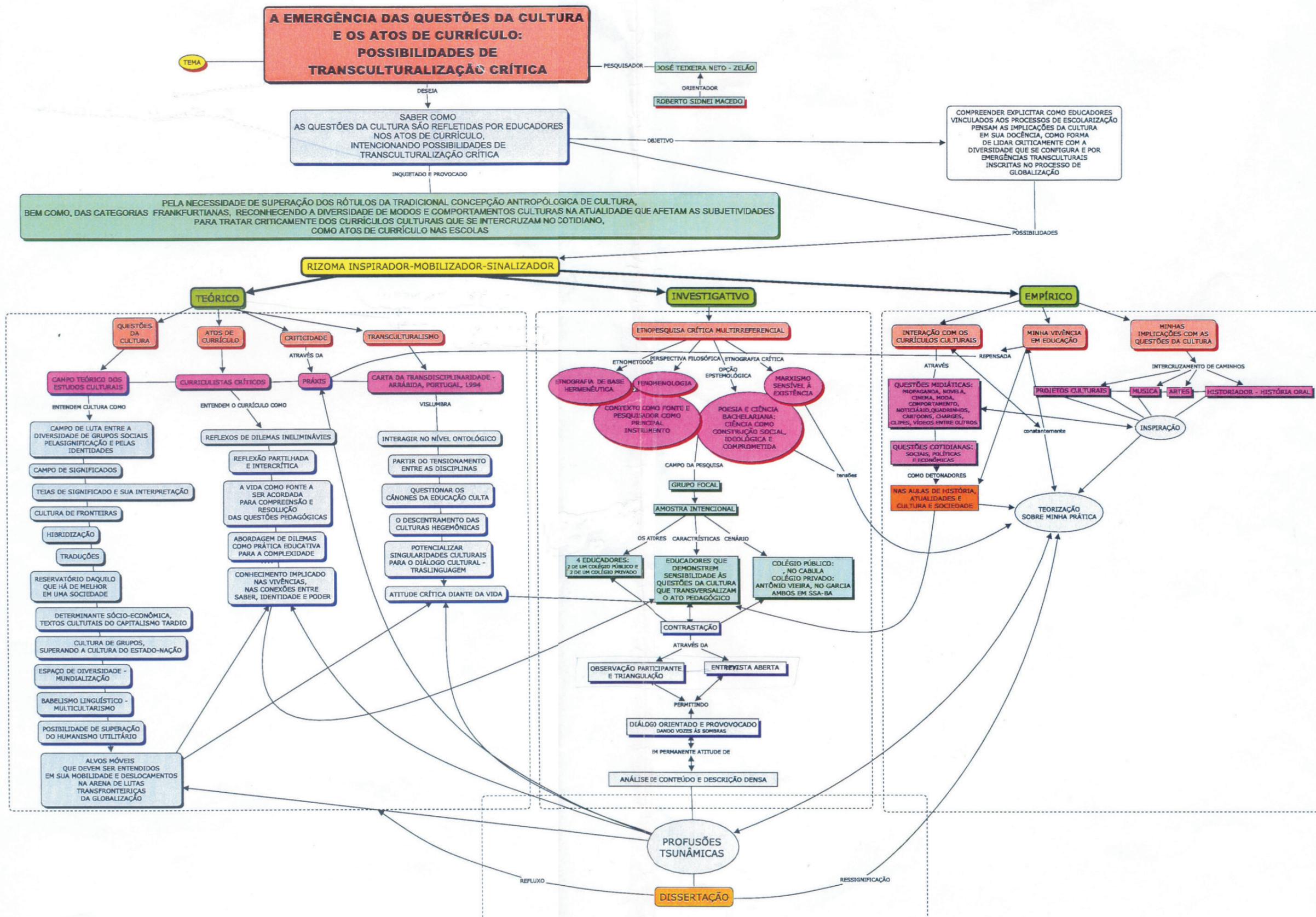
ZAOUAL, Hassan. **Globalização e diversidade cultural**. São Paulo: Cortez,
2003.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Mapa conceitual da pesquisa.

MAPA CONCEITUAL DO PROJETO DE PESQUISA APRESENTADO NO PPG EM EDUCAÇÃO, FACED, CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO, LINHA CURRÍCULO - UFBA 2006-1

MESTRANDO: JOSÉ TEIXEIRA NETO - ZELÃO ORIENTADOR: ROBERTO SIDNEI MACEDO



APÊNDICE B – Termo de consentimento**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, _____, professora, exprimo anuência livre e esclarecida para participar como ator social a ser entrevistado na pesquisa: **A EMERGÊNCIA DAS QUESTÕES DA CULTURA E OS ATOS DE CURRÍCULO: POSSIBILIDADES DE MULTICULTURALISMO CRÍTICO**, projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Curso de Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Currículo, Universidade Federal da Bahia, por J. Teixeira Neto – Zelão, orientado por Roberto Sidnei Macedo, em 2005.

Esta proposta de investigação quer saber como as questões da cultura são refletidas por educadores nos atos de currículo, intencionando possibilidades de transdisciplinaridade crítica em educação.

A opção metodológica está centrada na **etnopesquisa crítica multirreferencial** de base **hermenêutica** como método, a **atitude fenomenológica** como perspectiva filosófica; a opção político-epistemológica centra-se na **ciência como construção social**.

No que concerne a coleta e análise de dados, a indicação metodológica orienta-se para a utilização da **observação participante** e da **entrevista aberta**, utilizando **questionários abertos** e **análise de conteúdo**, contrastando o saber empírico e acadêmico de educadoras de duas realidades distintas, sobre as questões da cultura em sua formação/docência para interagir com a diversidade. A **triangulação** permitirá a técnica da **contrastação** entre as duas educadoras participantes, preservando suas especificidades, sem estudos comparativos ou padrões eleitos para tal, como nas pesquisas prescritivas refratárias. A contrastação se dará à luz da alteridade e da visibilidade das intersubjetividades.

Concordo, também, com os seguintes encaminhamentos:

APÊNDICE C – Roteiro investigativo e dispositivos de provocação, utilizados nas entrevistas com os atores participantes da investigação.

NOME _____ LOCAL _____ DATA _____
 ENTREVISTA N. _____ INÍCIO _____ TÉRMINO _____

1ª. provocação:

Mestiça Raiz

Lampirônicos

Se toco funk e canto xote
 Mambo, samba e foxtrot que mistura
 feliz
 Meu coração que é zabumbeiro
 Tem um sangue brasileiro essa mestiça
 raiz
 Misturo Strauss com Pixinguinha
 João Gilberto e Chick Corea e pra mim
 tudo bem
 Se do misto nasceu Bahia
 Sou um misto de alegria e de tristeza
 também
 Sou acreano de fortaleza
 Sou capixaba do Rio Grande do Sul
 Sou da Bahia e com certeza
 Plantei no asfalto mandacaru

Sou acreano de fortaleza
 Sou capixaba do Rio Grande do Sul
 Sou da Bahia e com certeza
 Plantei no asfalto mandacaru
 Mestiço sou afro-cubano
 Sou anglo-americano
 E da Jamaica também
 Sou do folclore nordestino
 Sou boi bumba sou menino e só quero
 um bem

Só quero viver no balanço do xote
 Só quero viver no bater do tambor
 Mas tambor no peito bate
 descompassado
 Sentindo a falta, cadê meu amor ?

Mas faça chuva ou faça sol
 Eu vou rever o meu amor

MORAES, Ari. Mestiça raiz. Intérprete: Lampirônicos. In:
 LAMPIRÔNICOS. **Que Luz é Essa?** Rio de Janeiro: EPIC, p. 2001. 1
 CD. Faixa 7.



QUINO, [Sem título]. 1992. 1 quadrinho, PB. Toda Mafalda.



ALUNOS DA 1a. SÈRIE DO E. M. DO CENTRO EDUCACIONAL VITÓRIA-RÉGIA , Postura umbigóide e multiculturalismo. 2006. 2 painéis de colagens, Colorido.

1. O que pode ser considerado cultura nesses tempos de globalização?
 - conceitos pessoais do ator;
 - conceitos do senso comum, antropológico, de Estudos Culturais;
 - outros;

2ª. provocação:

FORGES



FORGES. [Sem título]. [Sem data]. 1 charge. Preto-branco. El país.



LAERTE. [Sem título]. 2004. 1 charge. Preto-branco. Folha de São Paulo.



[Sem autor]. [Sem título]. [Sem data]. 1 gravura. Colorida. [sem local].