

A “CULTURA ORDINÁRIA” NO ENREDAMENTO DAS PRÁTICAS CURRICULARES E DAS SUBJETIVIDADES

GARCIA, Alexandra – UERJ – alegarcialima@hotmail.com

GT: Currículo / n.12

Agência Financiadora: CAPES

Quando falamos em discutir os currículos da formação de professores, seja na perspectiva local dessas produções seja na perspectiva das políticas curriculares que aparecem em diretrizes e parâmetros nacionais, não podemos deixar de nos ater aos aspectos da prática desses currículos. O texto desse pôster é parte da reflexão teórica de sustentação da pesquisa ainda em desenvolvimento, que estuda os currículos praticados em cursos de formação de professores.

A posição *epistemológicametodológica*¹ adotada na pesquisa exige a ressignificação de conceitos e sentidos para abordar a *diversidade epistemológica do mundo* (Santos, 2006). Assim, o uso do termo *ordinário* nesse estudo resulta de uma apropriação da expressão utilizada por Certeau (1994)² e não pejorativamente, como muitas vezes acontece na nossa língua. Do mesmo modo, a palavra *prática* aqui extrapola a dimensão da implantação, voltando-se para a cultura das práticas escolares e curriculares que se produzem cotidianamente.

Ao propor que há *modos de saber* investidos em *maneiras de fazer* que podem ser captados nas práticas cotidianas e que essas ações guardam marcas da *rede de sujeitos que cada um de nós é* (Santos, 1995), considera-se que, para além da regulação implícita nos currículos oficiais e na cultura escolar³, circulam nas escolas e universidades saberes e valores passíveis de incorporação às identidades individuais e coletivas da comunidade escolar, portanto, às práticas curriculares e às “culturas do ser professor⁴”. Isto ocorre pela produção cotidiana de sentidos e práticas em modos próprios de significação e ação, hábitos, costumes e valores em diálogo permanente das redes de cada indivíduo com os significados atribuídos aos conteúdos curriculares, ideológicos, culturais e sociais. Isto implica em considerar que, mesmo que circulem

¹ Escrever duas palavras juntas, fundidas numa só, considerando o significado da nova palavra como mais do que o das duas que juntamos, vem sendo um modo de suprir as insuficiências da nossa língua usado por alguns pesquisadores. Sigo aqui, esta orientação (Alves e Oliveira, 2001).

² A expressão original em francês *ordinaire* é usada com o sentido de habitual, comum, como definida nos dicionários de língua portuguesa. *Ordinário (adj.) Que está na ordem usual das coisas; habitual comum. 2. Regular, periódico, freqüente. 6. o que é habitual* (Holanda, F. A. Minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977).

³ Considero que o termo cultura escolar pode se aplicar aos cursos de formação de professor.

⁴ Essa expressão está sendo pensada como alternativa para a compreensão mais abrangente dos conceitos de *identidades individuais e coletivas* que têm limitado o entendimento dos modos, hábitos e sentidos tecidos na produção ordinária da prática docente.

nos currículos e na própria “cultura da formação de professores” textos culturais dotados de valores ancorados, ou a serviço, da dominação e da regulação, a organização complexa do sujeito o permite produzir objetivamente sua realidade com ações/desejos estranhos a essa regulação.

Porém, ao pensar o processo de produção de subjetividades, como discutido e estudado contemporaneamente, temos como um dos principais eixos de compreensão os contextos culturais dessa produção, o que remete às interveniências dos processos político-culturais sobre a produção das subjetividades. Para pensar os processos dessa produção, que não se demarcam unicamente pelos mecanismos de dominação e deixam margem à utopia de construções sociais mais emancipatórias, Barbero (2001) remete à discussão de alguns pontos também abordados por Canclini (2003) e Santos (1995; 2006) e que apontam para um movimento de superação das lógicas sobre as quais se construíram modelos e conceitos que nos servem como referência para ler e discursar sobre o mundo.

Nesse entendimento, o redesenho dos mapas dos conceitos básicos exige uma “mudança de lugar” (Barbero, 2000: 300) que possibilite a superação das lógicas que usam os conceitos levando à ilusão de que estes expressam verdades fixas, imóveis. Seria, portanto, tecer conceitos que dialoguem com sentidos, buscando as interfaces e não a síntese.

A diversidade epistemológica do mundo não tem ainda uma forma. E isso é assim porque nos subterrâneos da diversidade e da pluralidade ainda corre o imperativo da unidade (...) assumir a diversidade epistemológica do mundo implica renunciar a uma epistemologia geral (Santos, 2006: 144).

A partir de tais compreensões, o objetivo da pesquisa reside em pensar os currículos da formação de professores em suas apresentações encarnadas, ou seja, as que estão em prática no cotidiano desses cursos e que incorporam a configuração oficial e hegemônica de conhecimentos, conteúdos, hábitos e valores, e, ainda, a configuração prática e dinâmica de criações e ações táticas de seus praticantes, contaminando de pluralidade, saberes, hábitos e valores do viver *ordinário* (Certeau, 1994), as configurações originais. Implica, portanto, em pensar nos fios que formam as subjetividades modificando os propósitos e caminhos dos currículos quando praticados, compondo as práticas e saberes das “culturas do ser professor”. Tal movimento guarda a oportunidade/brecha que pode contribuir para pensar as possibilidades e caminhos de ampliação das práticas emancipatórias.

Esses fatores incidem diretamente sobre a compreensão dos currículos e das “culturas do ser professor” produzidos pelas/nas mediações, e influenciam a maneira de entender o conceito de hibridismo, que frequentemente aparece associado tanto às discussões das identidades quanto às dos currículos. A idéia de mescla presente na noção de híbrido pode auxiliar a perceber que, mesmo sem estar autorizado, o diálogo entre saberes e valores do currículo proposto e dos praticantes do currículo se estabelece. Ainda, o híbrido como base de toda prática cultural e da subjetividade leva ao reconhecimento da presença da pluralidade nas práticas e produções de sentidos cotidianas.

Tais questões têm levado a considerar a produção ordinária do “ser professor” e do currículo ao encontro dos debates em torno dos currículos e das identidades híbridas. Segundo Dussel (2002) o sentido/conceito de hibridismo nas discussões contemporâneas assume uma ruptura política quando trata a mescla como base da identidade no lugar da pureza e da homogeneidade. Ainda, para Young (*apud* Dussel, 2002), o entendimento epistemológico do híbrido na teoria pós-colonial representa uma ruptura e uma associação simultâneas, *uma simultaneidade impossível do mesmo e do outro* (idem: 66), pois a idéia de conversão de dois em híbrido pressupõe *converter o mesmo em outro e o outro em mesmo* (*id. Ibid*).

Porém, o termo tem sido “vulgarizado” seguindo a “moda” de que fala Geertz (1989) ao ser usado como conceito e processo explicativo de grande parte das relações entre as culturas. O que leva a discussão complexa do híbrido ao risco do jargão (auto-explicativo) pelo uso excessivo e indiscriminado. Por vezes, ele representa o óbvio nos/dos processos de interação e interveniências culturais, que Dussel (op. cit: 69) questiona: *há por acaso alguma cultura que não produza misturas, que não atue sincreticamente sobre produtos ou dinâmicas de outras culturas?* Nessa permanente interpenetração entre os “mesmos” e os “outros”, estão tanto a idéia de circularidade das culturas (Ginzburg, 1986) quanto a complexidade do mundo de que fala Morin (1996). A contribuição deste último é fundamental ao debate aqui proposto, pois ele afirma que o reconhecimento da complexidade implica em reconhecer que *o processo social é um círculo produtivo ininterrupto no qual, de algum modo, os produtos são necessários à produção daquilo que os produz.* (p. 182). Isto porque *a complexidade não é só um fenômeno empírico (...) é também um problema conceitual e lógico que confunde as*

demarcações e as fronteiras bem nítidas dos conceitos como “produtor” e “produto”, “causa” e “efeito”, “um” e “múltiplo” (idem, p. 183).

É possível que a questão da vulgarização no uso do termo não se refira às dúvidas e debates acerca do conceito de hibridismo em si, mas, siga uma tendência que chamo de *orquestração das referências*, presente no mundo acadêmico. Esta seria o processo que rege, em diferentes épocas, os referenciais de pesquisa e as compreensões/explicações dos aspectos empíricos, determinando as escolhas por autores, conceitos e mesmo objetos de pesquisa. Ou seja, *idéias que surgem no panorama intelectual e que parecem solucionar todos os pontos obscuros, moda repentina* (Geertz, 1989: 13), processo este que se faz notar, também, ao estudarmos as produções de políticas e práticas curriculares, bem como de suas interpenetrações. Tal idéia tem contribuído para pensar as discussões trazidas nesse texto, buscando superar os preconceitos e dissociações que emergem desses “modismos”.

O estudo do cotidiano dos cursos de formação tem permitido considerar que, em diferentes *espaçostempos*, sujeitos de culturas diferentes desenvolvem práticas curriculares diferentes, inscritas nas possibilidades de circularidade entre as culturas expressas nas propostas e normas curriculares e as suas próprias, de formação individual e coletiva. Isso também ajuda a compreender como as “culturas do ser professor” se produzem permanentemente nesses processos.

Ou seja, o híbrido como pressuposto corrobora a necessidade do mergulho nesses processos e o entendimento do conceito no contexto da *subjetividade barroca* (Santos, 2006) que por recurso ao *sfumato* e à *mestiçagem* permite aproximações de lógicas diferentes e cria novos sentidos a partir dos fragmentos dos sentidos que destrói. No *sfumato* os contornos são diluídos de modo que se saiba da presença das formas, mas sem que se possa reconhecer suas fronteiras, o que permite conceber a coexistência de concepções culturais diferentes sob novas coerências. Como afirma o autor (*id*: 208): *Só por recurso ao sfumato é possível dar forma a configurações que combinam os direitos humanos ocidentais com outras concepções de dignidade humana existentes em outras culturas.*

Do mesmo modo, a contribuição do debate acerca do hibridismo nos currículos e nas subjetividades mostra-se mais relevante quando o compreendemos a partir do esmaecimento das fronteiras, ou seja, da perda de nitidez que separaria entidades puras, em benefício da mistura entre elas, o que contribui para o entendimento das produções

ordinárias dos currículos e dos modos e sentidos do “ser professor” que circulam na configuração dinâmica das práticas cotidianas.

Referências

ALVES, N. e OLIVEIRA, I. B. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e Cidadãos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

_____. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DUSCHATZKY, S e SKLIAR, C. **O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação**. SKLIAR, C. e LARROSA, J. – **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DUSSEL, I. **O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças**. LOPES, A. R. C e MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**, V. 2. São Paulo: Cortez, 2002.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos S.A/LTC, 1989.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**. São Paulo, Cia das Letras, 1986.

MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.