

Instituintes Culturais da Experiência Curricular-Formativa: Bases Teóricas para um Etnocurrículo

*Roberto Sidnei Macedo**

*Denise Guerra***

Resumo

O presente artigo apresenta um conjunto de conceitos e argumentos entendidos como instituintes culturais da experiência curricular-formativa. Tem como o objetivo central, criar bases argumentativas para um etnocurrículo. Tendo como centralidade teórica a etnometodologia, as experiências e experimentações do Grupo de Pesquisa FORMACCE, seus estudos, pesquisas e intervenções em currículo e formação, o texto caminha no sentido de consolidar o conceito de etnocurrículo, suas bases teóricas e ressonâncias compreensivas. Argumenta, ademais, sobre possibilidades de pesquisa com etnocurrículos a partir de um conjunto de experiências que o FORMACCE vem implementando através da singularidade das suas ações nos campos do currículo e da formação e do seu irreduzível entretencimento. Neste contexto argumentativo e conceitual, não se realiza no artigo em pauta apenas um exercício teórico para fundamentar uma conceitualização, surge desse esforço uma criação em forma de um dispositivo político em que a centralidade é o interesse social e culturalmente presente de se trabalhar-com a diferença nos âmbitos das questões curriculares e formativas.

Palavras-chave: currículo; formação; etnocurrículo

* Doutor em Ciências da Educação, coordenador do Grupo de Pesquisa FORMACCE, PPGE FACED-UFBA. E-mail: rsmacedo@outlook.com

** Doutora em Educação, pesquisadora do Grupo de Pesquisa FORMACCE, PPGE FACED-UFBA E-mail: demouj@gmail.com

Cultural Instructors of the Curricular-Educational Experience: the Theoretical Basis for an Ethn curriculum

Abstract

This article introduces a set of concepts and arguments perceived as cultural instructors of the curricular-educational experience. The aim of the article is to develop arguments in support of an ethn curriculum. Using as its theoretical basis ethnomethodology and the FORMACCE research group's experiences, experiments, studies, research and interventions in curriculum and education, the paper seeks to consolidate the concept of the ethn curriculum, its theoretical basis and its comprehensive consequences. It discusses, furthermore, the possibilities of research into ethn curricula with the aid of a set of experiments being carried out by FORMACCE based on the research group's unique approach to the fields of curriculum and education and the inextricable interweaving of these. In this context of concepts and arguments, the article is not merely a theoretical exercise carried out to establish the underlying basis for a concept. Rather, the effort involved leads to the creation of a political device in which the central element is the social and cultural interest in working with, rather than on, difference in the contexts of curricular and educational issues.

Keywords: curriculum; education; ethn curriculum.

Instituyentes Culturales de la Experiencia Curricular-Formativa: Bases Teóricas para un Etnocurrículo

Resumen

El presente artículo presenta un conjunto de conceptos y argumentos percibidos como instituyentes culturales de la experiencia curricular-formativa. Tiene como objetivo, crear bases argumentativas para un etnocurrículo. Se asume como centralidad teórica la etnometodología, las experiencias e experimentos del Grupo de Investigación FORMACCE, sus estudios, investigaciones e intervenciones en currículo y formación, el texto camina en el sentido de consolidar el concepto de etnocurrículo, sus bases teóricas e resonancias comprensivas. Argumenta, además, las posibilidades de investigación con etnocurrículos a partir de un conjunto de experiencias que FORMACCE viene implementando a partir de la singularidad de sus acciones en los campos de currículo y formación, y de su irreductible entrelazamiento. En este contexto argumentativo y conceptual, no se realiza en el artículo en pautas apenas un ejercicio teórico para fundamentar una conceptualización, surge de ese esfuerzo una creación en forma de un dispositivo político en que la centralidad es el interés social y culturalmente presente de trabajar con la diferencia en los ámbitos de las cuestiones curriculares y formativas y no sobre ellas.

Palabras clave: currículo; formación; etnocurrículo

A etnometodologia como uma inspiração teórica central

Qual é a centralidade da composição teórico-conceitual de um etnocurrículo? De acordo com a perspectiva em que trabalhamos, trata-se da radicalidade do projeto etnometodológico que argumenta que, para todos os fins práticos, atores sociais não são “idiotas culturais”, eles portam e criam etnométodos (GARFINKEL, 1967), acrescida de uma inflexão crítico-hermenêutica na qual esses atores, além de portar sentidos por meio de suas ações e realizações etnometódicas, são sujeitos criadores incessantes de sentidos e, com isso, por meio de suas ações, forjam e organizam suas realidades socioculturais, bem como teorizam sobre elas. Nesse veio, produzem descritibilidades, inteligibilidades, reflexibilidades, analisibilidades e sistematicidades, lugar da emergência e das dinâmicas constituintes dos seus etnométodos. Tais etnométodos estão sempre vinculados às implicações e realizações dos atores/autores, isto é, seus investimentos ideológicos, existenciais, culturais, libidinais, conscientes ou não e configuram a objetivação das suas vidas cotidianas para todos os fins práticos. São membros praticantes e teóricos legítimos das suas realidades cotidianas, uma perspectiva radicalmente ontológica, até porque todos, absolutamente todos os atores sociais, dessa perspectiva, instituem suas realidades interpretativamente, metodicamente. São, portanto, seres irremediavelmente conceituais, o que significa que, de qualquer perspectiva, a existência já é interpretação e sem essa condição não haveria ações e realizações humanas instituintes.

Achamos nessa perspectiva um veio epistemológico, cultural e político-pedagógico importante para as nossas intenções sobre o que denominamos de etnocurrículo. Assim, entendemos que a ideia de etnométodo e suas derivações teórico-metodológicas, seja na pesquisa, seja no pensar-fazer¹ currículo, se constitui numa centralidade que institui a composição desse conceito-dispositivo. Levando em conta nossas apropriações, é estruturante de ações e propositivo de políticas. É assim que compreendemos que a condição de sermos sujeitos curriculantes parte dessa dispo-

nibilização ontológica e política, na medida em que saberes e pontos de vistas formativos, construídos no seio das experiências singulares de cada ator social e seus segmentos sociais, não podem ser considerados da perspectiva de políticas e práticas curriculares epifenômenos, quer dizer, existem, mas não fazem qualquer diferença. Para etnocurriculistas e etnocurricologistas, fazem muita diferença e abrem horizontes significativos para irmos superando uma longa história das mais autoritárias e excludentes, que é a invenção do currículo como um artefato pedagógico centrado em propor formação para-o-outro-sem-o-outro. Uma história fundada, predominantemente, no olhar do especialista pedagógico, a propor verdades de perspectiva colonialista e “grades curriculares” em detrimento de perspectivas outras, de cosmovisões outras, de intencionalidades outras. Acrescente-se que no contemporâneo essas vias do chauvinismo curricular chegam também coloridas de discursos estéticos com uma potente força escamoteadora da arrogância epistêmica que portam.

Buscar vias para a descolonização curricular é afirmar a condição de que, em alguma medida do nosso envolvimento, somos todos curriculantes, praticantes do currículo e, com isso, legitimar a necessidade de se trabalhar em prol da descolonização do conhecimento eleito como formativo; reiterar a ideia jossioniana de que a formação ou é experiencial ou então não é formação, bem como preparar um futuro social constituído por plurinarrativas curriculares.

A etnometodologia e seus entretecimentos conceituais: explicitações pertinentes

Fundada por Harold Garfinkel como uma teoria do social, a etnometodologia quer compreender como, indexalizadas aos seus contextos, as ações dos atores sociais, interativamente, edificam ordens sociais dando-lhes sentidos e constituindo significados. Trata-se, portanto, de uma teoria do social que quer entendê-lo de uma perspectiva construcionista. Para a etnometodologia há, em toda ação, raciocínios práticos pelos quais as pessoas edificam e estruturam suas vidas

cotidianas e, portanto, produzem suas estratégias de realizações. Essa compreensão leva essa teorização a propor que nenhum ator social é um “idiota cultural”, tendo essa afirmação o interesse de colocar na centralidade da estruturação social um sujeito que interpreta e com isso elabora um pensar-fazer que é sempre metódico. Em termos das ciências antropológicas e, mais especificamente, das etnociências, é uma contribuição ímpar, na medida em que empresta a essas ciências um conjunto de conceitos fulcrais. Garfinkel criticou de frente as ciências funcionalistas e o positivismo lógico que não atinaram para as ações humanas que dialógica e dialeticamente, instituem cotidianos. Nessa perspectiva, a etnometodologia cria um conjunto de conceitos que vai ampliar e sustentar seus aportes teóricos, bem como proposições e dispositivos de intervenção nos campos das práticas, que implicam as chamadas ciências humanas aplicadas, e mais pontualmente as etnociências, por mais que nos seus primórdios tenha defendido um dos seus princípios mais polêmicos: a ideia da indiferença etnometodológica. Garfinkel justifica essa perspectiva para afirmar o interesse fundante da sua etnometodologia em cultivar tão somente uma epistemologia social compreensiva, inspirado na fenomenologia social de Alfred Schutz, ou seja, como via etnométodos, para todos os fins práticos, os atores sociais edificam suas “ordens sociais” interativa e interpretativamente mediados. Compreendemos que não há como, da nossa perspectiva e da nossa inserção sociocultural e socioeducacional, deixar de transgredir esse princípio etnometodológico garfinkeliano sem, entretanto, deixar de compreender o seu projeto original que, para nós, já é politicamente significativo: a construção de uma micro-sociologia sem indução. No contexto de pesquisa do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris VIII, denominou-se a opção crítica à ideia de indiferença etnometodológica, compartilhada por outros pesquisadores institucionalistas dessa Universidade de *ethnométhodologie chaude*², porque implicada em concepções da nova pesquisa-ação. No seio do FORMACCE essa inflexão se dá nos âmbitos da etnopesquisa-formação e das pesquisas que denominamos de etnopesquisas implicadas (MACEDO, 2007; 2012).

Alguns conceitos que foram forjados principalmente por Garfinkel, dão sustentabilidade ao conjunto do argumento etnometodológico e, em realidade, emergem num entretecimento necessário para compreendermos o que podemos denominar de o projeto etnometodológico enquanto uma teoria do social. Caracterizada como uma teoria do social acionalista, interacionista e de base fenomenológica, com fortes influências da fenomenologia social de Alfred Schutz, da linguística pragmática e da hermenêutica, a etnometodologia tem como projeto demonstrar que em interação, via processos complexos de compreensão, atores sociais produzem interpretações sobre suas realidades e, com isso, forjam “teorias profanas” para compreendê-las, intervir nelas e mesmo edificá-las. Para Garfinkel (1967), essas são as matérias fundantes para se compreender como atores sociais instituem o social e suas invenções, enraizados de forma ineliminável na cultura em que vivem e estão imersos, daí nasce o conceito de indexicalização das ações. Essa é, portanto, uma teoria radicalmente contextualista e crítica diante de teorias que viram no senso comum, de forma hierárquica, algo de menor importância para ciências sociais estabelecidas, isto é, ideias ingênuas, desprovidas de estratégias, objetivamente ineficazes, sem consistência interpretativa, incapazes de se auto-organizar e de criar soluções importantes para os problemas cotidianos, enfim, epifenômenos a espera de uma certa cosmovisão montada nas bases da objetividade eficiente. É nessa base semântica contextualista, culturalista e, ao mesmo tempo crítica, que os conceitos da etnometodologia emergem.

Um dos principais conceitos etnometodológicos é tomado de empréstimo do lógico israelense Bar-Hillel, que nos diz da impossibilidade de compreendermos uma expressão da língua sem que a indexalizemos às suas emergências culturais. Há, portanto, nesse entendimento, a afirmação de uma certa dependência cultural da linguagem. Nesses termos, Alain Coulon (1993, p. 56) nos fala de uma ineliminável incompletude da linguagem. Dessa forma, não há uma língua, há línguas, assim como o modo de dizer dos atores sociais é idêntico ao modo de fazer. A etnometodologia vai reinterpretar o conceito de indexicalização,

nos dizendo que nenhuma ação é passível de compreensão fora dessa possibilidade, daí sua radicalidade culturalista e contextualista. Como uma consequência dessa perspectiva surge o conceito de membro. Para a etnometodologia, um membro é aquele que domina a linguagem natural, ou seja, que compreende e manipula os meandros da simbologia cultural da qual faz parte e constitui, e que orienta a vida cotidiana das pessoas, bem como a dinâmica relacional das suas ações e realizações. Esses aportes conceituais vão afirmar a competência única dos atores sociais para descreverem/relatarem suas realidades de onde nasce o conceito de descritibilidade; de constituírem, a partir daí, lógicas de compreensão e ação interpretativamente mediadas, condição para emergência da inteligibilidade irreduzível dos atores sociais porque legítimas em si. Ao descrever seus mundos, atores sociais se auto-organizam. Assim, o caráter encarnado das descrições significa que elas se realizam de dentro da linguagem, como ação prática, cerne do conceito de reflexibilidade na etnometodologia. É aqui que a linguagem aparece na etnometodologia como método e maquinaria. Essas duas capacidades, inerentes à ação humana culturalmente mediada, geram as condições para a criação de formas de analisar realidades “próprias e apropriadas” (GALEFFI, 2012), que o projeto teórico etnometodológico denomina de analisibilidade. O correlato natural da indexicalidade da linguagem é a indexicalidade das ações. Esses são dispositivos conceituais potentes para que a etnometodologia tenha se inserido como uma teoria do social capaz de nos aportar possibilidades construcionistas de uma teoria onde sujeitos sociais e suas ações, interativamente constituídas e constituintes, são vislumbrados como criadores cotidianos e incessantes de realidades. Neste veio, a etnometodologia elege a linguagem como um lugar privilegiado da sua pragmática social. Para essa teoria, inspirada nos estudos linguísticos de Wittgenstein, por exemplo, a linguagem é socialmente constituída e constitui, ao mesmo tempo, o social. Podemos dizer que neste contexto de entendimento a linguagem é o lugar do social e o social do lugar. Assim, pela linguagem nos constituímos interativamente, imersos em bacias semânticas³ mediadas por

essa própria linguagem. Nesses termos, a vida social se constitui pela linguagem e vice-versa.

É assim que emerge, para nós, o aporte conceitual mais significativo da etnometodologia: se quisermos compreender as realidades socioculturais se fazendo, se estruturando *in situ*, em ato, via etnoaprendizagens (MACEDO DE SÁ, 2013), teremos que ir ao encontro dos etnométodos e sua maquinaria, com os quais atores sociais intencionados e orientados pelas suas analisibilidades práticas instituem suas realidades cotidianas para todo e qualquer fim prático. Temos que ir ao encontro das práticas, que atualizam os etnométodos, compreensão etnometodológica muito próxima da ideia de práxis e poiésis, porque porta e cria nos seus movimentos semânticos sentidos e significados, que acabam por constituir a vida social através de relações simbolicamente mediadas e alteram cenários antropossociais.

Em termos metodológicos, a etnometodologia inspira as pesquisas qualitativas e adota a etnografia constitutiva que, descritivamente, entende que as realidades antropossociais são social e metodicamente construídas. Essa perspectiva está totalmente coerente com o modo pelo qual as etnopsiquis (MACEDO, 2000) estudam e pesquisam currículos e se implicam nas suas mudanças, assim como podem entrar no mérito dos irreduzíveis processos formativos de sujeitos social e culturalmente referenciados, até porque todo currículo e suas proposições portam, ineliminavelmente, um projeto de formação.

Etnométodos: uma centralidade conceitual para se pensar a experiência formativa

Percebido por Garfinkel como razão prática, os etnométodos, conceito fundante da etnometodologia, nos diz das maneiras, das lógicas que, no dia-a-dia das ações humanas os atores sociais produzem e usam para compreender e intervir em questões das suas realidades, para todos os fins práticos. Alimentam cosmovisões com as quais instituem de forma tácita ou não a construção das suas ordens socioculturais. Indexicalizados irremediavelmente às suas “bacias semânticas”, que acabam também por nutrir suas lógicas, são constituídos nos e pelos

contextos diversos que emergem. São os subsídios que edificam e orientam as decisões de vida, os pontos de vista, as definições de situações e, com isso, produzem as interpretações e práticas cotidianas. Para nós, mesmo que Garfinkel não tenha entrado nesse mérito, sua dinâmica tanto está em níveis cognitivos como nas formas sensíveis e suas lógicas de investimento, daí sua importância para compreendermos os complexos processos implicacionais com os quais os atores sociais instituem suas realidades e lidam com os instituídos sociais e culturais. Nesses termos, não há como compreender realidades humanas sem que entremos no mérito de como esses atores, intersubjetivamente produzem seus etnométodos e com eles lidam com as problemáticas da vida, instituindo suas soluções e realizações.

Na obra “Atos de currículo e autonomia pedagógica” (MACEDO, 2012), pautada no argumento etnometodológico, de que, nas cenas curriculares, nenhum ator social pode ser considerado um “idiota cultural” - essa afirmação, nas suas origens garfinkelianas, não produz qualquer compreensão do tipo politicamente correta - direcionamos as bases desses argumentos para o reconhecimento de que na medida das nossas implicações com as “coisas” do currículo, todo ator social envolvido nas questões do currículo é curricular, bem como que, em sendo essa uma construção sociopolítica extremamente sensível na contemporaneidade curricular, em face dos diversos poderes que porta, essa é uma afirmação muito mais política do que epistêmica ou pedagógica, por mais que passe densamente por essas últimas explicitações. Esse caminho explicitativo e heurístico é percorrido para justamente chegarmos a ideia de como uma perspectiva curricular pode singularizar-se na medida em que elege o conceito-dispositivo de etnométodo como uma centralidade fundante da perspectiva curricular que cultiva e põe em prática.

Se desejamos currículos e processos formativos pertinentes, social e culturalmente relevantes, social e culturalmente implicados e que se esforcem em praticar múltiplas.

Fundamental não confundirmos o trabalho de realce da emergência do instituinte cultural para se pensarfa-

zer currículos com o fato de compreender processos de aprendizagem e formação como um certo populismo educacional, até porque a educação qualificada terá que experienciar na sua singularidade, os movimentos da heterogeneidade e da “natureza” relacional dessa própria educação. É nesses termos que a ideia de mediações intercríticas no campo do currículo e da formação (MACEDO, 2010) por nós desenvolvida se oferece a uma tensão pertinente que é, em se considerando todos, absolutamente todos, centros do mundo, e que a crítica não pode ser propriedade privada de ninguém, o conflito passa a emergir como relevante, na medida em que é cultivado para possibilitar que outro coloque sua voz. Um gesto, acima de tudo, ético-político. Uma potente ética para se pensar a diferença em meio às políticas de conhecimento, aqui inflexionadas para as políticas de sentido do currículo e dos irreduzíveis e sempre valorados processos formativos.

É com Henri Atlan (1993) que o conceito de intercrítica se densifica e mostra sua perspectiva dialógica e dialética. Para esse autor, não cabe mais nos cenários humanos o cultivo das analogias, bem como não se pode mais voltar a uma cultura pré-crítica. No primeiro caso, é no encontro das diferenças, suas identificações e afastamentos, nas contradições que se complementam. Vivendo as incompletudes e os conflitos que as verdades se iluminam, num esforço ético-político onde o conflito precisa do outro.

Se os fluxos semânticos culturais são constituídos pelos etnométodos com os quais a cultura é constituída, nas suas mais refinadas estratégias de realizar a cotidianidade, de vislumbrar necessidades, instituir demandas e afirmar crenças, bem como pensar currículos como uma política de sentidos, essa é uma luta por direitos culturais (CHAUÍ, 2006). Assim, a perspectiva etnometodológica passa a ser uma fonte fulcral de possibilidades para que essas pautas etno se atualizem como pertinência e relevância político-pedagógica.

É assim que os etnométodos com os quais todo e qualquer ator social institui suas realidades, como vimos enfatizando, para todos os fins práticos, produzem de forma construcionista, descritibilidades, inteligibilidades, reflexibilidades, analisibilidades, sistematicidades, com

as quais instituem seus mundos de crenças e estratégias e, com isso, orientam suas vidas. Esses são os subsídios fundantes para que possamos nos aproximar da complexidade de como as pessoas praticam a vida de todos os dias e a atribuem sentido e relevância. Sua competência única, porque irredutível. Para Garfinkel, se quisermos compreender as “ordens sociais” se fazendo, temos que nos preparar para, compreensivamente, compreendermos essas competências. Assim, compreender compreensões que envolvem ações e realizações é o projeto de uma etnopesquisa das construções curriculares e experiências formativas. Aliás, é nesses termos que o conceito de etnométodo é, para etnometodologia, o ponto fulcral para se entender seu projeto antropeoperiencial.

Fundamental para esses conjuntos de argumentos é a articulação ou mesmo a imbricação entre a instituição ordinária dos etnométodos dentro da experiência curricular, seus inerentes processos formativos e os vínculos implicacionais que envolvem a formação. Se ainda, predominantemente, essas pautas educacionais são concebidas e implementadas via um conhecimento regulação como argumenta Santos (1989), convivemos no nosso contexto de trabalho com a tensão contemporânea da entrada, sem pedir licença, da diferença e seus etnométodos nos âmbitos da concepção, organização, implementação, institucionalização e avaliação de currículos e, por consequência, de processos formativos. É nesse veio que não é mais possível ficarmos efetivando apenas reivindicações políticas, mas refinarmos argumentos que demonstrem que não há mais lugar para se legitimar perspectivas educacionais que transformem atores sociais em “idiotas culturais”. Essa não é uma assertiva politicamente correta, insistimos, é profunda e generativamente transgressiva e instituinte, na medida em que coloca o que era perspectivado como fora da norma, epifenômeno, em algo irremediável, ineliminável, irredutível, se quisermos, honestamente, fazer currículos-com, instituídos via o direito à cultura e à (aprendizagem) formação. Para a etnometodologia, a crítica se institui sobre o reconhecimento da competência reflexiva de todo ator social. Nesses termos, de forma inarredável, atores sociais indexicalizados aos seus fluxos semânticos definem situações, produzem

pontos de vistas, instituem opiniões, com esses aportes conceituais agem e realizam processos formativos, atualizando regras “próprias e apropriadas”, retomando a máxima do colega fenomenólogo Dante Galeffi.

É preciso que os etnométodos na heterogeneidade das suas emergências, das suas fontes implicacionais, falem mais e densamente aos currículos. Como as crianças devem falar aos currículos, os negros, as mulheres, os trabalhadores, os povos indígenas, as pessoas com opções sexuais diferenciadas, a juventude, habitantes das periferias das cidades, as pessoas com deficiências, os povos do campo, dos sertões, das águas, das florestas etc e, com isso, façam do currículo uma agora comprometida com a qualificação da formação. Essa é uma inflexão política que se fundamentada em fortes inspirações etnometodológicas e que vai além dela, quando, em se apropriando dos aportes teóricos propõe possibilidades curriculares e formativas de caris emancipacionista.

Por fim, vale dizer, que esse conjunto de argumentos aparece para nós como instituintes culturais das diversas experiências curriculares que nos provocam e nos implicam no pensar-fazer-currículos-com.

Um etnocurrículo em movimento⁴

Criado e organizado pela Escola Novos Alagados da Associação 1º de Maio da Comunidade de Novos Alagados, no subúrbio ferroviário de Salvador, o Programa de Educação Infantil pesquisado faz parte de um conjunto de iniciativas comunitárias presentes em bairros populares da cidade do Salvador.

Surge uma Pedagogia que se quer radical, diferente, pertinente para aqueles a quem se dirige, dirigida por aqueles que a querem, apesar da pluralidade de tensões e sentidos que a perpassam.

Construída enquanto resistência, diríamos mesmo re-existência, diante de uma concepção corrente de Educação Infantil pública normativa, hierarquizante; alternativa face à negação perpétua de oportunidade escolar pública para as crianças da comunidade, a perspectiva

comunitária descrita emerge como uma pedagogia da insurgência. Um dos seus objetivos é desconstruir, problematizando, a visão naturalizada da desescolarização crescente dos filhos das famílias pobres, a ortodoxia curricular que cotidianamente fabrica apartheid socioculturais via educação das crianças.

Ao tratar da especificidade da infância, orienta-se por um certo cuidado que revela não querer uma construção abstrata, pois absorve o vivido concreto da criança em escolarização e suas utopias.

A prática pedagógica, que por vezes encharca-se de lágrimas face às consequências da dureza e da perversidade das condições de vida, do desespero diante da pobreza, no limite, constrói estratégias e alternativas; faz a festa, mergulha nos movimentos e sons dos ritmos e cânticos afro-brasileiros cultivados na comunidade. Consubstancia-se, assim, numa Pedagogia da esperança.

Mediado por movimentos religiosos, étnicos, de classe, todos de cunho emancipacionista, colado aos interesses históricos das mulheres da comunidade pela escolarização dos seus filhos, mergulhado nas questões emergentes e nos projetos-luta nascidos do dia-a-dia das necessidades e nos anseios da comunidade, o programa curricular de Educação Infantil comunitário estudado atualiza seu processo educacional pela constante problematização dos conteúdos normatizadores reproduzidos e disseminados pelos livros didáticos oficiais e pelas escolas que os utilizam.

Quer trazer para si a criança inteira, não a hierarquiza, pois todos ali estão na “mesma canoa”, como se expressou um dos seus educadores, vez que a escola localiza-se a beira de um dos mangues do “mar da Bahia”. O currículo que se institui sabe e quer saber sempre da vida dos seus sujeitos-alunos, constrói-se, preponderantemente, a partir deles e movimenta-se com eles.

Pelo desenho livre, pelo jornal de classe, pelo teatro pedagógico, pela expressão incentivada e fustigada, aproxima-se a criança do mundo letrado; a leitura, na escola, começa com a leitura problematizada do mundo (inspi-

ração paulofreiriana). A criança vai se apropriando dos dispositivos da leitura e da escrita, mergulhada numa intensa atividade cultural.

Adota-se o tema gerador paulofreiriano, imbrica-se aprendizagem e vida, emerge uma criança vista como um ser que necessita, “querente”, como expressou-se um ator educador da escola que é capaz de acrescentar.

Pais e alunos são chamados a construir a realidade educacional.

Há que se destacar a participação das mulheres. Na sua maioria, são elas que partem para os enfrentamentos dentro e fora da escola, são elas que organizam e dão notícias das reuniões, são elas que estão nas salas, foram elas, em sua maioria, que as construíram.

Ao entrar na rede de relações do programa de Educação Infantil comunitário, pude verificar que o currículo que se institui e se movimenta com uma carga cultural intensa, organizada e implementada desde a comunidade, absorve não como adorno, mas como referência, ponto de partida, articulações, questionamentos e enfrentamentos, assim como convive com tensões e conflitos no seio das suas próprias práticas.

Cultivando como conceitos mediadores aqueles do tema gerador, da problematização, da participação, da dialogicidade, o processo pedagógico do programa curricular comunitário pode ser interpretado como uma ação educacional construcionista problematizadora e solidarista.

Na primeira característica, encontramos a orientação e o acolhimento para uma co-constituição curricular que se movimenta com seus sujeitos-atores; na segunda, a radicalização cultural dos atos de currículo e na terceira, a identificação política e localista ante os anseios de uma comunidade de excluídos dos serviços básicos e dos direitos fundamentais. No âmago dessa última característica, forma-se a mobilização, arquitetam-se os movimentos, funda-se um outro processo pedagógico, aquele de uma pedagogia em movimento. Como assunto de

todos, inclusive da criança, problematizam a noção pedagogicamente alijadora de maioria e minoridade.

Assim, a criança em escolarização do programa comunitário é abordada nas suas especificidades, pedagogicamente tem sua condição de criança inteira levada em consideração, participa dos movimentos em nível que transcendem a sala de aula, a própria escola. Sua formação é pensada no conjunto das suas interações cotidianas, valorizadas e incessantemente alargadas pelo vínculo comunitário.

Vê-se como se desconstrói, por exemplo, o mito dos pré-requisitos percepto-motores ao assimilar e articular, nas práticas pedagógicas, os ritmos, sons e movimentos cultivados e vividos no dia-a-dia da comunidade.

Vislumbra-se uma pedagogia da pertinência e da esperança, construída enquanto teorização engajada, garantindo e legitimando sua existência em nível de organizações populares ativas e em níveis ampliados da organização social. O programa curricular comunitário de Educação Infantil forma, produz, dissemina conhecimentos, compõe ativamente a porção educacional vanguardista na cidade do Salvador que se expressa sob a denominação de educação pública popular, avaliada pelos atores educativos da comunidade e dos movimentos sociais que a atravessam como “a mais pública das escolas públicas”. Aliás, para compreender essa frase através da nossa pesquisa, trabalhamos cerca de doze meses imersos no conjunto de ações instituídas pelos etnométodos dos atores curriculares da escola.

Vale a pena pontuar que o currículo aqui descrito se coloca como um processo de re-existência, no sentido de resistências que criam, que instituem o novo-pertinente, em face das concepções e construções curriculares das escolas públicas estatais e suas predominantes perspectivas e ideários estadocentristas.

Com esse exemplo de um etnocurrículo crítico no seu acontecimento singular, podemos nos aproximar de um vislumbre que é a afirmação retirada da própria experiência de pesquisa com os educadores comunitários de

que um etnocurrículo pode emergir, pelos seus pressupostos e formas de concepção, organização e implementação como o mais público dos currículos públicos, porque radicaliza-se via os instituintes socioculturais dos seus atores e autores e as formas de relação e mediações intercríticas que estabelecem.

A pesquisa com etnocurrículos

A busca de certa coerência teórico-metodológica para se pesquisar etnocurrículos e seus processos formativos implica, fundamentalmente, em ir ao encontro das experiências etnometódicas com as quais atores sociais pensam, fazem e experienciam currículos, para todos os fins práticos. Além das bases teóricas já descritas, a questão básica é: como compreender os etnométodos com os quais as pessoas instituem suas implicações e realizações curriculares? Que orientações e sentidos esses etnométodos assumem quando expressam suas descritibilidades, inteligibilidades, analisibilidades e sistematicidades vinculadas às realizações curriculares e experiências formativas? Tais lógicas descrevem etnométodos e justificam seus usos. Nesses termos, fundamental para o pesquisador acessar os pontos de vista, as definições de situações, com as quais os atores sociais produzem de forma indexicalizada suas realidades. Ir aos membros, observar suas ações e estratégias, mobilizar suas interpretações e cosmovisões, significa entrar nas lógicas das suas competências únicas, para, com isso, compreendê-las. Nessa perspectiva, para o pesquisador, dizer nas suas diversas formas de expressão e realização é uma fonte fulcral da constituição das suas objetivações sobre o currículo pesquisado. Ademais, tomando as inspirações epistemológicas da etnometodologia, é fundamental compreender que a pesquisa deverá ter acesso às diversas teorias que entretencem as práticas curriculares. Há, aqui, uma consequência política interessante: olhar o currículo pela lente da heterogeneidade e da ideia de que currículo é uma construção social cada vez mais amplamente interessada. É desse lugar que o método opcionado para esse tipo de pesquisa é a etnografia constitutiva e seus dispositivos de coleta e interpretação.

Essa perspectiva acionalista, contextualista e etnometódica de se tratar com a experiência curricular e formativa,

não se limita às abordagens de pesquisa, podem ser implicadas também às ações concernentes às concepções e mudanças curriculares, cada vez mais tensionadas por demandas de participação ampliada. No seio dos estudos, pesquisas e intervenções realizados pelo FORMAC-CE, já nos apropriamos desse aporte, denominando-o de etnopesquisa-formação. Buscamos por essas ações, ter acesso aos instituintes culturais das experiências curriculares que se mostram através dos etnométodos dos seus atores/atores. É nesse cenário epistemológico, ético-político, cultural e pedagógico que emerge o nosso conceito de atos de currículo, irremediavelmente vinculado à experiências formativa.

Considerações conclusivas

Explicitamos nesse conjunto de argumentos dois projetos, um teórico, fundamentado na etnometodologia e suas pertinências para se pensar um etnocurrículo e o outro vinculado às ações que visam compreender experiências curriculares e formativas pautadas no trabalho-com etnométodos, através dos quais atores sociais criam e interpretam suas ações e realizações curriculares. As centralidades desses projetos visam mudar ângulos do pensar-fazer currículos, bem como fornecem as bases para pesquisá-los. Emerge aqui pautas conceituais e heurísticas, que na experiência do Grupo de Pesquisa FORMACCE são inflexionadas para o campo da pesquisa implicada, na medida em que se direcionam para o trabalho-com as lutas por reconhecimento, quando a questão em debate são os processos decisórios quanto ao conhecimento eleito como formativo, sua pertinência e legitimação. Intervenções curriculares pautadas nesses argumentos forjam as possibilidades do que denominamos de etnocurrículo.

Notas

1 Algumas palavras estão ligadas entre si propositadamente, visando criar um sentido outro através desse artifício ortográfico.

2 Devemos essa expressão à antropologia de Gilbert Durand.

3 Faz parte desta sessão parte da conclusão da Tese de Doutorado de Macedo (1995), sob o título *Enfance et Éducation*, defendida no Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris VIII.

Referências

- ATLAN, Henri. **Com razão e sem ela. Intercrítica da ciência e do mito.** Tradução de Fátima Gaspar e Fernando Gaspar. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural: o direito a cultura.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.
- COULON, Alain. **Ethnométhodologie et éducation.** Paris: PUF, 1993.
- GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave disciplinar. In: Macedo, R. S.; Galeffi, D.; Pimentel, A. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa.** Salvador: EDUFBA, 2012.
- GARFINKEL, Harold. **Studies in ethnomethodologie.** New Jersey: Printice Hall, 1967.
- MACEDO, Roberto S. **Enfance et Éducation.** Tese de doutorado. Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Paris VIII, 1995, 740 p.
- MACEDO, Roberto S. **Etnopesquisa crítica e multirreferencial.** Salvador: EDUFBA, 2000.
- _____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília: Liber Livro, 2007.
- _____. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação.** Brasília: Liber Livro, 2012.
- _____. **Compreender e mediar a formação: o fundante da educação.** Brasília: Liber Livro, 2010.
- MACEDO DE SÁ, Sílvia M. **A emergência da etnoaprendizagem no campo antropológico: uma investigação etnológica sobre a aprendizagem como experiência sociocultural.** Tese de doutorado. PPGC FACED-UFBA, 2013, 168 p.
- SANTOS, Boaventura de S. **Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 1989.

Recebido em 16 de janeiro de 2016.

Aceito em 25 de fevereiro de 2016.