

Coletânea
Rizomas
educacionais

Raquel Alvarenga Sena Venera
Rosânia Campos
(Organizadoras)

Abordagens teórico-metodológicas primeiras aproximações

Joinville, 2012


Editora
UNIVILLE



EXPEDIENTE

Reitor
Paulo Ivo Koehntopp

Vice-Reitora
Sandra Aparecida Furlan

Pró-Reitora de Ensino
Ilanil Coelho

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação
Therezinha M. Novais de Oliveira

**Pró-Reitora de Extensão e Assuntos
Comunitários**
Berenice Rocha Zabbot Garcia

Pró-Reitor de Administração
Raul Landmann

EDITORIA UNIVILLE

Coordenação geral
Reny Hernandes

Revisão
Cristina Alcântara
Viviane Rodrigues

Projeto gráfico e diagramação
Marisa Kanzler Aguayo

Capa
José Isaias Venera
(releitura da obra *Golconda*, óleo sobre tela
de René Magritte, 1953)

Impressão
Sociedade Vicente Pallotti

Tiragem
500 exemplares

CONSELHO EDITORIAL
UNIVILLE

Profa. M.Sc. Ágada Steffens
Prof. Dr. Alexandre Cidral
Profa. Dra. Andréa Tamanine
Profa. Dra. Denise Mouga
Profa. M.Sc. Marlene Westrupp
Profa. Dra. Taiza Mara Rauen Moraes
Profa. Dra. Therezinha M. N. de
Oliveira

CONSELHO EDITORIAL
DA COLEÇÃO RIZOMAS

Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado
Cordeiro – Univille
Profa. Dra. Ernesta Zamboni – Unicamp
Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold
– Univille
Profa. Dra. Maria Aparecida Lapa Aguiar
– UFSC
Profa. Dra. Raquel Alvarenga Sena Venera
– Univille
Profa. Dra. Rosania Campos – Univille

ISBN 978-85-8209-007-7

Catologação na fonte pela Biblioteca Universitária da Univille

A654 Abordagens teórico-metodológicas: primeiras aproximações. / Raquel
Alvarenga Sena Venera, Rosânia Campos (Organizadoras) –
Joinville, SC: UNIVILLE, 2012.
(Coleção Rizomas Educacionais).

157 p. : il. ; 21 cm.
ISBN: 978-85-8209-007-7

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação – Pesquisa Científica. 3.
História – Pesquisas Educacionais. I. Venera, Raquel Alvarenga Sena
(org.). II. Campos, Rosânia. (org.). I. Título.

CDD 370.7

Coleção
Rizomas
educacionais

Abordagens teórico-metodológicas primeiras aproximações

Organizadoras

Raquel Alvarenga Sena Venera | Rosânia Campos

Sumário

Prefácio	7
Apresentação da Coleção Rizomas Educacionais	13
CAPÍTULO I	19
Da linguagem do texto à linguagem da tessitura do real: que implicações para a pesquisa em educação? – Carmen Teresa Gabriel	
CAPÍTULO II	43
Profesorado, indigeneidad y producción curricular en Chile – Omar Rolando Turra Díaz	
CAPÍTULO III	65
A metodologia <i>survey</i> em pesquisas educacionais: a disciplina de Estudos Latino-americanos e o aprendizado da história da América Latina – Juliana Pirola	
CAPÍTULO IV	85
Outras concepções metodológicas – o lúdico e o pedagógico: a prática da educação ambiental com crianças do ensino fundamental – Nelma Baldin / Júlia Fernanda Hoffmann	

CAPÍTULO V	107
Educação popular e patrimônio cultural: a complexidade do modo de construir saberes formais e não formais interdisciplinares entre museu, escola e comunidade – Elizabete Tamanini / Silvia Sell Duarte Pillotto	
CAPÍTULO VI	129
A construção de um dispositivo teórico de interpretação da Análise do Discurso: possibilidades nas pesquisas educacionais sobre juventudes – Raquel Alvarenga Sena Venera	
Minicurriculo dos autores	151
Índice remissivo	157

Prefácio

“Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.”

Bertold Brecht

As palavras de Brecht ajudam-nos a pensar sobre o processo de pesquisa e a necessidade da constante investigação do real. Segundo o poeta, não devemos aceitar o que é de hábito como natural; pelo contrário, ele indica examinar com mais veemência aquilo que, por vezes, é tomado como natural. Esse processo de constante questionamento, de inquietação, constitui uma premissa e um dos primeiros desafios no processo de constituição do/a pesquisador/a. De modo similar, torna-se também um desafio compreender que o processo de pesquisa nunca dará conta da totalidade do real. Esse processo é sempre limitado, parcial, menos rico e complexo que o fenômeno que pretende estudar. Seguindo tal perspectiva, o conhecimento assim produzido precisa ser compreendido não como absoluto, a-histórico ou imutável; antes, faz-se imprescindível compreender que a pesquisa é realizada por um sujeito inserido em uma determinada sociedade e num dado tempo histórico, quer dizer, o pensamento não existe independentemente do sujeito pensante.

Então,

o processo de teorização não é um reflexo direto e mecânico da realidade no plano do pensamento, bem como as teorias não são verdades reveladas. São sempre resultado de um trabalho difícil e complexo para conhecer o seu objeto, utilizando as teorias e as experiências anteriores, tentando ultrapassá-las e as múltiplas formas do seu reconhecimento, através do estabelecimento do fato científico e do tratamento rigorosos dado a sua relação com ele¹.

Realizar essas reflexões, necessárias na formação do/a pesquisador/a, é o desafio inicial num curso de mestrado. Paralelamente a tais discussões, o/a futuro/a pesquisador/a inicia também uma imersão em uma nova gramática que configura o *ethos* acadêmico. Além das reflexões em relação ao conhecimento, à sua produção, ao compromisso social do pesquisador, o/a jovem pesquisador/a precisa pensar e discutir algumas questões: qual seu objeto de pesquisa, como fazer o recorte do objeto, que tipo de pesquisa realizará, com base em qual referencial as entrevistas serão analisadas, quais as categorias de análises e, a mais dramática, qual referencial epistemológico. Enfim, são escolhas que ilustram um pouco o intrincado universo da pesquisa.

Nesse processo, novas reflexões e discussões surgem, e entre elas está a importante diferenciação entre método e metodologia de pesquisa. Ao compreender o método como um corpo teórico integrado que envolve as técnicas, o/a pesquisador/a é instigado/a a entender que o método não pode ser resumido a um conjunto de regras que por si sós garantiriam o sucesso da investigação. Em relação aos procedimentos metodológicos, tem-se como desafio entender que não existe uma independência entre problema de pesquisa, teorização e procedimentos. Em outras palavras, o procedimento não dá validade à pesquisa, e com base na delimitação do objeto se definem os procedimentos metodológicos.

¹ CARDOSO, Mirian Limoeiro. O mito do método. In: SEMINÁRIO DE METODOLOGIA ESTATÍSTICA, jan./fev. 1971, Rio de Janeiro. Mimeo. p. 5.

Enfim, a pesquisa é resultado de um longo processo sistemático no qual a realidade não deve ser “encaixada” nos procedimentos utilizados; pelo contrário, os procedimentos necessitam ser adequados ao objeto a ser conhecido. E, como resultado do processo, espera-se o desenvolvimento de um conhecimento que faça avançar a ciência na área. Ao considerar essas premissas, é essencial, no processo de constituição do/a pesquisador/a, tomar a ciência como modalidade de conhecimento que

se processa como resultado de articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico. Não se reduz a um mero levantamento e exposição de fatos ou a uma coleção de dados. Estes precisam ser articulados mediante uma leitura teórica. Só a teoria pode caracterizar como científicos os dados empíricos. Mas, em compensação, ela só gera ciência se estiver articulando dados empíricos².

Como é possível observar por meio das discussões até aqui desenvolvidas, a constituição de um/a pesquisador/a deve instigar o espírito investigativo apoiado em um sólido referencial teórico e metodológico. Para além desses aspectos, faz-se imprescindível o desenvolvimento de atitudes e procedimentos orientados pelo rigor, pela seriedade, pela metodicidade e por maior autonomia intelectual³. Contemplando todas essas observações, o Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille) possui, além das disciplinas (obrigatórias e optativas) e dos grupos de pesquisas, ciclos de seminários ministrados por pesquisadores convidados cujo objetivo é ampliar e potencializar as respostas e as questões presentes no início do processo de formação do/a pesquisador/a. Desse movimento resultou a presente coletânea, que tem como eixo articulador a pesquisa na área de educação.

Cada autor/a nos brinda com algumas questões teórico-metodológicas que constituem seu próprio processo de

² SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009. p. 17.

³ *Id. ibid.*

investigação, aqui generosamente partilhadas para auxiliar ainda mais os processos supraexpostos.

No primeiro capítulo – “Da linguagem do texto à linguagem da tessitura do real: que implicações para a pesquisa em educação?” – Carmen Teresa Gabriel oportuniza reflexões sobre a pesquisa em educação no contexto atual, no qual, segundo a autora, a cultura assume de forma radical centralidade nas leituras de mundo. Desse modo, ao reposicionar o significante cultura, não é possível apenas considerar modificações nas interpretações/explicações em um quadro teórico específico; antes isso resulta em uma discussão, revisão no quadro de significações – em outras palavras, uma mudança paradigmática. O convite da autora é para refletir e, conforme sua própria definição, “exercitar respostas possíveis e provisórias para questões como: o que muda no fazer pesquisa em educação ao assumirmos essa mudança paradigmática mencionada? Como lidar com a assunção da centralidade da cultura em nossas escolhas, recortes, abordagens e escritas acadêmicas?”.

O capítulo “Profesorado, indigeneidad y producción curricular en Chile”, de Omar Rolando Turra Díaz, discute ser fundamental, com base na pesquisa, pensar o currículo na contemporaneidade. Tendo realizado pesquisa em cinco liceus (estabelecimento de ensino médio) caracterizados por possuírem alto índice de indígenas (mapuche), o autor aborda como ela foi desenvolvida conjugando pesquisa de campo e pesquisa documental e defende as formas culturais mapuche como fonte de produção de programas educativos próprios.

Juliana Pirola, em “A metodologia *survey* em pesquisas educacionais: a disciplina de Estudos Latino-americanos e o aprendizado da história da América Latina”, oportuniza ricas reflexões sobre a metodologia *survey* e chama atenção para o quanto a elaboração do instrumento para coleta de dados é importante no processo. Destaca ainda que, para tornar possível a construção de um bom instrumento de coleta de dados, o objetivo da pesquisa deve estar muito claro. Explicita a autora: “As perguntas formuladas devem estar organizadas em sequência e ser adequadas à linguagem dos participantes. Também se deve ter clareza sobre a relação das perguntas entre si e, ainda mais importante, sobre como as respostas se relacionariam na obtenção dos resultados”.

No capítulo “Outras concepções metodológicas – o lúdico e o pedagógico: a prática da educação ambiental com crianças do ensino fundamental”, Nelma Baldin e Júlia Fernanda Hoffmann apresentam um estudo de caso desenvolvido em uma escola pública local cujo objetivo era investigar a repercussão de atividades pedagógicas no processo de conscientização ambiental das crianças.

Elizabeth Tamanini e Silvia Sell Duarte Pillotto, no texto “Educação popular e patrimônio cultural: a complexidade do modo de construir saberes formais e não formais interdisciplinares entre museu, escola e comunidade”, versam sobre construções teórico-metodológicas que são originadas de ações de preservação do patrimônio cultural. Com base em questões acerca da educação popular, a escola, a comunidade e o museu são objetos de intervenção para essas ações. Para tanto, as autoras instigam novas reflexões procurando romper com os “territórios” conceituais.

A coletânea é finalizada com as discussões de Raquel Alvarenga Sena Venera, com seu trabalho “A construção de um dispositivo teórico de interpretação da Análise do Discurso: possibilidades nas pesquisas educacionais sobre juventudes”. Raquel debate as possibilidades da metodologia de Análise de Discurso (AD), ressaltando a necessidade de observar que a AD inaugura um tipo de análise que precede a teoria, ou seja, para cada discurso que será objeto de análise é importante o desenvolvimento de análises teóricas diferenciadas.

O presente livro revela-se uma leitura interessante e instigante aos estudantes iniciados no processo de pesquisa e, por meio dos diferentes olhares aqui apresentados, traz um pouco mais sobre todo processo laboral, artesanal e criativo da pesquisa. Trata-se de uma publicação que assume o compromisso com a formação de pesquisadores implicados em contribuir intencionalmente para a “emancipação dos homens, investindo nas forças construtivas das práticas reais mediadoras da existência histórica. Só assim torna ética sua atuação profissional e científica”⁴.

Rosânia Campos

⁴ SEVERINO, 2009, p. 26.

Apresentação da Coleção Rizomas Educacionais

“Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização, nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há um rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos.”

Silvio Donizete Gallo¹

A imagem construída na epígrafe serve para apresentar a Coleção Rizomas Educacionais, que nasce com o propósito de ser um espaço de leituras dos pensamentos e das construções das linhas de pesquisa do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille) – Políticas e Práticas Educativas e Trabalho e Formação Docente. A coleção oferece um livro anualmente, que se apresenta como um recorte das atividades desenvolvidas nas linhas do mestrado, em forma de seminários, ciclos de debate, grupos de estudos, contatos entre pesquisadores externos. Embora sistematizados pelas escolhas das linhas, os textos não se configuram em conjunto um paradigma de pensamento, mas abrem possibilidades de leituras e linhas de fugas múltiplas.

O nome Rizomas Educacionais foi inspirado no desenho botânico de algumas plantas que possuem em todas as suas partes

¹ GALLO, Silvio Donizete. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 93.

– raiz, talo, ramo – a potência de criação. Tais plantas apresentam independência em relação àquelas que precisam de um tronco ou galhos; elas, ao contrário, nascem de bulbos ou tubérculos que se multiplicam e se proliferam em novas plantas ou parte da mesma planta. Essa potência criadora das partes, sem hierarquias ou dependência a uma raiz, faz dos rizomas um modelo desafiador quando pensado como forma epistemológica. Os filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari² mobilizaram o conceito fora do território da botânica, na década de 1970, e desde então desafiaram as ciências a um pensamento rizomático. Isso implica entender a forma como convencionalmente as teorias e os esquemas de pensamento foram sendo desenvolvidos na história do Ocidente.

Emprestando outra vez as metáforas da botânica, temos no desenho da árvore a tradição da construção das ciências na história: o tronco filosófico capaz de emprestar aos galhos – as diversas disciplinas e especializações – a potência para produzir suas seivas e alimentar suas folhas, que por sua vez produzem a fotossíntese e devolvem no mesmo caminho a vida arbórea em um todo. No entanto os galhos e as folhas, embora filiados a um mesmo tronco hierarquicamente, não se comunicam entre si. Para Félix Guattari³, “um rizoma, por definição, não poderá, então, ser formalizado a partir de uma metalinguagem lógica ou matemática. Ele não será devedor de nenhum tópico psicanalítico, de nenhum modelo estruturado”.

O desafio teórico proposto foi aceito no campo da educação por alguns pesquisadores, especialmente o filósofo Silvio Gallo, e ganhou novos contornos no sentido de atualizar pensamentos sobre o currículo, por exemplo. Gallo, em sua produção acadêmica, provoca inquietação em suas propostas singulares, pautadas na heterogênesse, na transdisciplinaridade, que chocam, em grande medida, com a tradição de como se fazem currículos, como se concebem os saberes escolares, as práticas e as políticas.

² DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: 34, 1980.

³ GUATTARI, Félix. **O inconsciente maquínico**. Ensaios de esquizoanálise. Campinas: Papirus, 1988. p. 166.

Apesar de assumir que a Educação é uma ciência, uma área do conhecimento construída historicamente a partir de um tronco, e é, em si mesma, uma parte constitutiva de uma árvore, Gallo⁴ atualiza o conceito rizomas na Educação e propõe pensar a área fora da lógica arbórea.

Inspirada nas atualizações de Gallo, especialmente na obra *Deleuze e a educação*⁵, a Coleção Rizomas Educacionais nasce constatando a história de unicidade que marcou a construção de livros no Ocidente. Trata-se do registro de análises e sínteses que resulta de uma produção ou reprodução de ramificações arbóreas. Como Gallo⁶ escreve, “a perspectiva arbórea remete à unidade: o livro é resultado de uma ramificação que, em última instância, pertence sempre ao mesmo”. No entanto a coleção é mobilizada pela ousadia de propor um consumo de leituras rizomáticas. Os textos a serem apresentados na coleção não possuem fundamentações alheias ao desenho arbóreo; ao contrário, são produções sistematizadas baseadas nos esquemas de pensamentos disponíveis em troncos, galhos e ramos bem definidos. O que fará dos livros dessa coleção um desenho rizomático é a abertura intencional para a receptividade de diferentes textos relacionados às pesquisas em educação. Tal abertura para o múltiplo não significa que os livros serão instáveis no sentido da ausência de ordem. Na verdade trata-se de uma solidez direcionada pelos trabalhos desenvolvidos nas linhas de pesquisa do Mestrado em Educação da Univille, que está explícita nos conceitos abordados e, no conjunto, oferece ao leitor uma possibilidade rizomática de leituras. Não há intenção de propor uma sequência entre os textos, tampouco uma hierarquia de leitura; os artigos podem ser lidos em uma ordem difusa, e cada uma de suas partes pode potencializar novos pensamentos e provocações de ideias.

Valendo-nos dos seis princípios básicos de um rizoma, explicitados por Deleuze e Guattari e apropriados por Gallo⁷, pontuamos a sua atualização para a proposta desta coleção:

⁴ GALLO, 2003.

⁵ *Id. ibid.*

⁶ *Id. ibid.*, p. 92.

⁷ *Id. ibid.*, p. 93-95.

1. Princípio da conexão: ao contrário da árvore, que precisa da potência da raiz no caso de muda ou da semente para reproduzir em outras plantas, no rizoma qualquer ponto pode ser a conexão para outros novos pontos. Esperamos que cada texto aqui seja/esteja potência que produza novos pensamentos e novas possibilidades de fazer pesquisa;
2. Princípio da heterogeneidade: considerando que cada ponto pode ser o início de um novo bulbo, não existe no rizoma uma hierarquia que em cadeia leve ao tronco e à raiz da árvore. Dessa forma, os textos apresentados nos livros formam um conjunto heterogêneo de pensamentos e não possuem nenhuma intenção de formar uma homogeneização de paradigmas, jeitos de pensar e métodos e procedimentos de fazer pesquisa;
3. Princípio de multiplicidade: a árvore também é múltipla, mas pode ser reduzida a uma completude de ser árvore. Ao contrário, o rizoma caracteriza-se pelas alianças entre os seus múltiplos pontos; ele não é único, ele está múltiplo. Por estar rizomas e se colocar nos princípios de conexão e heterogeneidade, os livros não mensuram as identificações possíveis dos seus leitores, apenas se colocam abertos às somas que poderão vir, sempre múltiplas;
4. Princípio de ruptura assignificante: por ser múltiplo, o rizoma não se coloca previamente como algo a ser significado nem se oferece a um processo de significação. Embora a coleção esteja organizada em suas linhas de pesquisa e comprometida em seus territórios de saber, também assumimos que a leitura estará aberta a linhas de fugas outras, múltiplas, e será sempre um rascunho de outro trabalho possível;
5. Princípio de cartografia: ainda que múltiplo, reconhecemos que o rizoma não é instável e é possível de ser mapeado. Existe uma cartografia que possibilita múltiplos acessos e conexões. Diz Silvio Gallo⁸: “enquanto mapa, possui sempre regiões insuspeitas, uma riqueza geográfica pautada numa lógica do devir, da exploração, da descoberta de novas facetas”. Os livros da coleção não possuem a ilusão de todo, com uma única porta de acesso e caminhos

⁸ GALLO, 2003, p. 94.

predefinidos. O leitor pode ler nos artigos múltiplas possibilidades não definidas e impensadas no momento de sua feitura;

6. Princípio de decalcomania: talvez esse seja o grande desafio da coleção. É fácil pensar na criação de cópias com base em um mapa, além da imprecisão que pode ser constatada neste trabalho. No entanto o contrário pode ser revelador e inquietante. Parafraseando Gallo⁹, torna-se interessante “colocar o mapa sobre as cópias, os rizomas sobre as árvores, possibilitando o surgimento de novos territórios, novas possibilidades”. As pesquisas, as epistemologias, os métodos, as técnicas e suas sínteses desdobrados aqui em textos organizados em livros baseiam-se em esquemas de pensamentos arbóreos. Porém esta coleção convida o leitor a lê-los e a sobrepor o rizoma sobre as árvores. A árvore “paralisa, copia, torna estático; o rizoma degenera, faz florescer, desmancha, prolifera”¹⁰.

Boa leitura!

Raquel Alvarenga Sena Venera

⁹ GALLO, 2003, p. 95.

¹⁰ *Id. ibid.*, p. 95.



Capítulo I



Da linguagem do texto à linguagem da tessitura do real: que implicações para a pesquisa em educação?

Carmen Teresa Gabriel

Introdução

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma “política cultural” (HALL, 1997, p. 4).

O presente texto tem como objetivo refletir sobre as implicações para a pesquisa em educação conforme a afirmação de Stuart Hall, a qual serve de epígrafe deste texto, enunciada há mais de uma década. São muitas as portas de entrada possíveis para esse tipo de reflexão que proponho. Minha intenção é explorar do ponto de vista teórico uma tomada de posição epistemológica que assume de forma radical a centralidade da cultura nas leituras de mundo em nossa contemporaneidade. Tal intencionalidade pauta-se no entendimento de que esse reposicionamento do significante cultura não influencia apenas possíveis interpretações/explicações em um

quadro teórico específico, ele vai mais além, impondo uma mudança de quadro de significação, uma mudança paradigmática.

Não se trata, pois, de um “texto-balanço” das perspectivas teórico-metodológicas presentes no campo educacional ao longo de sua trajetória, tampouco um tratado metodológico sobre regras de como fazer uma pesquisa com o rigor exigido no campo científico. Minha intenção é outra, bem mais modesta, ao menos em termos de recorte temporal e de abrangência ou potencial de generalização implícita em trabalhos sobre o fazer pesquisa. Interessa-me, neste texto, exercitar respostas possíveis e provisórias para questões como: o que muda no fazer pesquisa em educação ao assumirmos essa mudança paradigmática mencionada? Como lidar com a assunção da centralidade da cultura em nossas escolhas, recortes, abordagens e escritas acadêmicas? Reconhecer, como o faz Stuart Hall, que o processo das lutas hegemônicas em nossa atualidade se insere no campo das políticas culturais implica repensar a pesquisa no campo educacional como um fazer que mobiliza relações assimétricas de poder em meio a processos discursivos e simbólicos que precisam, no meu entender, ser mais bem explorados do ponto de vista teórico-metodológico. Assumo, assim, que a linguagem se tornou um objeto incontornável nas leituras de mundo e, igualmente, uma tarefa incontornável para nós, pesquisadores do campo, enfrentarmos essa questão no fazer pesquisa em educação.

Organizei minhas argumentações em três momentos-notas. Nomeei-os dessa forma pois considero que o que se segue são anotações como as definidas por Larrosa (2001, p. 2), isto é, “notas de leitura, reflexões fragmentárias em forma de esboços, uma idéia”, alguns alinhavos esperando costuras futuras mais consistentes. No primeiro momento, exploro uma possibilidade de leitura da interface cultura-linguagem em um quadro de análise que se distancia das perspectivas essencialistas, nesses tempos “pós”, procurando destacar algumas questões de nosso presente que se recontextualizam no campo educacional. No segundo momento, sublinho a potencialidade analítica da categoria “discurso” na perspectiva pós-estruturalista, que permite ampliar o entendimento da linguagem do texto à linguagem da tessitura do real, abrindo

assim caminhos investigativos que considero potentes. Na terceira e última nota, apoiada em meus estudos mais recentes (GABRIEL, 2008a, 2008b, 2010a, 2010b; GABRIEL; COSTA, 2011; GABRIEL; FERREIRA, 2012), apresento algumas considerações sobre os efeitos de uma virada cultural no fazer pesquisa em educação. Meu intuito não é exemplificar o caminho certo, mas apresentar um caminho possível, entre tantos outros, de enfrentamento com as implicações radicais do reconhecimento da centralidade da interface cultura-linguagem na leitura de nosso presente.

O presente como demanda

Em cada presente há um esforço de compreensão: auto-localização pela rearticulação de passado e futuro. São essas auto-localização e organização temporais, originais em cada presente, que possibilitam as estratégias de ação. E são múltiplas as representações e respectivas estratégias de ação que cada presente se oferece (REIS, 1999, p. 11).

Nomear o presente como demanda é um recurso retórico e, como tal, um indício de minhas interlocuções com o universo da linguagem que explorarei ao longo deste texto. Com efeito, o uso dessa expressão é um “esforço de compreensão”, um indício de meu posicionamento entre as hibridizações teóricas disponíveis que optam por distanciar-se das perspectivas essencialistas na compreensão dos processos constitutivos do social, em particular o de fazer pesquisa em nossa contemporaneidade.

Neste primeiro movimento, o exercício teórico consiste em explorar o desafio permanente da “definição”. Esse desafio nos situa perante a complexa relação entre pensamento e realidade que precede e orienta as escolhas em termos de filiações disciplinares ou de interlocuções teóricas nos diferentes campos de conhecimento com os quais dialogamos. Refiro-me às leituras de mundo que dizem respeito à nossa interpretação da “realidade social”, campo empírico das ciências sociais e da educação em

que nos situamos como pesquisadores. Isso significa não apenas adjetivar essa realidade, como por exemplo “moderna” ou “pós-moderna”, mas também explicitar a concepção de “realidade social” e de “sociedade” com a qual operamos em nossas análises. Trata-se assim de explicitar minhas escolhas em meio a processos de significação em disputa em torno da definição do contexto político-epistemológico em que se situam tais reflexões.

Nessa perspectiva, as contribuições de Stuart Hall (1997) permitem avançar na medida em que oferecem elementos para uma definição da interface cultura-linguagem que considero potente para esse tipo de exercício intelectual. Com efeito, ao desenvolver argumentos para sustentar sua tese acerca da centralidade da cultura na nossa contemporaneidade, Stuart Hall ressignifica e fixa o conceito de cultura, destacando o “amplo poder analítico e explicativo” que tal conceito adquiriu na teorização social nos tempos presentes. Importa observar que para o autor mencionado não se trata apenas de reconhecer o papel importante ocupado pela cultura nos debates do campo das ciências humanas e sociais, tampouco a assunção do seu papel na atribuição de sentidos, nas práticas de significação das ações sociais. Hall chama a atenção para a centralidade substantiva e o peso epistemológico da cultura no mundo em que vivemos. O aspecto substantivo da cultura autorizaria reconhecer o seu lugar “na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições e relações culturais na sociedade em qualquer momento histórico particular” (HALL, 1997). Do mesmo modo o aspecto epistemológico da cultura garantiria a “sua centralidade também em relação às questões de conhecimento e conceptualização, em como a ‘cultura’ é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo” (HALL, 1997).

Interessa-me mais particularmente, neste texto, explorar o peso epistemológico dessa centralidade da cultura sob o qual, segundo Hall (1997), vivemos há quase meio século, para pensar o fazer pesquisa no campo educacional. Isso significa assumir uma “virada cultural”, ou seja, uma revolução conceitual, uma mudança paradigmática nas ciências sociais por meio da qual a cultura passa a ser percebida como uma “condição constitutiva da vida social”, portanto também constitutiva da prática de pesquisa.

Na perspectiva defendida por Hall, a forma de entendimento da relação entre cultura e linguagem mostra-se central para que essa revolução conceitual se efetive. Considerando que a cultura “não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas às quais a língua recorre a fim de dar significação às coisas” (HALL, 1997), não fica difícil perceber a sua presença incontornável na construção de uma grade de inteligibilidade de mundo.

Como aponta Hall (1997), essa virada cultural, bem como seus efeitos no campo do pensável, não se limitou a um ou outro campo de estudo, e sim se impõe como um discurso que desestabiliza as bases epistemológicas sobre as quais se assentaram até então as diferentes matrizes teóricas que contribuem para a nossa leitura de mundo. Trata-se de um discurso que, pela definição fixada e explicitada no parágrafo anterior, coloca em evidência o papel constitutivo desempenhado pela linguagem, pelos significados, pelos sistemas de significação nos quais os objetos e os sujeitos são posicionados e se posicionam diante de outros objetos e sujeitos. O entendimento de cultura como “rede de significados” ou como um “conjunto de sistemas de significação” distancia-se de qualquer possibilidade de apreensão essencialista, seja do ponto de vista biológico e/ou cultural da realidade. Pode-se, pois, afirmar que a linguagem constitui o mundo em significados; assim, o significado de um objeto não surge do objeto em si, mas dos “jogos de linguagem e dos sistemas de classificação nos quais esses objetos estão inseridos” (HALL, 1997).

Verdadeira revolução conceitual, a assunção da centralidade da cultura no plano do pensamento, da produção do conhecimento nas diferentes áreas disciplinares e interdisciplinares implica assim uma escolha que extrapola, ou melhor, que é anterior à escolha de possíveis interlocuções teóricas, conceitos centrais ou enfoques disciplinares. Operar com o conceito de cultura nessa perspectiva passa a ser uma condição de pensamento, um princípio orientador de leitura de mundo, princípio esse que nos remete ao terreno conflituoso da definição das coisas – sonho e pedras – desse mundo, no qual são mobilizados em permanência “processos de significação” e “processos de identificação” materializados pelas

políticas culturais. Significar e identificar são ações que qualificam o jogo político na medida em que, como procurarei desenvolver mais adiante, correspondem a tentativas de fixação e hegemonização, embora provisória, de alguns sentidos, em detrimento de outros.

Assim, ao definirmos nosso “presente como demanda”, afirmamos a potencialidade de uma leitura política discursiva do social/político. O uso do termo *presente*, de forma substantivada, tem como objetivo colocar em evidência as dimensões de espacialidade (estrutura, sistema, limites) e de temporalidade (contingência, historicidade) mobilizadas por essas teorizações para significar uma ordem social determinada – espacialidade em termos da escolha das fronteiras definidoras do lugar do qual e/ou o qual intencionamos tornar inteligível. O que está em jogo aqui é em primeiro lugar nomear, definir, em uma perspectiva de análise “macro”, o “social” que nos institui como sujeitos e no qual formulamos nossas questões, identificamos “os perigos” e avançamos nossas hipóteses, sobre o significado de fazer pesquisa no campo educacional. Em seguida, dar inteligibilidade ao próprio ato investigativo, temporalidade que concerne à imersão dessa realidade social investigada na contingência do presente no qual ela é pensada e que não autoriza que a vejamos previamente como uma necessidade nem como fatalidade.

Presente, nessa perspectiva, não significa apenas uma presença ou uma dimensão temporal que sucede o passado e precede o futuro. Como nos aponta Koselleck (1990), o presente é percebido como forma de equacionamento entre a tensão permanente entre campos de experiência e horizontes de expectativa. Em cada presente das diferentes sociedades historicamente constituídas encontramos formulações diferenciadas desse equacionamento. Em cada um desses presentes é possível escolher, entre as diferentes formulações, aquelas que queremos nomear como qualidade desse presente que nos é contemporâneo ou no qual nos situamos como sujeitos históricos. E para tanto escolhemos os rastros do passado que queremos explorar e os projetos de luta pelos quais nos interessa lutar. Tais escolhas fazem parte das lutas simbólicas, discursivas, que na nossa contemporaneidade disputam o sentido de presente.

No caso específico deste texto, trata-se de entender o campo de pesquisa como um sistema discursivo inserido temporalmente em nossa contemporaneidade marcada contingencialmente por diferentes demandas que exigem do ato investigativo, se não respostas pragmáticas, um compromisso ético em termos do enfrentamento dos desafios por elas colocados. Essa afirmação diz tanto do desejo de não estar alheio às graves questões sociais de nosso tempo quanto da aposta nas infinitas possibilidades que temos de propor leituras para tais questões (FISCHER, 2002) e, assim, participarmos das lutas hegemônicas em torno das verdades produzidas desse e nesse mundo. Implica reconhecer, portanto, nossa imersão nesses problemas e possibilidades e investir no trabalho teórico, entendendo que se trata de um caminho possível de ação política no fazer pesquisa.

A utilização da expressão “demandas de nosso presente” é também uma forma de assumir o tipo de comprometimento teórico-político aqui defendido. Não é difícil concordar com Boaventura de Sousa Santos (2010) quando afirma que “não parece faltar no mundo de hoje situações que suscitem desconforto e indignação”. Segundo o autor, tais situações se explicariam pelo não cumprimento do que ele chama de “grandes promessas da modernidade” (SANTOS, 2010, p. 197-198), a saber: as promessas da igualdade, da liberdade, da paz e da dominação da natureza. Interessa-me aqui partir da problematização, não desse tipo de afirmação, mas das apropriações que têm sido feitas dela por autores de diferentes campos de conhecimento, nas áreas da educação e das ciências sociais, para decretar a falência do pensamento moderno e, de ricochete, do trabalho da crítica e da possibilidade de subversão do *status quo*.

Prefiro trabalhar com a hipótese sustentada em uma linha de pensamento que, embora reconheça o esgotamento de alguns caminhos traçados para o cumprimento dessas promessas, ainda insiste em mantê-las no horizonte de nossas expectativas. Tal posição me parece fecunda, já que tende a não invalidar a legitimidade e a relevância das demandas de igualdade e de liberdade que justificaram e continuam justificando, se não o cumprimento, a formulação dessas mesmas promessas.

Afinal, como não se indignar com o fato de continuar aumentando o fosso entre aqueles que podem usufruir bens materiais e culturais disponíveis neste mundo e aqueles que não estão em posição de acessar tais bens? Como negar, minimizar ou desacreditar discursos nos quais a escola pública, em uma sociedade desigual como a nossa, ainda possa significar, para muitos, o único espaço possível para disputarem “novos papéis num mundo mutante e em crise” (VEIGA-NETO, 2004)? Esse posicionamento não nos situa, todavia, em um terreno menos conflituoso. Entre os que se indignam com as desigualdades e apostam na escola pública, não existe consenso sobre a forma de reverter o jogo.

Não se trata de sermos proféticos, mas sim de operarmos com as ferramentas de análise de que já dispomos ou, quiçá, com as que possamos ainda eventualmente inventar e continuarmos participando das lutas pela significação em torno de termos centrais para o campo educacional, entendendo que o trabalho da crítica é capaz de articular as linguagens da denúncia com as linguagens das possibilidades.

A despeito das lentes de análise que utilizamos – “mundo global, sociedade brasileira” – para nomear nossa indignação, uma maneira produtiva para pensar o fazer pesquisa em educação consiste em explicitar nossa concordância com as análises sociais que reconhecem e problematizam uma situação de “injustiça cognitiva social” que reforça a linha abissal de que nos fala Santos (2010) em seus escritos mais recentes. Trata-se de uma situação de injustiça que interpela as instituições de formação – universidade e escola –, colocando em xeque o seu papel hegemônico e a sua legitimidade como espaço institucional onde se estabelecem relações com os discursos de cientificidade, uma situação que nos mobiliza como pesquisadores do campo educacional que somos.

As demandas de igualdade e de diferença que caracterizam a luta hegemônica em nossa contemporaneidade encontram, nesses espaços de formação, terreno fértil para as suas articulações. Do mesmo modo, a estrutura escolar e/ou universitária, perante essa pressão que tensiona suas fronteiras, seus limites, produz deslocamentos, investe em novos sentidos, reafirma posições

a fim de preservar-se por meio da mobilização de significados cristalizados. A articulação em torno do significante “qualidade da educação” (MACEDO, 2009) pode servir de exemplo desse complexo jogo da gestão da escola vista como um campo social de demandas, pois é no jogo político que essa articulação organiza diversos discursos pedagógicos, justificando as reformas curriculares.

Assim, ao nomear o presente como demanda, abrimos uma chave de leitura de nossa contemporaneidade que permite pensar os processos de conflitos estabelecidos em torno da conformação da ordem social. Afinal, a noção de demanda remete-nos ao terreno da produção e da articulação das subjetividades na luta política. Na formulação da demanda, que sempre é endereçada ao outro, insere-se inicialmente um pedido ou uma reclamação a partir da identificação de uma situação de injustiça, que quando elaborada em uma solicitação/reivindicação passa a interpelar as alteridades, afirmando a luta pelo reconhecimento.

É nessa perspectiva que o estreitamento do diálogo com as abordagens discursivas na leitura do social se apresenta fecundo, como procurarei explorar a seguir.

Discurso: uma ferramenta de análise do jogo político

O ponto de partida de minha análise é a nossa incapacidade para perceber de modo *político* os problemas que enfrentam nossas sociedades. O que quero dizer com isso é que as questões políticas não são meros assuntos técnicos destinados a ser resolvidos pelos especialistas. As questões propriamente políticas sempre implicam decisões que requerem que façamos escolhas entre alternativas em conflito (MOUFFE, 2005, p. 7, grifo da autora, tradução livre).

Com trajetórias em campos de conhecimento distintos e com recortes também diferenciados, as abordagens discursivas

compartilham o reconhecimento da centralidade da categoria *discurso* na luta pela definição do social. Para tanto, comungam de um mesmo sentido de linguagem que extrapola a função representacional, afirmando o seu papel constitutivo na construção dos sentidos de mundo. A despeito da pluralidade de significados possíveis do termo *discurso* importa colocar em evidência o que ele carrega como potencialidade para sustentar as críticas formuladas aos essencialismos.

Voltemos então à questão da definição já mencionada na nota anterior. A potência do termo *discurso*, que me interessa trabalhar nesse momento, está justamente no fato de ele propor uma forma de enfrentamento das complexas relações entre pensamento e realidade, sujeito e objeto, simbólico e material. Nessas abordagens, nas quais tenho me inspirado (FOUCAULT, 1996, 2000, 2002; FAIRCLOUGH, 2001; LACLAU, 1996, 2005; LACLAU; MOUFFE, 2004), o discurso não é percebido como uma operação mental, ideal, em oposição à ação ou à realidade. Ele é relacional e da ordem do material, uma categoria que une palavras e ações. Nessa perspectiva antiessencialista/pós-fundacionista não há distinção entre práticas discursivas e não discursivas, o que não significa negar a existência do objeto fora do discurso, mas sim afirmar que nada tem sentido a não ser no interior de um discurso.

Tais estudos procuram romper com uma definição do social pautada em noções como fundamento, essência, centro, percebidas ora como um “fundo firme”, ora como um “gancho no céu”, metáforas que utiliza Veiga-Neto (2004), onde seriam produzidas as verdades e certezas sobre as coisas deste mundo. A crítica à ideia de essência, tal como formulada nessas perspectivas, obriga reconhecermos-nos, ou melhor, assumirmos as implicações políticas e epistemológicas de nossa condição de ser na e da linguagem e que é dessa e nessa condição que pensamos, significamos e agimos no mundo.

A compreensão desse argumento é importante para evitar alguns equívocos. Não se trata de buscar um sentido último, mais verdadeiro ou oculto das palavras articuladas em um texto quando analisamos algum discurso. Tem-se o desafio de justamente

ficarmos no nível das palavras, reconhecendo, ao mesmo tempo, que ao fazê-lo não se está só com as palavras. Afinal, como afirma Burity (2008), se não há ação social sem significação, toda significação está inserida – ainda que de forma instável e provisória – em um discurso, ou seja, na materialidade do dito.

A sustentação desse argumento se diferencia entre as abordagens discursivas em função do enfoque, da ênfase e/ou da interlocução teórica privilegiados. As aproximações e os distanciamentos que faço em relação a esses diferentes enfoques não serão objeto de análise na presente reflexão. Isso não significa, todavia, que minha exposição não deixa transparecer certas escolhas e posicionamentos em relação a tais diferenciações.

Interessa-me, neste primeiro movimento, eleger entre as abordagens discursivas disponíveis aquelas que enfatizam o deslocamento da compreensão da linguagem do texto para a linguagem da tessitura do real, entendendo a textualidade para além da linguística. Nessas análises a linguagem se sociologiza e se politiza.

Essa compreensão pressupõe perceber uma inflexão na problemática do discurso que emerge a partir dos anos 1980 no âmbito das ciências sociais, em particular na ciência e filosofia política, cujo foco de análise passa a ser os mecanismos retóricos, as articulações discursivas constituintes das lógicas sociais e políticas. Nessa perspectiva, opera-se um processo de recontextualização das categorias linguísticas para outro campo do saber.

O diálogo com a linguística estruturalista de Saussure desempenhou um papel-chave nessa “operação formalizante que retira o conceito de discurso do campo de referência do lingüístico” (BURITY, 2008). A teoria de discurso pós-fundacionalista, na perspectiva de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004), tem como ponto de partida a ideia de Saussure de que a língua é um sistema no qual não existem termos com uma positividade plena e transparente, mas apenas diferenças e que, portanto, cada significado se afirma pela distinção em relação aos demais. Nessas teorizações, a ideia de sistema relacional radicaliza-se, na medida em que afirma a impossibilidade do fechamento em

torno de qualquer centro. Portanto, a teoria do discurso sustenta a heterogeneidade como constituinte do social, reafirmando que os elementos que configuram o social não preexistem, mas se constituem por meio dele.

Dizer que o “ser” das coisas deste mundo – sonhos e pedras – é relacional pressupõe reconhecer que nenhum ato de significação é possível fora de um sistema de diferenças. A palavra sistema, no entanto, não se esgota apenas na ideia de relação, porém mobiliza, necessariamente, a ideia fronteira de limite, pois implica um fechamento. O sistema social pode ser então entendido como um sistema relacional, diferencial, com múltiplas possibilidades de fechamentos contingentes. Entendo que essa definição ajuda na desconstrução da ideia de um objetivismo essencializante, pois permite aproximar os termos relação e objetividade. Assumo, portanto, como pressuposto teórico o seguinte excerto retirado da obra de Laclau (2005, p. 114): “Toda configuração social é uma configuração significativa”.

Outra ideia na teoria laclauiana traz contribuição substantiva na construção de uma crítica antiessencialista e pode ser sintetizada na seguinte afirmação do autor: “A totalidade é a condição de significação” (LACLAU, 2005, p. 94). A frase deixa entrever outras possibilidades de pensar a totalidade fora da pauta do essencialismo. Isso significa pensar fechamentos contingenciais, provisórios e precários. Assim, é a função discursiva da noção de limite do sistema de diferenças que permite essa operação teórica.

Trata-se de pensarmos em um significante capaz de exercer uma função discursiva do lugar de fronteira, do limite radical, que permita nomear esse fechamento. Em termos da constituição do social, tal significante ocupa o lugar do universal – inexorável e inalcançável –, entendido aqui como a totalidade do real; condição, pois, de pensamento, de significação.

Considero ainda potente para pensar o fazer pesquisa no campo educacional uma outra ideia fecunda na teorização do discurso e já de certa forma explorada no primeiro momento, que consiste em entender o “político como o ontológico do social”. Acredito que essa afirmação rompe radicalmente com qualquer vestígio essencializante nas leituras de mundo.

Reconhecer no jogo político a condição de fechamento do social é valorizar as categorias fronteira e limite como territórios de lutas políticas, quer dizer, de lutas por significação. Afinal, como afirma Burity (2010, p. 2), “há sim, uma disputa pelo que há pelo que está acontecendo, pelo ‘para onde vão as coisas’. Em suma, mais do que uma guerra de interpretações, uma disputa hegemônica pelo mundo em que vivemos”.

Nessa perspectiva de análise, o discurso deixa de ser visto apenas como objeto empírico do fazer pesquisa no campo educacional, tornando possível compreender o “fazer pesquisa” como discurso. Isso significa considerar tal prática como território de lutas políticas, logo, de decisões, que como nos aponta Mouffe (2005) requerem que façamos escolhas entre alternativas em conflito. É sobre minhas escolhas nesse território que me deterei a seguir.

Pesquisar em tempos de incertezas

Vivemos tempos em que os empreendimentos intelectuais, entre tantas outras exigências, requerem uma ampla reflexão sobre suas condições de produção. [...] Parece que se trata [...] de recomeçar, redimensionar e reposicionar todo o espaço de investigação intelectual, agora, porém, sem dispor de amarras, sem andaimes seguros, sem certezas (COSTA, 2005, p. 212).

Nas últimas notas, interessa-me tecer, ainda que de forma breve, cinco considerações sobre as implicações dessa mudança paradigmática resultante da assunção de uma virada cultural, no fazer pesquisa na área educacional. Como nos adverte Costa (2005) na citação anterior, trata-se, para nós pesquisadores, de construir ferramentas de análise que possam ter um forte potencial heurístico em meio a quadros teóricos que não oferecem mais a mesma garantia dos que se fixaram como hegemônicos até época recente.

Considerando, como procurei deixar claro nos dois momentos-nota precedentes, que o fazer pesquisa é uma prática discursiva que implica tomada de decisões em meio às diferentes disputas e demandas formuladas em nossa contemporaneidade, penso ser importante explicitar minhas escolhas em termos de recorte e foco de investigação. Como já desenvolvi em outros textos (GABRIEL, 2008a, 2008b, 2010a, 2010b; GABRIEL; COSTA, 2011; GABRIEL; FERREIRA, 2012), minha trajetória de pesquisadora no campo educacional tem sido marcada pela persistência em investigar o processo de produção e distribuição do conhecimento considerado válido a ser ensinado na educação básica e no ensino superior. Tenho insistido em continuar apostando no potencial heurístico da categoria “conhecimento escolar” ou “conhecimento disciplinarizado” (GABRIEL; FERREIRA, 2012) para pensar uma escola pública que produza subjetividades rebeldes, avessas a discursos como os da desigualdade, do racismo, da discriminação.

Com efeito, para dar conta das demandas de igualdade, de diferença e de qualidade, defendo a ideia de que o deslocamento das fronteiras que definem o sistema discursivo *escola* se fortalece com o enfrentamento da questão do conhecimento escolar. Sustentar essa posição exige um investimento na compreensão dos sentidos da interface conhecimento-cultura-poder. Muito já foi produzido sobre essa interface, em particular no campo do currículo¹, mas “muito” também significa “não tudo”. O que poderíamos ainda trazer de novo sob o sol? E, ainda, o que tais formulações dizem sobre fechamentos e incompletudes, na definição do conhecimento escolar?

As considerações que se seguem podem ser assim entendidas como uma proposta de leitura dessa interface pautada na abordagem discursiva aqui defendida.

A primeira consideração, à primeira vista paradoxal, consiste no fato de essa abordagem discursiva explorar positivamente o

¹ Refiro-me aos discursos curriculares a partir dos anos 1980, quando o conhecimento escolar emerge como objeto de investigação no âmbito das teorizações curriculares críticas.

sentido de aporia, nas análises do social/político. Com efeito, na teorização do discurso de Laclau e Mouffe (2004), a aporia deixa de ser uma contradição lógica, uma impossibilidade sem lugar próprio, e passa a ser vista como uma impossibilidade positiva, com função discursiva na constituição do social. Essa resignificação nos oferece do ponto de vista teórico-metodológico a possibilidade de operarmos na tensão, não mais por escolha, mas como a própria condição do pensamento. Esse tipo de constatação me parece fecundo para fazer avançar os debates no campo educacional acerca da interface conhecimento-cultura-poder em pelo menos dois aspectos que tendem a se apresentar hoje, na bibliografia especializada da área, como verdadeiros impasses.

Refiro-me tanto à tensão universal/particular – tal como foi sendo produzida em meio às incorporações e recontextualizações de diferentes abordagens culturalistas no campo educacional – quanto à questão da possibilidade de objetivação e de verdade no conhecimento escolar, problematizado a partir da incorporação no campo das críticas pós-estruturalistas.

No que concerne ao primeiro aspecto, chamo a atenção para duas dimensões sobre a interface conhecimento e cultura que poderiam ser exploradas com a contribuição das teorias do discurso pós-estruturalistas. Uma diz respeito à fixação do universal e outra à fixação da fronteira entre universal e particular.

Para Laclau (1996), o universal não se define nem em termos de “solução” nem de “problema”, e sim como condição de pensamento. Esse entendimento permite pensar o universal como significante que unifica o conjunto de múltiplas demandas, sem conteúdo próprio, mas com uma função indispensável no jogo da linguagem. Porque é um lugar de fronteira, o sentido de universal está incessantemente sendo disputado, mantendo sempre abertas outras possibilidades de significação. Desse modo, o lugar do universal poderá também ser ocupado, preenchido com diferentes conteúdos em função dos sistemas de significação nos quais está sendo disputado. Pensar, pois, o universal como horizonte sempre mais longínquo, desvinculado de um conteúdo particular, permite problematizar algumas das posições presentes no campo.

A segunda dimensão obriga-nos a refletir sobre a universalidade da própria fronteira universal e particular. Para Laclau (1996), a própria relação entre universal e particular é hegemônica, e não um possível conteúdo a ele vinculado, ainda que provisoriamente. A luta hegemônica constitui a luta para ocupar o lugar do significante que exerce a função de limite radical nas diferentes estruturas de significação. Esse posicionamento permite redimensionar a subversão das práticas articulatórias hegemônicas. O que está em jogo não é acabar com os antagonismos ou eliminar a ideia de universal – o que, como nos aponta a teoria do discurso, é indispensável nos processos de identificação –, mas sim deslocar a fronteira, investir na produção de outros universais e antagonismos, em meio a novas articulações discursivas, diferentes das hegemônicas até hoje.

Não seria esse um caminho instigante para relançarmos questões que continuam a reverberar entre os que pesquisam sobre conhecimento escolar? Em qual significante, entre os que participam da cadeia de equivalência sobre conhecimento escolar, valeria a pena investir como capaz de encarnar a universalidade? E ainda: em que medida ideias como “currículo comum” e “conhecimentos de base” não poderiam ser relançadas e revisitadas por essas leituras?

Em relação ao segundo aspecto anteriormente mencionado – a questão da objetivação da verdade no processo de produção do conhecimento escolar –, defendo a ideia de que as contribuições das teorias do discurso, tanto na perspectiva de Foucault como de Laclau, são potencialmente férteis para nos fazer avançar nessa discussão. Os estudos foucaultianos oferecem subsídios para a compreensão do conhecimento escolar como enunciado em uma formação discursiva singular e permitem sustentar a elaboração do que poderíamos chamar de uma “arqueologia do saber escolar”. Isso significa reconhecer a estrutura de uma gramática escolar em meio à qual se instituem e se articulam diferentes regimes de verdade. Aqui, o deslocamento consiste em não mais pensar em termos do valor de/da verdade, e sim nos mecanismos discursivos que no âmbito de uma epistemologia social escolar o reconhecem como estando no verdadeiro.

A segunda consideração diz respeito à conversão do olhar que radicaliza nossa leitura política do social a despeito de nossos objetos de pesquisa. Não se trata de limitar a abordagem do político no campo curricular às políticas de currículo. A luta hegemônica dá-se em meio aos processos de significação a cada vez que se disputa preenchimento de um significativo com efeitos universalizantes nos sistemas discursivos. Essa compreensão do político nos instiga a continuar os estudos, aprofundando a compreensão do vínculo entre o cultural e o político. Isso significa o deslocamento do foco da discussão das políticas de conhecimento para o político do conhecimento, abrindo pistas de investigação que ainda precisam ser mais bem exploradas.

Uma terceira ordem de consideração refere-se à questão da definição, tal como abordei anteriormente. Afinal, ao explicarmos as diferentes práticas sociais que elegemos como questões de pesquisa, mobilizamos noções de “real”, “social”, “sujeito” que, embora muitas vezes não explicitadas, estão ali silenciosas, mas potentes, participando e interferindo no rigor que se exige de todo trabalho de pesquisa. “Sociedade brasileira”, “estrutura social”, “realidade educacional”, “sistema escolar” são exemplos de expressões que fazem parte do nosso fazer pesquisa de cada dia e que carregam formas de enfrentamento da relação entre as palavras e as coisas. Significa dizer que, antes de serem percebidas e significadas como *desigual*, *capitalista*, *injusta*, *democrática*, *libertadora*, *reprodutora*, *eficiente*, *tolerante*, essas palavras já são linguagem. Integram uma trama de saberes, uma episteme. Já dizem de perspectivas de olhar e de nomear o mundo.

Tendo em vista meu interesse de pesquisa, defendo que o deslocamento dos sentidos de escola para o sentido de escolar nas lutas de significação das quais participamos mais diretamente pode ser um caminho promissor para sustentarmos uma definição potente de conhecimento escolar. A objetivação e a totalização dos sistemas discursivos – aspectos inalcançáveis, porém necessários para que os processos de significação se tornem possíveis – são asseguradas, desse modo, pelas dimensões relacional e diferencial do discurso assumido na perspectiva laclauiana. Caber-nos-ia, então, perguntar: o que queremos adjetivar como

escolar? Onde fixar a fronteira do que é e não é escolar? Nessa perspectiva considero bastante promissor trazer para o debate a ideia de conhecimento disciplinarizado (GABRIEL; FERREIRA, 2012), não como retorno da linguagem crítica que denunciava sua filiação aos processos de disciplinarização hegemônicos, que caracterizam a trajetória da escola, mas como marca de sua condição escolar que, assumindo o lugar da fronteira, controla os fluxos dos discursos e faz a gestão das demandas endereçadas à escola. Isso me permite olhar para o espaço social chamado escola como uma estrutura, um sistema incompleto cujos limites estão sob forte pressão em nosso presente.

A quarta consideração, tendo como base essa “perspectiva de ver”, permite propor mais uma leitura de escola, um exercício que implica procurar fixar o sentido de espaço escolar, ainda que provisoriamente. Isso significa olhar a escola sem buscar sua essência, sua positividade plena e transparente, mas olhá-la por aquilo que o escolar exclui, deixa de fora; ou seja: seu exterior constitutivo (o “não escolar”). Trata-se de trabalhar na margem, nos limites, e analisar as demandas que lhe são endereçadas; frutos de insatisfações e reivindicações de diferentes sujeitos – família, Estado, movimentos sociais, professores, alunos, pesquisadores – que investem por diferentes razões e interesses na produção de sentidos de escola. Interessa-me aqui pensar o político na constituição do escolar, de modo a perceber essa instituição como estrutura de oportunidades políticas, como um campo de demandas sociais. Para tal, uma abordagem pela epistemologia das demandas – como vem sendo desenvolvida no âmbito da teoria do discurso (RETAMOZO, 2009), a fim de analisar movimentos sociais no cenário político contemporâneo – parece-me uma escolha instigante. Sua potencialidade consiste em permitir uma leitura do político que leva em consideração tanto a estruturação da ordem social quanto as subjetividades. Justamente a categoria *demanda* permite tal articulação.

A quinta e última consideração consiste em explorar as possibilidades teóricas para pensarmos a questão das subjetividades no processo da construção e da distribuição do conhecimento escolar, isto é, no âmbito de uma filosofia da

linguagem, e não do sujeito. O entendimento de conhecimento escolar como enunciado permite buscar outros pontos de entrada no debate das subjetividades no campo educacional e em particular no do currículo. Isso significa deslocar o foco dos sujeitos que ensinam e aprendem para os sujeitos que se constituem no processo de aprendizagem em meio às relações que estabelecem com o conhecimento – e, assim, compreender por quais mecanismos discursivos, no âmbito de uma epistemologia social escolar, são constituídas subjetividades produtoras de demandas.

Essas cinco considerações sintetizam minha aposta e investimento na continuidade do que venho desenvolvendo em minha pesquisa atual – “Verdade, diferença e hegemonia nos currículos de História: um estudo em diferentes contextos”² –, nas orientações com mestrandos e doutorandos, associada a uma linha no Núcleo de Estudos de Currículo que considera potente o entendimento de conhecimento escolar como elemento incontornável do campo curricular.

Talvez o que o diálogo com as teorizações do discurso, na perspectiva aqui trabalhada, tenha de mais instigante seja o fato de permitir que noções como as de *dispersão* e *heterogeneidade* sejam vistas em toda a sua complexidade quando pensadas de forma articulada às possibilidades de fechamentos, suturas. E essa possibilidade, como procurei sustentar, me parece profícua, tendo em vista que sem fechamentos não há jogo político possível, ou seja, não há pesquisa possível.

Referências

BURITY, J. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. *In*: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. **Pós estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-47.

² Essa pesquisa conta com o apoio da Faperj (Edital JCNE/2010).

_____. Teoria do discurso e educação: reconstruindo vínculo entre cultura e política. **Revista Teias** [online], n. 22, p. 1-23, 2010.

COSTA, M. V. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. *In*: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 199-214.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UNB, 2001.

FISCHER, R. M. B. Verdades em suspensão: Foucault e os perigos a enfrentar. *In*: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 49-71.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. *In*: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008a.

_____. Conhecimento escolar, universalismos e particularismos: sobre fixações de fronteira no campo do currículo. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010a, Belo Horizonte.

_____. Currículo e epistemologia: sobre fronteiras do conhecimento escolar. *In*: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 9.; COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO: DEBATER O CURRÍCULO E SEUS CAMPOS, POLÍTICAS, FUNDAMENTOS E PRÁTICAS, 5., 2010b, Porto. Mesa-redonda.

_____. E se todo o currículo fosse multiculturalmente orientado?
In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008b, Porto Alegre. **Anais...** CD-ROM.

GABRIEL, C. T.; COSTA, W. Currículo de história, políticas da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, p. 127-146, jan./abr. 2011.

GABRIEL, C. T.; FERREIRA, M. S. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas da pedagogia**. Diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. **Educação & Realidade**, jul./dez. 1997.

KOSELLECK, R. **Le futur passé** – contribution à la semantique des temps historiques. Paris: Ed. de L'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1990.

LACLAU, E. **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Difel, 1996.

_____. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

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

LARROSA, J. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. *In*: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel, políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MACEDO, E. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação & Sociedade** [online], v. 30, n. 106, p. 87-109, 2009.

MOUFFE, C. **On the political: thinking in action**. Londres: Routledge, 2005.

REIS, J. C. **As identidades do Brasil, de Vanhagen a FHC**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

RETAMOZO, M. Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales. **Cinta Moebio**, Santiago, v. 35, p. 110-127, 2009. Disponível em: <www.moebio.uchile.cl/35/retamozo.html>.

SANTOS, B. de S. **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



Capítulo II



Profesorado, indigeneidad y producción curricular en Chile

Omar Rolando Turra Díaz

Introducción

Si bien el reconocimiento de la diversidad cultural se ha extendido profusamente como discurso público, pareciera ser que su incorporación al sistema educativo genera una serie de tensiones con la estructura y función social misma del sistema escolar y los currículos nacionales.

Como es sabido, los sistemas educativos latinoamericanos surgen en el contexto y como instrumento para la consolidación de los estados nacionales, en donde la diversidad cultural se consideraba una amenaza para esta construcción política. Se diseñó un plan de formación que contiene los conocimientos y valores, con una consecuente lógica de pensamiento, derivados directamente del patrimonio cultural occidental europeo que desconsidera y, muchas veces, niega la existencia y los conocimientos de todos aquellos pueblos y grupos socioculturales diferentes del hegemónico. Desde esta perspectiva, los pueblos y culturas indígenas son incorporados en los saberes escolares mediante la descripción de sus tradiciones, costumbres y leyendas, es decir, folclorizando su patrimonio cultural.

Como contrapartida a la tradición curricular dominante, las orientaciones y propuestas contenidas en la reforma educativa

chilena de fines de los noventa del siglo pasado, introdujo en el sistema educativo espacios de flexibilidad curricular orientados a que las comunidades docentes, en sus contextos, construyan propuestas curriculares desde sus propias realidades culturales y necesidades educativas.

A partir del reconocimiento y consideración de la diversidad cultural en los procesos educativos y la apertura a la construcción curricular por parte de las comunidades docentes, es que presentamos en este artículo los resultados de una investigación sobre la producción curricular en unidades educativas de enseñanza media (educación secundaria) en contexto escolar indígena-mapuche, específicamente en la Provincia de Arauco, Chile. Interesa examinar la presencia de programas propios y la consideración del componente cultural mapuche en el proyecto educativo institucional de cinco unidades educativas ubicadas en territorio tradicional mapuche.

Problematización

Entre los fundamentos curriculares de la educación chilena se postula que para enfrentar los nuevos requerimientos sociales, la educación debe contribuir a la afirmación identitaria y la valoración de la diversidad cultural (MINEDUC, 1998; TURRA, 2009). Se intenciona, desde esta perspectiva, proveer al estudiantado de herramientas efectivas para desenvolverse en la creciente complejidad del mundo social contemporáneo. Para ello, las comunidades docentes en sus contextos socioculturales e institucionales están facultadas para recrear el Marco Curricular Nacional, a través de mecanismos de producción curricular que les permite establecer sus propias definiciones curriculares. Es decir, cumpliendo el marco curricular común obligatorio (currículum nacional), generado desde la agencia central educativa, los centros escolares pueden producir sus propios programas de estudio que integren la especificidad del contexto escolar, esto en estrecha relación con su proyecto educativo institucional.

En tanto espacio de flexibilidad curricular, se interpela a las comunidades de profesores a superar la implementación de un currículum centralista y constituirse en agentes de producción curricular que diseñan propuestas educativas asociadas a los requerimientos de los contextos en que se desempeñan. Se presenta una apertura para avanzar en un uso autónomo y reflexivo del currículum. Este desafío adquiere especial relevancia en aquellas comunidades educativas en que se encuentra presente la diversidad cultural indígena, que en Chile posee una importante dimensión cuantitativa – que se ha tratado sistemáticamente de aminorar – pero por sobre todo una impronta cualitativa asociada a sus reivindicaciones culturales, cosmovisiones y entendimiento del fenómeno educativo.

Indagar en la producción de programas propios y en los proyectos educativos en contexto indígena-mapuche, permite disponer de información empírica respecto de dos ámbitos curriculares que se constituyen en desafíos relevantes para los sistemas educativos latinoamericanos. Por un lado, la producción curricular por las comunidades docentes en sus ámbitos institucionales y, por otro, el tratamiento pedagógico-curricular de la diversidad cultural indígena en el sistema educativo chileno.

Marco teórico

En el nivel de categorías pedagógicas, se sabe que el currículum educacional constituye el ámbito central o núcleo duro de la enseñanza escolar. Cualquier pretensión de transformación educativa implica, necesariamente, un proceso de reestructuración curricular en la propuesta de saberes a enseñar, en la participación de las comunidades docentes en la generación de esa propuesta y en el enfoque pedagógico que fundamenta las prácticas de enseñanza. Por lo tanto, el desafío fundamental que conllevan todas las reformas curriculares es el de superar el plano retórico de las definiciones generales y lograr transformaciones en el ámbito de las decisiones curriculares en los centros educativos en concreto, y en las prácticas de enseñanza.

En rigor, la teoría curricular, desde hace un buen tiempo, viene planteando la necesidad de superar los modelos de enseñanza centralizados y uniformadores, para avanzar hacia un entendimiento del currículum como una construcción práctica (GRUNDY, 1998; ELLIOT, 2000; STENHOUSE, 2003) y socio-culturalmente situada (PINTO, 2009) en la que los agentes educadores, en un espacio organizacional y contexto determinado, adquieren un decidido protagonismo en la definición de los saberes escolares y en las formas de enseñar. Se trata de superar la racionalidad técnica del currículum que supone una fragmentación entre diseño y desarrollo curricular (GRUNDY, 1998, p. 55) – que define a unos “expertos curriculares” que dominan el saber erudito disciplinario como los diseñadores del conocimiento enseñable y a los profesores como ejecutores o aplicadores de los programas de enseñanza modelados por los expertos – para avanzar hacia una autonomía de la escuela y del docente, en base a una construcción socio-cultural del fenómeno educativo que, con distinciones de énfasis, ha sido denominada como currículo crítico-transformativo (PINTO, 2008) o currículo crítico comunicativo (FERRADA, 2001). Desde esta perspectiva, cualquier cambio en el currículum emerge como una construcción social y culturalmente contextualizada, que no puede ser concebida sin los actores involucrados en el proceso educativo y, menos aún, sin el profesorado y el contexto organizacional en el que se desenvuelve.

Concebir lo curricular desde el profesorado y su contexto, implica repensar la concepción misma del papel de estos profesionales en el sistema educativo y en los procesos de formación inicial docente. En Chile, la formación inicial se organiza sobre la base a un supuesto de desempeño homogéneo del docente, es decir, prepara para atender pedagógicamente a un estudiante promedio y perteneciente a la cultura occidental, estandarizándose con ello la diversidad de desempeños a los cuales podría enfrentarse el futuro profesorado (TURRA *et al.*, 2011). También, la homogeneización en los procesos de formación inicial se proyecta, casi sin contrapeso, en América Latina – hoy amparado en el proyecto Tunning – a pesar de la diversidad cultural que mejor caracteriza al continente y la evidencia científica que cuestiona la

desigualdad en sus resultados. En el estudio comparado sobre las dinámicas de formación de docentes desarrolladas en América Latina (DUSSEL, 2001) se plantea que el “isomorfismo” largamente utilizado en la formación de profesores latinoamericanos, genera resultados educacionales negativos, como la rigidez en el trabajo y desempeño de los profesores, la fragmentación del currículo en asignaturas fijas y, globalmente, el empobrecimiento en recursos pedagógicos de formación en los docentes.

Estos antecedentes, llevan a sospechar que cuando el discurso educativo contemporáneo demanda nuevas prácticas de enseñanza basadas en una perspectiva significativa del aprendizaje y un constante ejercicio de contextualización del conocimiento escolar, se impone un requerimiento de competencias profesionales al profesorado, para el cual no fue, necesariamente, habilitado en la formación inicial.

Como contrapartida a una educación homogeneizadora, una perspectiva científica en educación, viene planteando que para avanzar en la generación de resultados igualitarios en el sistema escolar, resulta fundamental la consideración de un currículum que incorpore el contexto cultural de los sujetos y sus comunidades, que permitan articular iniciativas locales junto con condiciones prevalecientes en las escuelas (HARRIS; CHAPMAN, 2004). Esto involucra avanzar hacia un entendimiento de la escuela y el trabajo docente en estrecha vinculación con las comunidades sociales y los territorios específicos de desempeño (CARRASCO, 2008), en donde los saberes escolares den cuenta de las formas culturales locales, que aporten a la autovaloración de la propia identidad, para desde ahí proyectarse en el conocimiento y valoración de las diferencias culturales en contextos más amplios (PINTO, 2008; QUINTRIQUEO, 2010). Esta perspectiva, aporta a la resignificación del rol profesional del docente, pues coloca en evidencia la diversidad de desempeños a que se enfrenta el profesor en el sistema escolar y con ello releva la especificidad de los procesos pedagógicos desarrollados en contextos de diversidad cultural indígena (TURRA, 2009a).

Metodología

El estudio se realizó desde una metodología cualitativa, puesto que ella propone una forma de construcción del conocimiento que basándose en procesos interpretativos, describe una realidad investigada desde el contexto en que ocurren los fenómenos y de acuerdo a los significados que tienen para los sujetos, con el propósito de comprender un determinado fenómeno social.

En base a un diseño cualitativo se construyeron cinco casos correspondientes a Liceos (establecimientos de educación media o secundaria) caracterizados como de media y alta indigeneidad según el porcentaje de población escolar mapuche que presentaban en sus aulas. Los casos se codificaron con las letras A, B, C, D y E, localizándose geográficamente en la Provincia de Arauco (región del Bío-Bío, Chile).

Una caracterización específica de cada caso se describe a continuación:

Casos	Comuna	Número de Alumnos(as)	% de población escolar mapuche	Nivel de indigeneidad
A	Los Álamos	831	26	media
B	Lebu	960	30	media
C	Cañete	624	28	media
D	Contulmo	384	35	media
E	Tirúa	240	50.4	alta

En un primer momento de la investigación, se realizó un trabajo de campo, que involucró la realización de entrevistas a los docentes directivos de los casos construidos, con el propósito específico de identificar la presencia de programas de estudios propios en los distintos sectores de aprendizaje, que den respuesta a la especificidad cultural indígena en el nivel de currículum de centro o establecimiento.

En un segundo momento, se reunieron los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de cada uno de los casos

estudiados. Para realizar el examen de los proyectos educativos utilizamos como modelo de análisis el estudio patrocinado por el Ministerio de Educación titulado “Proyecto Educativo Institucional, Marco Legal y Estructura Básica”. Utilizamos este documento de trabajo por la variedad de fuentes de información que lo sustentan: aportes teóricos de la literatura referida al tema, información surgida de la revisión de los PEI de establecimientos investigados y la normativa legal que avala el surgimiento de estos proyectos.

Sobre la base de estas aportaciones surgen los componentes o la estructura básica que caracterizan y definen a un PEI:

1. Marco filosófico-curricular: corresponde a los principios y valores que rigen el funcionamiento de la institución escolar y que orientan la gestión educativa. Se expresan en la Visión, Misión y Objetivos;
2. Marco analítico-situacional: dice relación con la situación de la comunidad escolar, resultado de un proceso de reflexión que diagnostica la realidad en que se encuentra como escuela, para, desde ahí, proponer los aspectos a transformar y los avances a lograr en los educandos. Se expresa en los rasgos que identifican a la comunidad circundante y en la identidad e historia de la propia institución educativa;
3. Marco operativo: expresa el plan de acción para el mediano plazo, formulándose las metas, a partir de los objetivos propuestos, por dimensiones de la gestión o áreas de mejoramiento. Aquí se incorporan aspectos como el seguimiento y monitoreo, cronograma y evaluación del plan de acción.

A partir de este modelo de análisis examinaremos la consideración y tratamiento de las formas culturales mapuche en los distintos componentes de su estructura. Para ello, reproduciremos literalmente la Visión y Misión, identificaremos y expondremos aquellos objetivos, elementos del marco situacional y operativo, relacionados directamente o indirectamente con la categoría de estudio.

Resultados

I. Las formas culturales mapuche como fuente de producción de programas propios

Con respecto a la producción de programas de estudios propios en los distintos sectores de aprendizaje, los directivos docentes de los centros educativos estudiados manifestaron en común que no habían realizado un trabajo con ese propósito, aunque las razones para no hacerlo fueron distintas:

- a. unos por desconocimiento acerca de la posibilidad de elaborarlos;
- b. otros por considerarlo poco estratégico, dadas las exigencias del sistema educativo que los mide, a través de pruebas estandarizadas nacionales; y
- c. otros simplemente por considerarlos innecesarios, pues no se justificaba su construcción por la poca presencia de escolares indígenas en el establecimiento y los que habían “no les interesaba su cultura”, por lo que seguían los programas de estudios propuestos por el Ministerio.

La ausencia de programas propios implica que el estudiantado de este contexto queda expuesto a los programas nacionales en todas las dimensiones y generalidades que su implementación conlleva.

II. Las formas culturales mapuche en los PEI

La descentralización pedagógica propuesta por la política educativa tiene una importante fuente de expresión en la elaboración de su propio proyecto educativo, pues se plantea que una buena escuela o liceo posee, primero, un Proyecto Educativo Institucional (GARCÍA-HUIDOBRO; SOTOMAYOR, 2003). Aquí debe plasmarse la especificidad propia de una comunidad educativa, estableciéndose las definiciones curriculares que otorguen pertinencia y sentido a todos y cada uno de los educandos que asisten al establecimiento escolar. Este constructo, puede entenderse de diferentes formas: como ideario o proyecto organizacional de carácter propio, como

instrumento de gestión y estrategia educacional, o como cultura propia contextualizada. Su componente teórico, curricular y proyeccional definirá la identidad institucional de manera coherente con su comunidad educativa, así como los rumbos a seguir, las directrices institucionales y sus estrategias de actuación.

Marco filosófico-curricular

Visión

La Visión en un proyecto educativo representa una imagen mental de la escuela que se quiere construir. Por lo tanto, en ella se expresa el tipo de persona deseable y posible de formar en la institución educativa, que le otorgará su identidad o sello propio.

Visión	
Caso A	<p>“Imprimirá un sello indeleble a las sucesivas generaciones de estudiantes que habiten este espacio formativo y de convivencia plena, el quehacer de esta comunidad educativa será un constante abrir de puertas y ventanas por las que se filtre el conocimiento, la información, las buenas costumbres y la plena convivencia, como también por donde se avizoren los caminos y alternativas que el futuro ofrece a los jóvenes de Chile.</p> <p>Los alumnos y alumnas del liceo avanzarán con ritmo certero a niveles de desarrollo integral, con menciones humanística-científica y técnico-profesional, que faciliten una vida llena de oportunidades en lo personal, familiar y social.</p> <p>Este liceo entregará a Chile y a su entorno, personas preparadas para convertirse en ciudadanos y ciudadanas que aportarán al desarrollo de una sociedad abierta, democrática, justa, solidaria y productiva. Capaz de responder a las cambiantes demandas de la sociedad chilena y del mundo actual en materia de educación.”</p>
Caso B	<p>“Ser el mejor colegio Técnico Profesional de la provincia, que entregue una sólida formación profesional y pedagógica general. Con una organización flexible, cuya comunidad educativa se identifique con valores como: respeto mutuo, solidaridad y responsabilidad.”</p>

Caso C	<p>“Proyectar un establecimiento abierto a la comunidad, donde alumnos y alumnas, padres y apoderados, profesores, co-docentes y personal de servicio realicen las actividades en un ambiente limpio, grato y armónico. Respetando los valores democráticos y los derechos de cada persona. Un liceo donde los deberes, compromisos y responsabilidades, deben ser los pilares fundamentales para que los jóvenes identificados con su liceo, logren aprendizajes de calidad, participen activamente y manifiesten sus habilidades artísticas, deportivas y culturales a la comunidad. Se desarrollen integralmente identificándose con un proyecto de vida, prosigan estudios superiores y se inserten al país como futuros profesionales competentes.”</p>
Caso D	<p>“Queremos un Liceo que atienda a la diversidad entregando a cada estudiante una educación de calidad y pertinencia para la construcción de su proyecto de vida.”</p>
Caso E	<p>“Mejorar los índices de rendimiento en las pruebas estandarizadas a nivel nacional. Proyectar el liceo hacia la comunidad con actividades deportivas, culturales y recreativas. Formar estudiantes con un alto concepto de sí mismo y clara proyección de futuro.”</p>

Nada declaran, los distintos casos, respecto a un posible sello intercultural a desarrollar en su proceso educativo, considerando el importante contingente escolar mapuche en sus aulas. Menos aún, una referencia específica al componente cultural indígena en su quehacer institucional. Solamente, el caso D incorpora el propósito explícito de atender a la diversidad y entregar una educación con pertinencia que favorezca la construcción del proyecto de vida de sus educandos.

Misión

La Misión expresa el propósito o razón de ser de un centro escolar, que le otorga sentido a todas las acciones educativas que en él se realizan. Representa el camino a recorrer para acercarse al ideal educativo establecido en la Visión.

Misión	
Caso A	“El Liceo cumple su misión construyendo progresivamente un liderazgo institucional asentado en el mejoramiento progresivo y continuo de todos los procesos que tienen lugar en él, y en una cultura de innovación asociada a la búsqueda permanente de las mejores oportunidades de aprendizaje que le permitan educar para la diversidad. Lo anterior propicia una acción docente eficaz, una gestión directiva eficiente y una comunidad motivadora, colaborativa y generadora de oportunidades, que permitan al alumno y alumna el desarrollo de su capacidad comprensiva y valoración crítica.”
Caso B	“Formar Técnicos Profesionales que posean las competencias necesarias propias de su grado técnico y especialidad, capacitados para enfrentar los desafíos del mundo laboral y académico.”
Caso C	“Posibilitar el desarrollo integral de los jóvenes, fortaleciendo el ámbito de la formación valórica, donde se privilegia el espíritu democrático crítico, la responsabilidad, el sentido de pertenencia o identidad. Es un liceo abierto a la diversidad donde se respetan los estilos y disposiciones de aprendizajes; donde se utilizan estrategias que aseguran que todos los alumnos y alumnas logren aprendizajes de calidad para identificarse con un proyecto de vida y/o proseguir estudios superiores.”
Caso D	“Ser un espacio generador de cultura que garantice a los(las) jóvenes aprendizajes significativos y pertinentes al mundo cambiante, que asegure continuidad de estudios y la auto-realización personal y que, a su vez, sean portadores(as) de una formación valórica y actitudinal que los lleve a desenvolverse con éxito en sociedad, acorde con sus aptitudes y expectativas y teniendo como propósito el mejoramiento permanente de la calidad de vida personal, familiar y comunitaria.”
Caso E	“Desarrollar en alumnos y alumnas las competencias fundamentales para que se inserten satisfactoriamente en la vida escolar, familiar y social, continúen estudios superiores y accedan a una fuente laboral que les permita realizarse como ciudadanos con plenos deberes y derechos.”

Nada se menciona respecto al componente indígena que forma parte de estas unidades educativas. Quien, indirectamente, pareciera referirse al respecto es el caso C, que plantea, por un lado favorecer el ámbito de la formación valórica, privilegiando “*el sentido de pertenencia o identidad*” y, por otro, declarar su apertura “*a la diversidad*”. Aunque no se relaciona, declarativamente, con lo expresado en la Visión.

También, el caso A expresa su intención de generar “*las mejores oportunidades de aprendizaje que le permitan educar para la diversidad*”. Pero se presenta como una idea general, que pareciera no referirse en específico al componente indígena, sino a una competencia a desarrollar en los educandos en tiempos en que la diversidad representa una característica social cada vez más extendida. No obstante, en su extendida Visión no se hace referencia sobre el particular.

Objetivos generales

Planteada la Visión y Misión que una determinada comunidad escolar se ha propuesto desarrollar en su proyecto educativo, corresponde establecer los Objetivos Generales. Estos objetivos deberán hacer explícitos los propósitos que, en el mediano plazo, la institución pretende lograr en el contexto de las grandes orientaciones que guían su accionar educativo. La formulación de estos objetivos se constituye en el referente necesario de cualquier esfuerzo de planificación, y en un requisito básico para el desarrollo institucional.

Al realizar el examen desde este ámbito, en los casos investigados, no se encuentra un apartado que establezca objetivos generales. En la búsqueda de elementos que puedan aproximarse a estos objetivos, consideramos el apartado Principios Institucionales u Orientadores que algunos de los liceos establecen.

Es así como el caso C, refiere entre sus principios orientadores de sus propósitos pedagógicos-curriculares a su componente escolar indígena:

“Principio 1.2: El logro de la calidad de la educación en un contexto de equidad y de atención a la diversidad étnica.”

Este principio resulta de plena pertinencia, considerando el porcentaje de escolaridad mapuche en el liceo, 28% de la población estudiantil. No obstante, el principio, como tal, no informa cómo se entenderá el concepto de calidad educativa en el contexto de atención a la diversidad étnica.

Otro principio dable de considerar es el planteado por el caso A:

“Principio 4: Valoramos, respetamos y atendemos la diversidad, tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en el de la convivencia, rechazando y anulando por ende todo tipo de discriminación.”

Claramente se trata de una declaración general, de intencionalidad valórica que implícitamente se refiere a su componente escolar indígena, pero que no considera un tratamiento curricular específico para sus mejores aprendizajes.

Los otros tres casos no disponen de principios u otras denominaciones que den luces acerca de sus propósitos generales respecto su quehacer educativo. Rápidamente exponen sus Objetivos Estratégicos que están inscritos dentro del Marco Operativo.

Marco analítico-situacional

Como se ha señalado, uno de los componentes importantes en la estructura de un proyecto educativo es el conocimiento que la comunidad escolar posee de su propia realidad institucional. Se trata aquí de reflexionar acerca de la interrogante ¿Quiénes somos y qué pretendemos llegar a ser? Lo que se busca es conocer las características, expectativas e intereses de la comunidad circundante en que está inserto el establecimiento escolar. Además, establecer los rasgos de identidad que otorgan sello propio y generan consenso entre los componentes de la comunidad educativa.

En este propósito, el único establecimiento que explicita su condición de estar inserto en un contexto poblacional mapuche es el caso D, quien presenta, aunque en un apartado titulado

Marco Teórico Doctrinal, una referencia específica a este entorno sociocultural:

En relación con el entorno, nuestro accionar se vuelve al aprovechamiento del patrimonio cultural que nos ofrece, como es el proporcionado por la cultura mapuche, las huellas de la colonización alemana, la ruta de la araucana, etc., para inculcar en nuestros educandos una actitud de valoración auténtica de los principios (pertinencia y pertenencia) a la vez que, sumada la orientación turística de la comuna, poder encauzarlos a desarrollar en ellos su proyecto de vida.

Como rasgos de identidad y fortalezas se destaca “*la práctica educativa considera y respeta la diversidad (y la) alta valoración de los alumnos y alumnas hacia la educación como un medio para desarrollarse en lo personal y social*”.

El caso C presenta una “Reseña Histórica” que en realidad deviene en un recuento cronológico que enumera los distintos hechos que el liceo ha experimentado desde su fundación hasta la actualidad. Como rasgo característico y presentado como fortaleza se establece “*atención a la diversidad que consiste en la focalización de cursos con alta vulnerabilidad social a través de programas de orientación*”.

El caso A no expresa ninguna consideración respecto del entorno sociocultural en que se inserta el establecimiento. Si describe un dominio que entiende como uno de sus rasgos de identidad, el respeto “*implica una comprensión y un reconocimiento a la diversidad, también una disposición activa a no reducirla a estándares homogéneos, es decir, una disposición plena a no discriminar y a resistir todo principio de discriminación*”.

Los otros casos nada establecen respecto a los considerandos del ámbito.

Marco operacional

A partir del diseño de estrategias, de los objetivos en las distintas dimensiones y del programa de acción, el proyecto educativo se hace cargo de las transformaciones que se pretenden lograr a partir del análisis contextual e institucional.

Este programa de acción incorpora los propósitos y metas institucionales, conjunto de actividades que se realizarán al mediano plazo, las áreas que involucran, los recursos y tiempo requerido para su ejecución.

En busca de referencias dirigidas a desarrollar algún propósito de acción, orientado hacia la transformación y mejoramiento de los procesos educativos de la población escolar mapuche, en todos los liceos investigados se constata la ausencia de cualquier estrategia o consideración específica orientada al efecto.

Discusión de resultados

Un primer elemento a discutir es la ausencia de producción curricular por parte de las comunidades docentes que actúan en contexto escolar indígena mapuche. Ello da cuenta de una situación de impertinencia curricular en la medida que imperan en su integridad las orientaciones generales y objetivos de aprendizajes propios del sistema curricular nacional. También en la desconsideración que sistemáticamente los PEI realizan respecto de la especificidad escolar mapuche que forma parte de su comunidad educativa. Ejemplo paradigmático de aquello es el caso E, centro educativo con mayor presencia escolar indígena en sus aulas (sobre el 50%), y no establece en ningún ámbito de su PEI, reconocimiento y estrategias de acción que consideren la especificidad cultural de este componente escolar. Esta omisión se inscribe en la lógica de un sistema educativo local, que asume las directrices nacionales comunes, sin desarrollar procesos de apropiación crítica que, apoyándose en la autonomía y flexibilidad curricular, promuevan procesos de producción curricular que den cuenta de la cultura de referencia del estudiantado que asiste a estos centros educativos. Algunos de ellos, establecen el reconocimiento y respeto a la diversidad y evidencian la presencia indígena en sus aulas, pero lo hacen de manera inconexa y como una declaración general. Esto significa que en algún momento se constata su presencia, se les visibiliza, pero siempre se les representa y considera en función de

los patrones del sistema escolar común derivado directamente de la cultura hegemónica institucionalizada.

En el mismo sentido, la ausencia de programas de estudios propios, provoca que el saber escolar con el que se relaciona el estudiantado indígena tenga su base en una racionalidad eurocéntrica que desconoce absolutamente la cultura de referencia como base de los procesos pedagógicos y que, por consiguiente, impacta negativamente en la afirmación identitaria que el mismo currículum promueve como orientación educativa. Las definiciones curriculares, en este sentido, encierran una “violencia simbólica” que se ejerce a través de la acción pedagógica desarrollada por los profesores (BOURDIEU; PASSERON, 1996), que establece una serie de significaciones consideradas como legítimas y válidas y, por el contrario, deslegitima aquellos saberes culturales propios del educando de ascendencia mapuche. Lo que se enseña en la escuela está en directa relación con los elementos culturales del mundo occidental cristiano, propio de la mayoría nacional y de los grupos dominantes.

Un segundo ámbito importante de discutir es la tensión entre prescripción curricular nacional y las reales posibilidades de las comunidades docentes de construir currículum desde los contextos escolares específicos. Los hallazgos investigativos evidencian que la flexibilidad curricular promovida por las orientaciones educativas estatales no se concreta en la realidad escolar mapuche, lo que da cuenta de la persistencia y sentidos profundos del centralismo curricular, en tanto organiza el proceso de escolarización desde fuera de la realidad escolar específica y sin considerar las cosmovisiones y formas culturales de los sujetos en sus territorios. Esta pesada tradición curricular, derivada directamente de la racionalidad técnica, se constituye, sin duda, en un primer antecedente explicativo del escaso protagonismo de los equipos docentes para producir currículum que de cabida a la diversidad cultural indígena en sus centros educativos. La investigación educativa ha aportado otros antecedentes explicativos asociados a la inexistencia de condiciones en los establecimientos, escasez de tiempo y recursos para construir currículum (MILOS; OSANDÓN;

BRAVO, 2003). También, se ha planteado que existiría debilidad en las capacidades profesionales para la producción curricular local, es decir, para realizar los procesos de interpretación y elaboración curricular que redefinan el currículum nacional e incorporen las realidades contextuales como saberes legítimos en los procesos pedagógicos. Esta debilidad es posible vincularla con la formación inicial docente que, como hemos indicado más arriba, prepara para un desempeño profesional homogéneo y para ejecutar programas de estudio que otros diseñan, configurándose desde los centros de formación una debilidad profesional que se convierte en una pesada carga para el profesorado, que en el caso de la investigación afecta a los grupos de escolares indígenas culturalmente diversos.

Conclusiones

1. Las comunidades docentes en contexto escolar indígena mapuche, no han producido materiales curriculares que recojan como conocimiento escolar legítimo, aspectos de la cultura de referencia de un nutrido grupo de escolares que asisten a los establecimientos educacionales de la Provincia de Arauco. Por diversas razones, los docentes asumen el currículum nacional como su referente de actuación pedagógica, desechando con ello el espacio de flexibilidad curricular que el sistema educativo propone para las realidades escolares específicas y culturalmente diversas;
2. El reconocimiento y consideración de la diversidad cultural promovida por la definición curricular nacional, en rigor no es un propósito educativo que vivencien los educandos mapuche en el sistema escolar. Por el contrario, la estructuración de sus aprendizajes se enmarca en la construcción de perfiles de subjetividad vinculados a la cultura globalizada desde una perspectiva tradicional de la escuela que están lejos de promover una afirmación identitaria en las cohortes de escolares indígenas. Más bien, genera desarraigo y abierta conflictividad con el sistema educativo y la sociedad occidental;

3. La producción curricular por las comunidades docentes asociada a la praxis pedagógica, tiene como desafío avanzar hacia una construcción institucional (unidad educativa) de currículum en el que efectivamente se seleccione, organice, distribuya y legitime los saberes de la cultura de referencia, para colocarlos en relación con los aspectos fundamentales de la cultura globalizada. Hoy se sabe que, la posibilidad de lograr resultados educativos más igualitarios se asocia a una estrecha vinculación entre la escuela, la cultura y la comunidad en que ésta se inserta. Pero este es un desafío que va más allá del profesorado e interpela a otras instancias del sistema educativo que también deben resignificar su rol, entre ellos, la formación inicial docente.

Bibliografía

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Ciudad de México: Distribuciones Fontamara, 1996.

CARRASCO, A. Investigación en efectividad y mejora escolar: ¿Nueva agenda? **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación** (REICE), v. 6, n. 4, p. 5-23, 2008.

DUSSEL, I. La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas. In: BRASLAVSKY, C.; DUSSEL, I.; SCALITER, P. (Eds.). **Los formadores de jóvenes en América Latina**. Desafíos, experiencias y propuestas. Ginebra: Oficina Internacional de Educación y Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay, 2001. p. 10-23.

ELLIOT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: Morata, 2000.

FERRADA, D. **Currículum crítico comunicativo**. Barcelona: El Roure, 2001.

GARCÍA-HUIDOBRO, J.; SOTOMAYOR, C. La centralidad de la escuela en la política educativa chilena de los años noventa. *In*: COX, C. (Ed.). **Políticas educacionales en el cambio de siglo**. Santiago: Editorial Universitaria, 2003. p. 253-315.

GRUNDY, S. **Producto o praxis del currículum**. Madrid: Morata, 1998.

HARRIS, A.; CHAPMAN, C. Towards differentiated improvement for schools in challenging circumstances. **British Journal of Educational Studies**, v. 54, n. 4, p. 417-431, 2004.

MILOS, P.; OSANDÓN, L.; BRAVO, L. La relación entre marco curricular y programas: la implementación del currículum del sector Historia y Ciencias Sociales en la educación media chilena. **Persona y Sociedad**, v. XVII, n. 1, p. 95-112, 2003.

MINEDUC – MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media**. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, 1998.

PINTO, R. **El currículo crítico**. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2008.

_____. La necesidad de un nuevo paradigma curricular para una época compleja. **Revista Posgrado y Sociedad**, v. 9, n. 1, p. 1-25, 2009.

QUINTRIQUEO, S. **Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche**. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco, 2010.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del currículum**. Madrid: Morata, 2003.

TURRA, O. Diversidad cultural en el currículo: un discurso educacional que posibilita la consideración de las formas culturales mapuche en los contenidos escolares. **Horizontes Educativos**, v. 14, n. 1, p. 37-49, 2009a.

_____. Profesores de historia y significación pedagógica de la diversidad étnico-cultural mapuche. **Visiones de la Educación**, n. 15, p. 91-103, 2009b.

_____ *et al.* Demandas de renovación curricular para la formación inicial en contextos de indigeneidad. *In*: SEMINARIO INTERNACIONAL DE FORMACIÓN DE PROFESORES DEL MERCOSUR/CONO SUR, 19., 2011, Montevideo. **Anais...** Montevideo: Universidad de la República, 2011.

VILLARROEL, S. **Proyecto Educativo Institucional**. Marco legal y estructura básica. Santiago: MINEDUC, 2002.



Capítulo III



A metodologia *survey* em pesquisas educacionais: a disciplina de Estudos Latino-americanos e o aprendizado da história da América Latina

Juliana Pirola

Introdução

Vivemos um momento de conformação e consolidação de blocos regionais na América Latina, e o sentimento de pertencer a um lugar, a um grupo no qual desempenhamos um papel social, ao qual estamos emocionalmente ligados e com o qual nos identificamos é muito importante para o ser humano e sua formação como sujeito histórico. Nesse contexto, a escola e em especial o ensino de História cumprem um papel fundamental como espaço privilegiado na difusão e consolidação de ideias, imagens e saberes associados à educação política.

Sabe-se que a instituição escolar estruturou tradicionalmente o ensino de História a partir da matriz nacionalista do século XIX, cujo objetivo era formar “brasileiros”, “argentinos” ou “chilenos” para a nova sociedade nacional que estava forjando os Estados modernos. Apesar de todas as mudanças que a disciplina sofreu ao longo do tempo, continua um grande desafio para a educação – e para o ensino de História em particular: o encaminhamento de propostas que minimizem o isolamento cultural entre as nações

latino-americanas. O maior de todos os desafios é a superação do desconhecimento dos países entre si, que tem levado a distorções nas histórias nacionais e à construção de preconceitos e estereótipos que resultam numa forma de isolamento, fazendo com que a realidade latino-americana seja ignorada pela visão nacionalista da história dos países.

Na proposta de superar esses desafios, o Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) oferece aos seus alunos uma disciplina inédita no país para tratar especificamente dessa temática: a disciplina de Estudos Latino-americanos (ELA), implementada em 2003 por iniciativa dos próprios professores, com a proposta de estimular o rompimento dos estereótipos e preconceitos existentes a respeito de “si” e do “outro” latino-americanos.

A disciplina de ELA foi inserida na grade curricular obrigatória do CA, em 2003, em substituição à disciplina de Organização Social e Política do Brasil (OSP/B). Inicialmente, ela integrava a grade curricular da 7.^a série do ensino fundamental e o 3.^o ano do ensino médio, contando com uma carga horária anual de 75 aulas em cada uma dessas séries. Em 2008, ela foi substituída por Sociologia nos terceiros anos, passando a integrar a grade do 1.^o ano do ensino médio, permanecendo na 7.^a série.

A proposta de inclusão da disciplina é de autoria das professoras Ivonete da Silva Souza e Marise da Silveira Veríssimo, tendo como consultoras as professoras Maria Sílvia Cristofoli e Maria de Fátima Sabino Dias. Tal proposta se apresenta como fruto da consolidação do Projeto Córdoba, um Acordo de Cooperação e Intercâmbio Cultural de professores e alunos realizado desde 1992 entre o Colégio de Aplicação da UFSC e a Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, da Universidade Nacional de Córdoba, em Córdoba, Argentina. Esse acordo aproximou alunos e professores, estabeleceu parcerias e abriu um grande espaço para que, antes mesmo da assinatura do Tratado de Assunção, que oficializou o Mercosul, fossem estabelecidas metas para pensar a realidade latino-americana por meio de um projeto educacional.

A disciplina de ELA está alocada no currículo de História do CA, mas há flexibilidade para que seja trabalhada de forma

interdisciplinar pelas demais áreas das ciências humanas. Entre os seus objetivos estão:

- propiciar a reflexão sobre as questões históricas, sociais e culturais da América, numa perspectiva que problematize assuntos ligados às identidades locais, nacionais e continentais;
- possibilitar o autoconhecimento étnico-político por meio da problematização de questões recorrentes e inéditas na América Latina;
- propiciar o contato entre cidadãos brasileiros, argentinos e outros, numa perspectiva de alteridade e solidariedade;
- divulgar a história dos povos americanos numa perspectiva comparativa, fazendo emergir o conhecimento significativo sobre as sociedades do continente e contrapondo-se a estereótipos e preconceitos.

Seis anos após sua implementação, foi aplicado um questionário do tipo *survey* aos alunos que frequentaram a disciplina na 7.^a série em 2009. O objetivo era investigar a interferência da disciplina no aprendizado da história da América Latina, o perfil socioeconômico dos alunos e o seu consumo de mídias. A seguir, foi proposta a realização de uma tarefa escrita individual, que estimulasse a imaginação histórica dos alunos para a produção de narrativas que inter-relacionassem o passado, o presente e o futuro da América Latina para compreender como a disciplina orienta os alunos nas tomadas de decisão em face da situação da América Latina no presente.

Os resultados da pesquisa¹ foram apresentados em junho de 2010 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC,

¹ A pesquisa está inserida no projeto “A Escola e os jovens no mundo contemporâneo: processos de formação histórica latino-americana”, coordenado pela Profa. Dra. Maria de Fátima Sabino Dias (UFSC), e integra um projeto nacional intitulado “Peabiru: ensino de história e cultura contemporânea”, sob a coordenação da Profa. Dra. Ernesta Zamboni (Unicamp), envolvendo pesquisadores de cinco universidades brasileiras e uma argentina – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

sob a forma de dissertação de mestrado, com o título “Ensino de História e consciência histórica latino-americana no Colégio de Aplicação da UFSC”. Neste artigo, serão discutidos apenas os resultados obtidos com o questionário, no intuito de problematizar o uso da metodologia *survey* em pesquisas educacionais.

A metodologia *survey* em pesquisas educacionais

Os *surveys*, também conhecidos como *polling* em âmbito internacional, são pesquisas exploratórias utilizadas para produzir enunciados descritivos sobre alguma população e pontuar a distribuição de certos traços e atributos. O próprio termo *survey*, de origem inglesa, admite a tradução por *enquete*, *levantamento*, *panorâmica*, *sondagem* etc.

Trata-se de um método de coleta de dados ou informações usadas para descrever, comparar ou explicar características, opiniões, conhecimentos, valores, atitudes etc., individual ou socialmente dentro de um grupo. Os instrumentos para a obtenção dessas informações podem variar entre questionários, entrevistas, enquetes etc., assim como podem variar as formas de analisar os dados obtidos, seja quantificando-os ou qualificando-os, usando ou não programas específicos para isso.

Em todos os casos é necessário trabalhar com questões específicas, definir claramente a “população” a ser investigada e estabelecer como os dados serão processados, analisados e interpretados. Além disso, também é preciso determinar os métodos de aplicação dos instrumentos utilizados – por exemplo: autopreenchimento ou não, para o caso de questionários; presencial ou não, para o caso de entrevistas, assim como os locais, horários e interatividade do pesquisador na aplicação dos instrumentos. Todas essas variáveis precisam ser consideradas e analisadas durante o planejamento da pesquisa, pois vão interferir diretamente no tipo de resultados obtidos, na forma como eles poderão ser interpretados e na credibilidade da própria pesquisa.

A parte mais importante da elaboração de um *survey* é a construção do instrumento para a coleta de dados, o que exige

muito planejamento. Deve-se ter muita clareza dos objetivos da pesquisa, do que se deseja saber dos participantes e de como suas respostas podem ajudar a alcançar os objetivos da pesquisa. Para tanto, a formulação de questões claras e objetivas é essencial, evitando-se perguntas supérfluas ou que não tenham relevância para o estudo pretendido. Caso contrário, poderá ser gerada uma quantidade excessiva de dados, dificultando sua tabulação e análise. Por exemplo, se não é intenção de um estudo relacionar o sexo informado pelo participante com o tipo de resposta que ele apresenta, não faz sentido incluir a categoria “sexo” como pergunta.

As questões formuladas devem estar organizadas em sequência e ser adequadas à linguagem dos participantes. Também se deve ter clareza sobre a relação das perguntas entre si e, ainda mais importante, sobre como as respostas se relacionariam na obtenção dos resultados. Daí a importância, como em qualquer pesquisa, da formulação de hipóteses. As respostas “esperadas” a um questionário estruturado devem se relacionar entre si e auxiliar na formulação de hipóteses para atender aos objetivos da pesquisa. Se essa relação não for explorada *antes* da aplicação do instrumento, corre-se o risco de obter respostas que não dialogam entre si, o que cria empecilhos a uma análise que se pretenda mais do que descritiva. Um exemplo disso são as perguntas para a elaboração de perfil socioeconômico: como relacionar a quantidade de eletrodomésticos de uma casa, a utilização de um serviço particular de assistência médica e o meio de transporte mais utilizado? O que esses dados dizem realmente sobre o perfil socioeconômico de um indivíduo? Como relacioná-los para definir que uma pessoa pertence, por exemplo, a uma categoria A, B, C, D ou E?

Passada a difícil tarefa de elaboração do instrumento, deve-se “testá-lo” com uma amostra com características semelhantes à população investigada. Esse teste tem o objetivo de refinar o instrumento para garantir que ele realmente vai explorar aquilo a que se propõe. Além disso, será possível observar se todas as questões foram respondidas corretamente e se as respostas não indicam dificuldade quanto ao entendimento da questão.

As pesquisas de tipo *survey* têm se popularizado nas ciências humanas nas últimas décadas, devido especialmente aos avanços no entendimento sobre a possibilidade de qualificar dados obtidos em pesquisas quantitativas, mas também pela possibilidade de ampliar exponencialmente as populações investigadas com a utilização de instrumentos fechados. É certo que os resultados produzidos com o emprego dessa metodologia são limitados, como também o são com o uso de qualquer outra metodologia. O ideal é, sempre que possível, combinar mais de uma forma de coletar informações durante a realização de uma pesquisa.

A maior parte da bibliografia sobre a elaboração e utilização de *surveys* está em língua inglesa, com exceção do livro *Métodos de pesquisa de survey*, de Earl Babbie (1999), que foi traduzido para o português. Além disso, também ajudam compilações feitas por pesquisadores brasileiros sobre os referenciais norte-americanos, como o artigo “O método de pesquisa *survey*”, de Henrique Freitas, Mírian Oliveira, Amarolinda Zanela Saccol e Jean Moscarola, publicado em 2000 na *Revista de Administração da Universidade de São Paulo*.

Earl Babbie (1999) afirma que uma das primeiras iniciativas de pesquisa *survey* ocorreu em 1880, quando um sociólogo político alemão enviou questionários pelo correio a 25.000 trabalhadores franceses, para averiguar em que grau eram explorados por seus patrões. O pesquisador em questão era Karl Marx, mas não há nenhum registro de que algum questionário tenha sido retornado.

No que se refere ao ensino de História, em foco neste trabalho, destaca-se o *survey* internacional produzido pelo projeto “Youth and History”², na década de 1990, com a participação de 25 países europeus, além de Turquia, Israel e Palestina. De acordo com Luís Fernando Cerri e Gonzalo de Amézola (2007), ele foi desenvolvido com base na rede *European Standing Conference of History Teachers Associations* e procurou responder a questões sobre a qualidade, as características e os resultados do ensino de História, bem como

² Há uma descrição sumária do projeto e seus resultados em http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Projekte/Youth_and_History/homepage.html.

sobre a configuração geral da consciência histórica dos jovens europeus. Isso foi feito por meio de um questionário respondido por 31.000 jovens de 15 anos e seus professores de História, nos países envolvidos na pesquisa. As perguntas versavam sobre os conteúdos, os métodos e as concepções de história e cidadania, com sustentação no conceito de “consciência histórica”³.

A pesquisa constituiu-se pela elaboração, aplicação e tabulação de um questionário para alunos e de outro para professores, definidos após várias reuniões entre as dezenas de pesquisadores de toda a Europa, liderados por Magne Angvik e Bodo von Borries. O questionário sistematizou vários temas, que se desdobraram em perguntas organizadas como afirmações às quais os alunos responderam assinalando um dos itens de uma escala de valoração do tipo Likert, que ia de “concordo totalmente” a “discordo totalmente”, passando por “concordo”, “indeciso” e “discordo”.

Os alunos, além de informações para contextualizar cada indivíduo, responderam sobre: sua concepção e a importância da História, credibilidade de fontes de conhecimento histórico, descrição e aproveitamento das aulas de História assistidas, concepções de futuro, conhecimentos cronológicos, interesse por períodos da História, assuntos ou temas históricos, conhecimento e avaliação de fatores de mudanças históricas atuais e futuras, avaliação e imagens atribuídas aos períodos e personagens da História, atribuição de causas às mudanças no Leste Europeu, expectativas de futuro pessoal e de futuro da Europa (um dos motivos principais da pesquisa é a produção de conhecimento útil sobre o processo de unificação da Europa), motivos da divisão das sociedades em classes, perguntas de reações pessoais caso vivesse situações do passado (casamentos forçados, por exemplo),

³ A consciência histórica pode ser definida como o processo mental de significar a experiência do tempo, interpretando o passado de modo a compreender o presente e orientar atitudes com vistas a perspectivas de futuro. O principal expoente da atualidade no estudo dessa categoria é o historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen, que destaca a perspectiva da consciência histórica como constituição de sentido histórico para orientação na vida prática.

fatores de composição da nacionalidade e da soberania sobre um território, preservação de patrimônio histórico, conceitos de nação, posicionamentos políticos controversos quanto a questões prementes nos países ou na Europa em geral.

Os professores responderam a questões de contextualização do indivíduo nos países, de formação acadêmica, experiência docente, particularidades curriculares no ensino da História, avaliação da capacidade intelectual dos alunos, significado de religião e de política para a vida cotidiana, seu posicionamento político, períodos da História enfatizados, conceitos mais importantes ensinados, métodos de ensino-aprendizagem, objetivos do ensino da História, interesse dos alunos, principais problemas do ensino de História no país, fatores de mudança histórica e projeção de futuro.

De acordo com Cerri e Amézola (2007):

Os resultados da pesquisa são em parte previsíveis, confirmando algumas hipóteses previamente traçadas, ou então impeditivos de maiores generalizações, mas também, por outro lado, significativos para a reflexão sobre educação, ensino de História e consciência histórica. O primeiro dado é que a influência do professor de História sobre as opiniões históricas do aluno é, no mínimo, limitada, como também é limitada a influência dos currículos oficiais de História sobre o trabalho do professor e seu resultado. A pesquisa permite concluir que os elementos narrativos constantes dos currículos oficiais ou da formação que os professores recebem não passam a salvo para a opinião dos alunos. Assim, é comum encontrar opiniões divergentes sobre a história entre o âmbito oficial, incluindo aí a escola, e os alunos que se relacionam com essas esferas, o que nos conduz para a conclusão de que a formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola, e que precisamos considerar com interesse cada vez maior o papel dos meios de comunicação de massa, da família e do meio imediato em que o aluno vive se quisermos alcançar a relação entre a história

ensinada e a consciência histórica dos alunos. Outro aspecto considerável refere-se à “modernização” dos processos de ensino e aprendizagem em história, que são muito mais restritos do que o investimento em formação de professores a partir de novas concepções, conteúdos e técnicas pode supor, o mesmo valendo para o esforço de especialistas em educação instalados na burocracia estatal e seus projetos de mudança de rumo do ensino em geral, e em particular do ensino da história. Uma hipótese considerável em relação a esse tópico é a de que a função social do ensino da história transcende os projetos contemporâneos e liga-se a uma necessidade de perpetuação do grupo (Estado – nacional) sobre a qual a capacidade de influência do debate contemporâneo é restrita.

A partir desse *survey* europeu, Luís Fernando Cerri e Gonzalo de Amézola idealizaram e coordenam um projeto para a realização de um *survey* intercultural que visa a levantar os elementos pertinentes à aprendizagem histórica, à consciência histórica e à cultura política de jovens de 15 anos no Brasil, na Argentina e no Uruguai.

O projeto teve início em 2007 e intitula-se “Jovens e a História no Mercosul”. Segundo os autores, a pesquisa sustenta-se na ideia de que é possível levantar elementos da consciência histórica e da cultura política de determinadas populações por meio da resposta a questões nas quais os sujeitos identifiquem suas concepções gerais sobre o tempo e a história, com um componente decisional envolvido. Com isso, os autores também esboçam um levantamento sobre alguns aspectos do estado atual do ensino-aprendizagem de História (CERRI; AMÉZOLA, 2007).

A pesquisa, ainda em andamento, também envolve a aplicação de dois tipos de questionários – um para alunos e outro para professores.

As questões para os alunos envolvem opiniões sobre o significado da História, a importância de seus objetivos, formas de história que mais agradam e em quais mais se confia, importância de religião e

política, as práticas de sala de aula, conhecimentos de cronologia sobre processos históricos, interesse em períodos e temas de História, noção de passado e projeções para o futuro (pessoal e coletivo), tópicos importantes do conteúdo escolar da História (Idade Média, Colonização, Revolução Industrial, Adolf Hitler), grau de importância de elementos da vida pessoal e coletiva, sentido da História, interpretação da riqueza e pobreza, compreensão da historicidade, definições de nação, solidariedade social, próceres, Mercosul, democracia, papel da mulher, governos militares e posicionamento quanto a temas polêmicos contemporâneos.

O questionário dos professores é mais restrito, é em geral aplicado aos professores dos alunos respondentes, e tem por objetivo comparar concepções e práticas de sala de aula com os alunos, além de levantar informações adicionais sobre o contexto em que os alunos responderam os questionários (CERRI; AMÉZOLA, 2007).

Após analisarem as respostas de alguns itens de 986 questionários respondidos por alunos e de 45 respondidos por professores nos três países envolvidos na pesquisa, os autores concluem que:

- a) embora participem das mesmas aulas, professores e alunos têm percepções distintas sobre a frequência e a intensidade de metodologias e temas;
- b) os dados revelam que a renovação metodológica é escassa, mas alguns avanços historiográficos já são perceptíveis nas concepções dos alunos;
- c) os jovens concentram sua atenção em objetivos e interesses individuais e familiares, havendo significativo descrédito quanto a identidades político-territoriais mais amplas;
- d) a visão predominante entre os alunos quanto ao regime militar é negativa, prevalecendo a opinião sintonizada com os opositores desse período, de fracasso econômico e crise dos direitos humanos e liberdades civis.

Segundo os autores, a avaliação do projeto aponta para a necessidade de uma complementação posterior do *survey* com pesquisas qualitativas. Esse tipo de continuidade é fundamental, pois o levantamento quantitativo permite saber o que se pensa e como se opina, mas não as motivações dessas atitudes.

ELA in survey

O *survey* realizado na disciplina de ELA em 2009 tinha como objetivo caracterizar a amostra selecionada para a pesquisa sobre a relação entre a disciplina de ELA e a construção de uma “consciência histórica latino-americana”, ou seja, a possibilidade de utilizar a história da América Latina para analisar uma situação presente e determinar um curso de ação. O estudo pretendia identificar o perfil socioeconômico e cultural, o consumo de mídias e a interferência da disciplina de ELA no aprendizado da História da América Latina dos alunos que cursavam a disciplina pela primeira vez na 7.^a série, entendendo-se que a formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola. Em seguida, esses dados foram cotejados com as narrativas produzidas sobre o passado, o presente e o futuro do continente.

O questionário foi validado pelos pesquisadores que compõem o projeto “A escola e os jovens no mundo contemporâneo: processos de formação histórica latino-americana” e testado com 5 jovens da mesma faixa etária da amostra selecionada. A aplicação do questionário ocorreu durante as aulas da disciplina de ELA, em situação previamente negociada com a professora. Os dados obtidos foram tabulados e analisados com o auxílio do *software* SPSS 17.0.

O SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) é um programa de computador, usado por muitos pesquisadores, que permite utilizar algumas ferramentas estatísticas para proceder à análise de dados em grande quantidade. Além de realizar cálculos estatísticos complexos, o SPSS permite visualizar dados e resultados de forma rápida e facilita a descoberta de padrões e estruturas, bem como de seus desvios. Nessa pesquisa, o

programa foi utilizado apenas para gerar tabelas de frequência, de contingência, cálculo de percentuais válidos e para criar um banco de dados que permitirá novas análises e comparações com outros bancos de dados.

No total, 67 alunos participaram da pesquisa. Eles responderam a um questionário não identificado, de autopreenchimento, composto por 42 questões de múltipla escolha semiabertas, sobre sua situação social e econômica, suas principais ocupações, vida familiar, acesso à informação e consumo de mídias e interferência da disciplina de ELA no aprendizado da história da América Latina. Questionaram-se a idade, o sexo, o local de residência, a naturalidade, o tempo de estudo na escola, a situação da habitação (própria, alugada ou cedida), com quem residiam, o número de itens de eletrodomésticos e produtos eletrônicos da habitação, se possuíam algum plano de assistência médica e TV por assinatura, qual o meio de transporte mais utilizado, a participação na vida econômica da família, a pessoa que mais contribui na renda familiar, a renda mensal da família, a situação conjugal dos pais biológicos, a escolaridade e a profissão dos membros do grupo familiar, quanto tempo em média passavam com a família e amigos durante o dia e qual a principal contribuição desse tempo para sua formação, a participação da família na vida escolar, o que preferiam fazer no tempo livre, as atividades extraclasse que desenvolviam, os meios mais buscados para obter informações e para se manterem informados, a frequência de leitura, a frequência de acompanhamento de programas televisivos e de filmes, a frequência de acesso à internet e os principais usos do computador, se pertenciam a alguma comunidade virtual e se mantinham *blogs*, os meios que mais contribuíram para o aprendizado da história da América Latina, se acreditavam que ao estudar a história do continente estavam estudando sobre sua própria história, se a disciplina de ELA ajudou a pensar sobre a história da América Latina na atualidade, quais aspectos da história mais gostaram de estudar na disciplina de ELA, o que consideravam que havia mudado no cotidiano com o estudo dessa disciplina e quais os planos para o futuro.

Infelizmente, nem um terço das respostas foi aproveitado para a construção das análises, exatamente pelo mesmo motivo já citado anteriormente: gerou-se uma quantidade excessiva de dados, o que dificultou a interpretação das respostas para os objetivos da pesquisa, respeitando-se o tempo limitado de um ano. A maior dificuldade foi relacionar os dados informados nas questões socioeconômicas para a elaboração de um “perfil” dos alunos. A solução encontrada foi caracterizar o perfil pelo consumo, sem a mensuração, como mostram os dados a seguir.

Outra dificuldade estava em relacionar as informações sobre o consumo de mídias com a interferência dessas mídias no aprendizado da história da América Latina, já que as perguntas não conectavam uma coisa com a outra. A solução encontrada foi verificar se os elementos mais frequentes das narrativas estavam diretamente ligados à história ensinada na disciplina, caso contrário o conteúdo das narrativas poderia ser relacionado ao alto consumo de mídias dos alunos, como mostram os dados a seguir.

Em todo caso, a grande quantidade de informações geradas serviu para a elaboração de um banco de dados que permitirá a comparação entre as respostas de alunos com perfis diferentes e que não tiveram acesso à disciplina de ELA, ou entre os próprios alunos da disciplina, ano após ano.

Em relação aos alunos da disciplina de ELA, os dados obtidos com o *survey* mostraram que, em geral, os alunos da 7.^a série do CA da UFSC, em 2009, possuíam um nível socioeconômico considerado alto em relação ao restante da população brasileira. Seus pais possuíam um alto padrão de escolaridade, e boa parte deles trabalhava no funcionalismo público. No entanto, como a forma de entrada desses alunos no CA é por sorteio, é possível afirmar que esses jovens fazem parte de uma amostra ainda maior com um perfil semelhante a esse.

Em relação ao acesso à informação e ao consumo de mídias, o *survey* mostrou que todos os 67 alunos têm acesso à internet e a utilizam como principal meio de comunicação e informação. Além disso, o consumo de filmes, de programas televisivos e de livros de literatura informados também pode ser considerado alto.

A principal ocupação desses jovens é a música, em primeiro lugar, depois os amigos e o computador em seus vários usos, desde jogar e pesquisar na internet até conversar com amigos por meio de programas específicos como o MSN. Em seu tempo livre, esses jovens preferem ver televisão e ler literatura. O esporte aparece apenas como atividade extracurricular. A vida familiar desses jovens é bastante significativa, e os pais participam consideravelmente da vida escolar dos filhos.

Em relação à interferência da disciplina de ELA no aprendizado sobre a América Latina, 51 alunos afirmaram que ela foi um dos meios que mais contribuíram para o aprendizado sobre a história da América Latina. No entanto o peso de outros meios como viagens, internet e documentários é superior. Resta investigar se a interferência desses meios não se deu exatamente pelas demandas da disciplina.

Entre os respondentes, 28 alunos afirmaram acreditar que ao estudar a história da América Latina estão estudando sobre sua própria história. As respostas “não” e “talvez” somaram mais do que as respostas “sim”. Mas, quando questionados sobre a participação da disciplina para pensar a situação da América Latina na atualidade, 33 alunos informaram que essa disciplina contribuiu, sim, para isso. E, nesse caso, as respostas “sim” totalizam 2,9% a mais que as respostas “não” e “talvez” somadas. Isso leva à necessidade de investigar qual seria então a real contribuição da disciplina para o conhecimento da história da América Latina e se ela conseguiu realmente atingir seus objetivos ao final de um ano letivo.

Sobre o que mais gostaram de estudar na disciplina, 26 alunos informaram que foi a cultura dos povos distantes; 29 alunos indicaram que alguma coisa mudou em seu cotidiano com o estudo da disciplina, tendo 16 passado a se interessar mais pelas notícias veiculadas nos meios de comunicação sobre a América Latina, e 12 a conversar sobre a América Latina com seus amigos e familiares e a ver mais filmes relacionados a esse tema.

De modo geral, o *survey* mostrou que, apesar de 51 alunos terem apontado a contribuição da disciplina para o seu aprendizado sobre a história da América Latina, o peso de outros meios é

superior. O mesmo acontece em relação às mudanças efetivas no cotidiano dos jovens em função do estudo dessa história. Mas será que a leitura de livros e revistas, as pesquisas na internet e as conversas com amigos sobre assuntos relacionados à América Latina também não foram motivadas pelas demandas da própria disciplina? De qualquer forma, é possível afirmar que a disciplina interferiu na rotina desses jovens, pelo menos durante o ano letivo de 2009.

Como mais de 70% dos 67 alunos que participaram da pesquisa identificaram, nas narrativas produzidas para tal estudo, as características culturais e históricas das sociedades pré e pós-colombianas, reconhecendo as contribuições das sociedades indígenas para o conhecimento e acúmulo da experiência cultural e humana, pode-se sim afirmar que a disciplina cumpriu as suas finalidades. Além disso, esses alunos também demonstraram ser capazes de identificar as semelhanças e as diferenças existentes nas culturas e sociedades latino-americanas e de comparar os processos de ocupação territorial e colonial nessas sociedades. Portanto, mesmo que as contribuições da disciplina de ELA não tenham atingido a totalidade dos alunos, no ano de 2009 ela cumpriu com os seus objetivos e ofereceu aos discentes das 7.^{as} séries subsídios para conhecerem e refletirem sobre a história da América Latina e sobre sua própria história.

Algumas considerações

A utilização da metodologia *survey* em pesquisas educacionais apresenta diversas vantagens e desvantagens, como qualquer outra metodologia. O ideal, como já foi dito, é combinar mais de uma forma de coletar informações durante a realização de uma pesquisa.

Enquanto recurso exploratório, os *surveys* podem facilitar a comparação entre os pesquisados e a ampliação das populações investigadas, principalmente pela utilização de instrumentos fechados de coleta de dados. Além disso, a padronização das

informações coletadas facilita a transferência delas para um banco de dados no computador. Nesse caso, o uso de programas próprios para compilação e análise de dados tem sido o maior desafio a ser enfrentado, principalmente para os pesquisadores das ciências humanas, pois requerem conhecimentos específicos de pesquisas quantitativas, que vão desde as terminologias utilizadas até o funcionamento e manuseio de *softwares* especializados.

Por outro lado, a criação de bancos de dados eletrônicos pode facilitar o diálogo entre diferentes pesquisas, ampliando as possibilidades de análises e interpretações dos dados, que podem ser utilizados por diversos pesquisadores e com intenções diversas. Como em toda pesquisa, mais importante do que a forma de coletar os dados é o que se faz com eles.

No que se refere ao *survey* realizado com os alunos da disciplina de ELA do CA da UFSC, cabe considerar que os resultados obtidos não são generalizáveis. A seleção da amostra foi intencional, envolvendo jovens com um padrão de vida que pode ser considerado alto – se comparados aos demais jovens que frequentam o ensino público – e que têm acesso a uma disciplina inédita no Brasil em seu currículo obrigatório. Esses dados devem, portanto, ser confrontados com outras pesquisas que envolvam jovens com características socioeconômicas diferentes e que não tenham tido acesso a essa disciplina. Isso já começou a ser feito em Santa Catarina pelos pesquisadores que integram o projeto “A escola e os jovens no mundo contemporâneo: processos de formação histórica latino-americana”, cujos resultados foram apresentados em novembro de 2011.

Os dados obtidos com a pesquisa – atividades, questionários e narrativas – estão arquivados no Acervo de Memória Educacional (AME) do CA da UFSC, sob a supervisão do coordenador do acervo, de modo a assegurar a sua confidencialidade. As informações obtidas são consideradas sigilosas e deverão ser utilizadas exclusivamente em pesquisas acadêmicas, sem a identificação dos participantes.

Referências

ANGVIK, M.; BORRIES, B. (Eds.). **Youth and history**. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. v. A. Hambourg: Körber-Stiftung, 1997.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

CERRI, L. F. **Jovens e a história, um survey intercultural latino-americano**: alguns resultados. Palestra proferida ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Ensino de História. Florianópolis, 12 maio 2009.

CERRI, L. F.; AMÉZOLA, G. de. Jovens brasileiros e argentinos diante da história: uma investigação inter-cultural sobre ensino e aprendizagem da história. *In*: CONGRESO NACIONAL DE LA SOCIEDAD ARGENTINA DE ESTUDIOS COMPARADOS EN EDUCACIÓN, 2.; ENCUESTRO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS COMPARADOS EN EDUCACIÓN, 1., 2009, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: SAECE, 2007.

CONCEIÇÃO, J. P. **Ensino de história e consciência histórica latino-americana no Colégio de Aplicação da UFSC**. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FINK, A. **How to conduct surveys: a step-by-step guide**. 3. ed. Londres: SAGE, 2006.

FREITAS, H. *et al.* O método de pesquisa *survey*. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, v. 35, n. 3, jul./set. 2000.

RÜSEN, J. **Razão histórica – teoria da história I**: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.



Capítulo IV



Outras concepções metodológicas – o lúdico e o pedagógico: a prática da educação ambiental com crianças do ensino fundamental

Nelma Baldin
Júlia Fernanda Hoffmann

Introdução

Considerando que vivemos em um mundo em que a preocupação com o futuro das novas gerações e com as condições ambientais atuais é vista como questão secundária, torna-se imprescindível a prática de ações ou atividades de sensibilização para evitar que tudo continue acontecendo sem que sejam tomadas providências devidas quanto à preservação do meio ambiente. Como é de esperar, o homem, ao pensar apenas no patrimônio econômico, no bem-estar próprio, na ganância e no consumismo, não se preocupa com as consequências que suas ações podem causar ao meio ambiente, o qual poderá ser efetivamente afetado devido à frequência de ações poluidoras. As futuras gerações com certeza não terão as mesmas possibilidades de presenciar e admirar recantos, paisagens, aves e animais hoje existentes e na “mira” da destruição pelo homem. No caso do Brasil, esse tipo de atitude contraria o que prevê a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 225, onde está expresso:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

§ 1.º – Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Político: VI – promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (BRASIL, 1988).

A modernidade trouxe como legado à humanidade imensas transformações que exercem grande influência sobre as sociedades mundiais, que estabelecem, para si, novas relações sociais e também novos símbolos e sinais. São tempos de crescimento, de desenvolvimento do homem. Mas, como se lê em Montibeller Filho (2001), o crescimento econômico desenfreado de que o homem está imbuído, mais rápido e mais forte que o social, vem gerando enormes desequilíbrios ambientais e sociais. De um lado, nunca houve tanta riqueza e fartura no mundo, porém, de outro lado, a miséria, a degradação ambiental e a poluição também aumentam dia a dia. Diante desse quadro, a ideia da sustentabilidade, que busca conciliar o crescimento econômico com a preservação do meio ambiente e com as questões sociais, vem ganhando força nos meios e órgãos preocupados com essas questões. Bursztyn (1993) já salientava que a humanidade tem a possibilidade de se desenvolver de maneira sustentável, mas é preciso garantir as necessidades do presente sem comprometer as habilidades das futuras gerações em encontrar soluções para suas próprias necessidades.

Considerando que a escola é um local privilegiado para aprendizagens, onde é possível adquirir valores e promover atitudes e comportamentos pró-ambientais, entende-se cabível uma intervenção educativa numa perspectiva da sustentabilidade, buscando inverter a tendência atual, comprometida da existência da espécie humana. Para tanto, é interessante pensar num estudo com aproximação teórico-metodológica voltada especificamente para crianças do ensino fundamental (1.º a 4.º ano), e, no caso

deste artigo, numa abordagem pedagógica, mas acima de tudo lúdica e centrada na educação ambiental.

Como se apreende de Carvalho (2008), o desafio para a construção de uma sociedade educada ambientalmente para a sustentabilidade envolve a promoção de mudanças que permeiam o cotidiano de todos os indivíduos e instituições e apregoa a justiça social. Assim, a concepção pedagógica da educação ambiental objetiva ações educativas voltadas às atividades de proteção, recuperação, melhoria socioambiental, mas também de cidadania e de prazer.

A Educação Ambiental é um processo no qual os indivíduos tomam consciência do seu meio ambiente, seja natural ou construído, e adquirem conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação em busca da prática social a fim de encontrar soluções para os problemas socioambientais e melhorar as relações entre os seres humanos e a natureza e os seres humanos entre si (STRANZ; PEREIRA; GLIESCH, 2002, p. 222).

A Lei n.º 9.795/1999 – que dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências – estabelece o princípio de que a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, que deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal e, ainda, que todos têm direito à educação ambiental. Nesse encaminhamento, ela “surge como uma das possíveis estratégias para o enfrentamento da crise civilizatória de dupla ordem, cultural e social” (SORRENTINO *et al.*, 2005, p. 285).

A perspectiva crítica, social, emancipatória e lúdica da educação ambiental torna-a um recurso pedagógico de extrema importância. E a metodologia de trabalho com a educação ambiental busca a promoção de mudanças sociais e culturais. No entanto o entendimento que tem a escola dessa ampla dimensão da educação ambiental é ainda tênue e confunde-se com o ensino regular e com os procedimentos pedagógicos tradicionais. Nesse

sentido, é comum deparar com escolas que mantêm a mesma metodologia de ensino por anos consecutivos, o que, por vezes, acaba levando o aluno a perder o interesse em aprender, e nesse ritmo também se inclui a educação ambiental. Essas são constatações facilmente encontradas.

Para uma reversão desse quadro, os métodos de ensino vêm sendo constantemente reformulados na escola. E quando se trata do trabalho pedagógico com o tema meio ambiente, que sugere uma abordagem que alie a teoria com a prática e envolva o lúdico – uma vez que as crianças passam a “aprender brincando”, conforme manifesta Piaget (2003) –, pensa-se em metodologias específicas de ensino.

Sensibilizar e conscientizar crianças em relação à vida *do* e *no* planeta Terra é necessário, já que elas representam o futuro. Para tanto, há que se pensar na prática de atividades pedagógicas ambientais voltadas para a aquisição do conhecimento e também para despertar-lhes o interesse pelo meio ambiente. Uma dessas atividades pode apontar para o jogo. Segundo Piaget (2003), o jogo é essencial na vida da criança, pois é uma atividade que se constitui em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e, na fantasia, mas buscando a realidade, podem transformar essa realidade.

O jogo é um dos meios mais propícios à construção do conhecimento. Para exercê-lo, a criança utiliza sua capacidade sensório-motora, uma vez que o corpo é acionado e o pensamento também. Enquanto é desafiada a desenvolver habilidades que envolvam identificação, observação, comparação, análise, síntese e generalização, a criança vai conhecendo suas possibilidades e desenvolvendo cada vez mais sua autoconfiança. O jogo é a própria expressão da sua natureza livre. Se imposto, deixa de ser jogo, uma vez que, “quando brinca, a criança toma certa distância da vida cotidiana e entra no mundo imaginário” (KISHIMOTO, 2007, p. 24).

Partindo-se da premissa de que a educação ambiental, como expressam Sorrentino *et al.* (2005, p. 287), “trata de uma mudança de paradigma que implica tanto uma revolução científica quanto política” e, paralelamente, busca o desenvolvimento da

cidadania plena, holística, justa e solidária, os jogos tornam-se uma metodologia pedagógica importante nesse contexto. De fato, a literatura específica reforça esse entendimento – a criança aprende melhor brincando e, assim, fixa com mais prazer o *novo* conhecimento. Para tanto, há que se pensar na prática de atividades ambientais voltadas para a aquisição do conhecimento e também para o divertimento das crianças, visando sempre despertar-lhes o interesse pelo meio ambiente de forma lúdica, pedagógica, prática e estimulante.

Com base nesses fundamentos, entende-se que a sensibilização e a educação ambiental incentivada nas crianças levarão à conscientização do homem, seja pela disseminação dos saberes e interesses dessas crianças, seja pelo esforço que elas poderão despender, isto é, pela representação que tal processo expressa em favor da sua vida futura.

Com esse quadro teórico como pano de fundo, trata-se, neste artigo, dos resultados de uma pesquisa aplicada entre agosto de 2009 e agosto de 2010 que envolveu ações de educação ambiental para crianças de 1.º a 4.º ano do ensino fundamental de uma escola pública localizada no bairro Floresta, na cidade de Joinville (SC). Nesse sentido, cabe reconhecer aqui que o objetivo do presente trabalho é enfatizar a importância das atividades lúdicas na tarefa da sensibilização ambiental de crianças do ensino fundamental em aulas de Educação Ambiental, especialmente da prática de jogos pedagógicos ambientais.

Metodologia

O estudo foi realizado com base nos procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, conforme referenciado em Minayo (2003). As atividades da pesquisa, com forte ênfase na ludicidade das ações pedagógicas, foram aplicadas com vistas a despertar nas crianças um maior interesse pelo conteúdo programático trabalhado. Nesse sentido, Baptista (2011, p. 1) expressa:

A utilização do lúdico no ambiente escolar traz enormes vantagens para o processo de ensino-aprendizagem, porque ele é um impulso natural da criança e do adolescente, o que já é uma grande motivação, pois eles (crianças e adolescentes) obtêm prazer, e seu esforço para alcançar o objetivo da aula é espontâneo e voluntário. Com isso, a aula que possui o lúdico como um dos seus métodos de aprendizagem é uma aula que se encontra voltada para os interesses dos alunos, sem perder o foco do ensino, sem perder o seu objetivo.

O lúdico não está somente no ato de brincar, mas também de ler, não decorar, mas sim se apropriar da leitura como forma natural de descobrimento e compreensão do mundo [...].

As atividades desenvolvidas durante a aplicação da pesquisa foram divididas em três etapas. Na primeira, procedeu-se à revisão da literatura para subsidiar teoricamente as ações a serem desenvolvidas com substrato da pedagogia e para fundamentar metodologicamente o levantamento histórico da comunidade em estudo. Nessa etapa efetuaram-se fichamentos e leituras sobre a história e as características socioeconômicas do bairro estudado, as características da escola participante e das suas relações com as questões ambientais e socioculturais locais.

Na segunda etapa, realizaram-se os trabalhos de campo, sendo esses orientados por ações pedagógicas ambientais praticadas na escola. Assim, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da Univille, iniciaram-se as atividades de campo. Para tanto, aplicou-se, de início, um roteiro de questões às crianças do 1.º ao 4.º ano, com vistas a perceber suas reações (positivas ou não) a cada uma das ações pedagógicas ambientais aplicadas. Objetivou-se, com essa prática, avaliar as informações que elas tinham sobre meio ambiente (em caráter de início dos trabalhos). Esse roteiro de questões foi elaborado com perguntas que estiveram focadas principalmente nos temas “água” e “lixo”, sendo esses temas relacionados a questões da vida cotidiana, como coleta seletiva, reaproveitamento de água das chuvas, mata

ciliar, desmatamento, saneamento básico, meio ambiente, entre outros. Cada questão apresentava três opções de respostas: “sim”, “não” e “não sei”.

Ainda na segunda etapa, aplicou-se a atividade foco da pesquisa – a programação de atividades pedagógicas ambientais para as crianças, com vistas à sensibilização para a proteção do meio ambiente. Essas atividades variaram entre aplicação de jogos ambientais, dinâmicas de perguntas e respostas durante e após a realização dos jogos e, ainda, pintura de desenhos relacionados à temática ambiental.

Na terceira etapa, novamente se aplicou o roteiro de questões já utilizado durante a primeira etapa do estudo, agora com o objetivo de comparar os resultados de *antes* e *depois* da aplicação das ações pedagógicas planejadas e, assim, discutir a relevância de tais atividades no processo de sensibilização ambiental das crianças.

Todas as atividades propostas durante o desenvolvimento da pesquisa foram aplicadas com todos os alunos de 1.º a 4.º ano do ensino fundamental, abrangendo tanto o turno matutino quanto o vespertino e totalizando 168 crianças. No entanto, para a discussão dos resultados, foram tomados em consideração somente os dados obtidos com o “roteiro de questões” aplicado às turmas de 3.º e 4.º anos, em vista de as crianças de 1.º e 2.º anos terem apresentado dificuldades de leitura e para responder às questões no que diz respeito ao entendimento de palavras e perguntas. Assim, a pesquisa efetivamente trabalhou com 113 crianças que foram respondentes do roteiro de questões.

Primeira aplicação: roteiro de questões

Para o início das atividades se buscou, em um primeiro momento, a interação com os funcionários da escola com o objetivo de expor-lhes as atividades que seriam realizadas com os alunos durante a execução dos trabalhos. Para tanto, ocorreram quatro visitas à escola, em que foram transmitidos às professoras das turmas de 1.º a 4.º ano os procedimentos de todas as etapas

da pesquisa. Essas visitas iniciais foram de grande importância, uma vez que possibilitaram que as professoras concordassem com a realização das atividades, disponibilizando tempo de seus horários de aula para os trabalhos da pesquisa.

Buscou-se, ainda, a interação e a preparação dos alunos para as atividades da pesquisa. Assim, foram realizados diálogos explicativos mostrando-lhes como seriam as ações e quais os objetivos e as etapas, o que deixou as crianças ainda mais receptivas às atividades que seriam aplicadas.

Os jogos ambientais

Os jogos ambientais passaram a ser aplicados após análise dos resultados obtidos com a realização do roteiro de questões. Em vista das dificuldades que afloraram das respostas das crianças às questões propostas, decidiu-se fornecer-lhes explicações sobre os temas que mais se destacaram entre as respostas “não sei” ou que foram identificados como menos conhecidos pelas crianças. A esses momentos de explicações se denominou ciclo de palestras da pesquisa.

O ciclo de palestras na escola passou a ser chamado de palestras de sensibilização. Essa atividade aconteceu num único dia, nos períodos matutino e vespertino. Dessas palestras participaram todos os alunos de todos os anos (1.º a 4.º ano), e as crianças demonstraram grande interesse por essa ação, uma vez que os temas desenvolvidos lhes possibilitavam subsídios para a participação dos jogos que aconteceram imediatamente após o encerramento de cada um dos temas abordados. As palestras, portanto, versaram sobre assuntos variados: meio ambiente, saneamento básico, água, enchentes, lixo, coleta seletiva, resíduos sólidos, resíduos líquidos, aterro sanitário, sistema 5 R, mata ciliar, desmatamento, animais domésticos e legislação de proteção aos animais domésticos.

O motivo de os jogos ambientais acontecerem ao final de cada um dos temas abordados foi que os jogos continham perguntas

relacionadas às questões tratadas durante as palestras, sendo, portanto, necessário às crianças assisti-las primeiramente para depois participar das atividades lúdicas.

Para todas as turmas foram aplicados os mesmos jogos ambientais, quais sejam: o tabuleiro ambiental, o jogo da memória gigante (animais da mata atlântica) e o quebra-cabeça (imagem da mata atlântica). Cada turma foi dividida em três equipes para que as crianças pudessem revezar-se durante os jogos.

O tabuleiro ambiental, de tamanho bastante grande, chamou a atenção dos participantes. Disputado entre duplas, as próprias crianças eram as peças do jogo e caminhavam sobre o tabuleiro (de pano), respondendo às questões que haviam sido elaboradas de acordo com os assuntos tratados na palestra. As questões eram realizadas quando as crianças paravam sobre casas com um ponto de interrogação. Ganhava o jogo a criança que chegasse à última casa primeiro.

O jogo da memória gigante, constituído por fotos de animais da mata atlântica, em cores e plastificado em tamanho A4, foi disputado por duas equipes que competiam entre si. Durante o jogo as crianças foram questionadas sobre os animais e a importância de conservar a mata atlântica. Nesses momentos, as crianças demonstraram interesse e conscientização em relação à preservação do meio ambiente saudável. Procedeu-se da mesma forma em relação ao quebra-cabeça, que era composto por uma imagem gigante da mata atlântica a ser montada.

Segunda aplicação do roteiro de questões

Os trabalhos práticos realizados dentro da escola foram fundamentais para subsidiar as análises dos resultados da pesquisa. Durante essas atividades, quando reações e percepções das crianças eram constantemente registradas no caderno de campo, aconteceu a segunda aplicação do roteiro de questões, que teve como objetivo comparar as respostas dos alunos *antes* e *depois* das atividades pedagógicas e lúdicas realizadas na escola. Nessa etapa, observou-se que os respondentes fossem

os mesmos alunos que haviam respondido o roteiro de questões durante sua primeira aplicação e, também, que fosse o mesmo número de alunos.

Resultados e discussão

Os dados e informações obtidos com a aplicação da pesquisa forneceram as bases para uma análise de como pensam e agem as crianças no que se refere à sensibilização ambiental, por intermédio da prática de jogos no sentido pedagógico.

No que se refere ao teor dos assuntos tratados no roteiro de questões aplicado, as crianças (de 3.º e 4.º ano) não apresentaram dificuldades de interpretação. Todos os alunos responderam de forma correta, assinalando apenas uma resposta sem deixar nenhuma questão em branco; houve até alunos que demonstraram curiosidade sobre palavras e termos que desconheciam.

Com base nas respostas obtidas já na primeira aplicação do roteiro de questões, pôde-se perceber que a maioria das crianças está sensibilizada com as questões ambientais como, por exemplo, não jogar lixo no chão, nos rios ou pela janela do carro ou do ônibus. Pôde-se observar, ainda, que boa parte dos pais separa o lixo reciclável em casa, o que demonstra conscientização da parte deles quanto à questão ambiental dos resíduos sólidos urbanos. Porém, na questão da utilização da água potável para lavar as calçadas do domicílio, por exemplo, as crianças revelaram que muitos pais praticam tal ação no cotidiano. Ao mesmo tempo, elas também se mostraram preocupadas e questionaram essa ação dos adultos como de pouca conscientização em relação ao uso e desperdício indiscriminado da água.

Quanto à questão sobre coleta e uso da água da chuva, percebeu-se que poucos pais utilizam esse recurso, motivo para ser trabalhado mais enfaticamente com as crianças, uma vez que é possível aliar, nas discussões, o fato de a cidade de Joinville ter índice de precipitação elevado e de muitos pais usarem água potável para lavar calçadas. Da mesma forma é possível

trabalhar a questão das queimadas de lixo nos fundos ou perto das residências, uma vez que um alto índice de crianças (cerca de 40%) respondeu que perto de suas casas há pessoas que queimam lixo, acrescentando ainda que seus próprios familiares também praticam tal ação.

Schünemann e Rosa (2010, p. 130), que realizaram pesquisa sobre a conscientização ambiental de crianças da educação infantil com atividades práticas e didáticas cujos resultados repercutiram favoravelmente nos familiares, expressam:

É possível afirmar que é viável e importante o desenvolvimento desse tipo de trabalho, tendo em vista que os alunos, público alvo da pesquisa, demonstraram curiosidade, interesse e muita vontade de aprender e ampliar seus conhecimentos. Além disso, nessa etapa da vida escolar, a escola e as famílias estão muito mais ligadas. Trabalhando com os alunos, consegue-se alcançar as famílias e dessa forma o resultado é ainda mais positivo.

Em relação aos problemas ambientais no bairro, percebeu-se que grande parte das crianças não está sensibilizada para reconhecê-los. Isso ficou explícito nas perguntas: “Existem áreas sendo desmatadas no bairro?”; “Você considera o seu bairro limpo?”; “Existem rios no seu bairro?”; “Você acha as ruas do seu bairro arborizadas?” e “A coleta seletiva passa na sua rua?”. Em todas essas perguntas grande parte das crianças demonstrou não saber a resposta correta (por volta de 60%).

O mesmo ocorreu nas perguntas relacionadas a conceitos, como: “Você sabe o que significa a palavra resíduo?”; “Você já ouviu falar em 5 R?”; “Você sabe o que é saneamento?”; “Você sabe o que significa reciclar?” e “Você sabe o que é coleta seletiva?”. É importante destacar que durante a primeira aplicação do roteiro de questões todas as crianças foram orientadas a responder diretamente “sim” ou “não” quando questionavam o significado de cada termo, isso porque posteriormente seria aplicado o ciclo de palestras, no qual seriam devidamente explicados todos os assuntos tratados no roteiro de questões.

Nas respostas às questões “Seus professores falam sobre o meio ambiente?” e “Na sua escola há separadores de lixo?”, percebeu-se a forte relação da escola com o meio ambiente. E, por fim, na última questão – “O que é meio ambiente?” – as respostas dos alunos demonstraram que a grande maioria ainda não consegue entender o que de fato é o meio ambiente. Prevalece a ideia de que meio ambiente se resume às árvores, plantas, florestas e aos animais, enfim, à natureza apenas, sem a visão de um contexto geral, ou seja, de que meio ambiente é tudo o que nos cerca, incluindo a natureza. Ou ainda, como se lê em Tachizawa (2011), de que meio ambiente é tudo o que está envolvido na vida dos seres vivos.

O ciclo de palestras realizado possibilitou às crianças agregar conhecimento. Ao final de cada tema se abria um momento para perguntas, contação de histórias, tirar dúvidas, praticar desenhos sobre o que se ouviu. Esse momento foi bastante interessante por gerar pequenos debates entre as próprias crianças. Elas se mostraram ativas e participativas, falando em todas as palestras, sobre todos os temas trabalhados. Essas palestras foram importantes e de bom aproveitamento pelos alunos. Conforme Bateson (1986), as crianças são ensinadas desde a mais tenra idade a definir as coisas pelo que elas supostamente são ou representam, em si mesmas, e não por meio de sua relação com essas e outras coisas.

Como já expressado anteriormente, encerrado o ciclo de palestras, aconteceram os jogos ambientais: o tabuleiro ambiental, o jogo da memória gigante (animais da mata atlântica) e o quebra-cabeça (imagem da mata atlântica), jogos esses que foram a essência da pesquisa (figura 1). Tendo em vista que entre as competências a serem desenvolvidas pelo professor está a da construção da relação professor-aluno para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e que os jogos ambientais foram introduzidos na escola como uma metodologia de ensino diferente das comumente aplicadas em sala de aula, as crianças mostraram grande interesse em aprender a jogá-los e a participar das atividades propostas.

Na verdade, como manifesta Penteado (2007), o jogo tem propriedades formativas. Assim, entende-se que atividades de competição entre os alunos, quando saudáveis, estimulam ainda

mais a participação – fazendo com que eles interajam –, promovem a socialização e também facilitam a aprendizagem. Em outras palavras, tornam as aulas “mais legais” e com muito mais proveito.

Após a execução dos jogos, procedeu-se à segunda aplicação do roteiro de questões, que, de certa forma, reforçou, ou melhor dizendo, referendou as respostas já dadas durante a primeira aplicação, mas agora com uma diferença significativa: no *depois*, percebeu-se um índice superior de respostas corretas, o que possibilita perceber que a execução dos jogos ambientais ajudou no desempenho dos alunos quanto às questões estudadas. Para uma melhor visualização e entendimento dos resultados obtidos, criou-se um quadro comparativo entre o *antes* e o *depois* da realização do ciclo de palestras e da aplicação dos jogos ambientais. Para isso, somaram-se os resultados obtidos pelos 3.^{os} e 4.^{os} anos *antes* da aplicação das atividades e os resultados das mesmas séries *depois* de realizadas as atividades.

Figura 1 – Aplicação do jogo tabuleiro ambiental



Fonte: Projetos EduCA – Univille (2009)

Nessa perspectiva, observou-se que de uma maneira geral as respostas apresentaram uma variação baixa nos resultados, embora com uma ênfase destacada nas respostas certas. Mas é importante ressaltar, aqui, que a aplicação dos jogos ambientais reforçou sobremaneira o conhecimento das questões expostas no roteiro de questões. Percebeu-se que as crianças adquiriram conhecimentos sobre tais temas a partir das atividades executadas durante a aplicação da pesquisa, o que confirma mais uma vez que as atividades lúdicas são uma ferramenta de aprendizagem que pode ser utilizada paralelamente e em conjunto com as ações cotidianas de sala de aula. E mais, pode-se dizer que não é o caso de aplicar esses jogos com temas relacionados ao meio ambiente apenas, mas também com os demais temas que necessitam ser abordados nesse período escolar.

Da leitura de Bomtempo (2007, p. 66) se depreende que brincando a criança simboliza, imagina, representa e aprende. Ou seja, brincando, escreve a autora, “a criança coloca-se num papel de poder”. No caso das crianças que participaram da pesquisa aqui em destaque, as crianças demonstraram sentirem-se “no poder” de ter assimilado o conhecimento novo adquirido por meio da prática dos jogos. Vygotsky, que dá ênfase à ação do brincar e ao significado do brincar e da participação no jogo, menciona que “a maior importância do jogo no desenvolvimento de uma criança se deve ao fato de este criar novas relações entre as situações dos pensamentos e situações reais” (VYGOTSKY, 2000, p. 54). Ou seja, entende-se que o jogo é uma forma de aprendizagem e de estruturação de consciências.

Apoiados no fato de que a criança é capaz de assimilar com maior facilidade novos conhecimentos e está disposta a aprender sempre mais, acredita-se que ela seja de grande importância na disseminação de novos hábitos e novas práticas necessárias para a preservação do meio ambiente, uma vez que poderá divulgá-los entre amigos, familiares e colegas e, assim, atingir um número maior de pessoas na busca da conservação ambiental. Como manifesta Silveira (2011), trabalhar com as crianças é bastante

produtivo, pois elas absorvem mais profundamente as lições que lhes são passadas¹.

O período da infância é uma etapa singular, diferenciada, da vida do ser humano, uma vez que preserva o seu momento mágico e único de desenvolvimento (ANGOTTI, 2006). Justamente por isso é que essa fase deve ser planejada, estruturada, redimensionada no aspecto lúdico e cheia de jogos e brincadeiras, até mesmo como condição de defesa e preservação da própria espécie humana.

As constatações e os resultados da pesquisa foram divulgados na própria escola onde foram realizadas as atividades. Assim, orientaram os professores no sentido de prosseguir seu trabalho com mais ênfase nas atividades lúdicas e que estas constem em seus planos de ensino, não se restringindo apenas ao meio ambiente, mas também abordando de forma ampla os demais temas trabalhados em sala de aula. Nesse pormenor, destaca-se que em vários momentos da aplicação do estudo os professores, satisfeitos com os resultados da pesquisa, perceptíveis nas manifestações das crianças, se expressaram enfatizando essa metodologia de trabalho que é, sem dúvida, uma alternativa a ser considerada como proposta política, tendo em vista que essencialmente está voltada para a melhoria da qualidade do ensino na educação fundamental e das comunidades do entorno da escola.

Considerações finais

Durante a aplicação da pesquisa foi possível observar a efetiva participação das crianças em todas as atividades ao longo de todo o período em que as ações metodológicas foram executadas. Algumas crianças, em especial, se destacavam das demais

¹ Essa é uma questão que Capra (1996) anuncia como a “consciência ecológica” e que, segundo o autor, atingirá o seu sentido mais profundo quando o ser humano for capaz de reconhecer a interdependência fundamental que há entre todos os fenômenos e o perfeito entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza. Na interpretação do autor, essa é uma percepção “profundamente ecológica” e que aos poucos vem emergindo em várias áreas da sociedade, tanto dentro como fora da ciência.

por demonstrarem conceitos mais reflexivos sobre os assuntos tratados – tanto na situação *antes* como na situação *depois* da aplicação dos jogos ambientais.

A análise dos resultados obtidos com as duas aplicações do roteiro de questões demonstrou que grande parte das crianças está sensibilizada com a especificidade do meio ambiente. Demonstrou, também, que existem certas questões – levantadas pelas próprias crianças – que devem ser trabalhadas mais enfaticamente na escola, tais como a do aproveitamento da água das chuvas, da não utilização da mangueira na lavagem de calçadas domiciliares com uso de água potável e mais outras atitudes, simples e cotidianas. Verificou-se, ainda, que as crianças assimilam novos conhecimentos e posteriormente repassam a seus familiares.

Entende-se que é uma boa medida o investimento da escola também na conscientização dos pais e que esse processo se dê por meio de ações pedagógicas que possam ocorrer na própria escola, tais como a promoção de palestras ou outras atividades de educação ambiental extensivas para toda a comunidade. E, essencialmente, percebeu-se que a prática dos jogos ambientais é, sem dúvida, a associação do lúdico e do pedagógico na aprendizagem e que essa prática traz resultados efetivos para a criança.

Baptista (2011) infere que experiências com a aplicação do lúdico na educação de crianças têm sido bem-sucedidas e que a utilização do método lúdico na educação escolar é na verdade um procedimento inovador, se em consonância com o sistema atual de ensino. Mas, afirma a autora, quando se analisam os resultados finais comparando-se as duas modalidades pedagógicas, fica-se cada vez mais estimulado a continuar aplicando esse método lúdico de aprendizagem na escola, embora esse seja um desafio nada fácil de ser vencido pelos professores. A alegação, no caso, funda-se na questão da política educacional vigente, e a solução seria pensar novas políticas com base em metodologias pedagógicas alternativas – tais como a aplicação dos jogos ambientais para a aprendizagem infantil.

A par da questão positiva do estudo aqui em realce, os resultados obtidos também encontram consonância no trabalho de

Schünemann e Rosa (2010). Segundo esses autores, as atividades práticas e didáticas por eles aplicadas em crianças da educação infantil visando à conscientização ambiental apresentaram-se como “ferramentas fundamentais” para abordar os temas trabalhados durante a aplicação da pesquisa e, também, para alcançar os objetivos então previstos. Os autores ainda enfatizam que os alunos demonstraram especial interesse pelas atividades práticas, tendo estas servido como um incentivo para a realização das demais atividades que passaram a ser realizadas na escola.

Em vista dos resultados obtidos, infere-se que a pesquisa aqui analisada foi de grande aproveitamento para as crianças participantes. A receptividade dessas crianças às ações aplicadas, especialmente às explicações dadas aos temas que lhes eram pouco conhecidos e desenvolvidos durante o ciclo de palestras, e particularmente as reações demonstradas com os resultados dos jogos ambientais mostram-nos que uma atividade lúdica, como o jogo, é de fato um passo essencial para trabalhar a educação ambiental na escola, além de ser uma ação incentivadora de práticas que visam à defesa, à proteção e à preservação do meio ambiente.

Essas atividades pedagógicas e lúdicas nos confirmam que as crianças, sensíveis para desenvolver percepções sobre o tema meio ambiente, são também boas receptoras do novo saber e boas propagadoras desse novo conhecimento para as demais pessoas à sua volta, possibilitando, assim, difusão e sensibilização ambiental no seu entorno. Como nos revelam Sato e Passos (2011, p. 240), “a vida cotidiana é a vida do indivíduo”, e o indivíduo é sempre um ser particular que reforça o seu caráter ao mesmo tempo individual mas também coletivo e, nesse sentido, sendo parte do coletivo, do entorno. Portanto, o cuidado com o planeta há de ser uma atitude do ser social e deve acontecer na prática consciente da vida cotidiana.

As crianças são o futuro do mundo. É por meio delas – conscientes – que se espera a mudança de comportamento do homem em relação à preservação da vida *na* e *da* Terra.

Referências

ANGOTTI, M. **Educação infantil**: para que, para quem e por quê? Campinas: Alínea, 2006.

BAPTISTA, W. **Educação ambiental através da ludicidade**. Disponível em: <<http://www.legadoludico.com/artigos/AEA>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

BATESON, G. **Mente e natureza** – a unidade necessária. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BOMTEMPO, E. A brincadeira do faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999**. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1999.

BURSZTYN, M. **Desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CAPRA, F. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARVALHO, I. C. M. Educação para sociedades sustentáveis e ambientalmente justas. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental da FURG**, v. especial, p. 46-22, dez. 2008.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MONTIBELLER FILHO, G. **O mito do desenvolvimento sustentável**. Florianópolis: EdUFSC, 2001.

PENTEADO, H. D. Jogo e formação de professores: videopsicodrama pedagógico. *In*: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SATO, M.; PASSOS, L. A. Biorregionalismo: identidade histórica e caminhos para a cidadania. *In*: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Educação ambiental** – repensando o espaço da cidadania. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 227-259.

SCHÜNEMANN, D. R.; ROSA, M. B. Conscientização ambiental na educação infantil. **Revista Eletrônica do PPGEAmb – CCR/UFMS** – Monografias ambientais, v. 1, n. 1, p. 122-132, 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

SILVEIRA, R. **Educação ecológica**. Disponível em: <<http://www.greepet.vet.br/ecologica.php>>. Acesso em: 13 nov. 2011.

SORRENTINO, M. *et al.* Educação ambiental como política pública. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

STRANZ, A.; PEREIRA, F. S.; GLIESCH, A. Projeto Universidade Solidária – Transmitindo Experiências em Educação Ambiental. *In*: ZAKRZEWSKI, S. B. B.; VALDUGA, A. T.; DEVILLA, I. A. (Orgs.). SIMPÓSIO SUL BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1.; SIMPÓSIO GAÚCHO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2.; SEMANA ALTO URUGUAI DO MEIO AMBIENTE, 16. **Anais...** Erechim: EdIFAPES, 2002.

TACHIZAWA, T. **Gestão ambiental e responsabilidade corporativa:** estratégias de negócios focadas na realidade brasileira. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.



Capítulo V



Educação popular e patrimônio cultural: a complexidade do modo de construir saberes formais e não formais interdisciplinares entre museu, escola e comunidade

Elizabeth Tamanini
Sílvia Sell Duarte Pillotto

Introdução

O objetivo principal deste artigo é compartilhar reflexões acerca de construções teórico-metodológicas advindas das ações de preservação do patrimônio cultural tendo a escola, a comunidade e o museu como sujeitos de intervenção em construção de diálogos com a educação popular. Tal debate tece um quadro ainda novo quando alinhavado ao papel social dos espaços de memória, entre eles o museu, na construção da pertinência e das identidades coletivas dos movimentos sociais e da vida comunitária. Nossos fios buscam ainda compreender as relações, as tensões, as teias coletivas entre indivíduos, sujeitos e instituições. Daí a necessidade de ir apresentando as temáticas e do mesmo modo expondo pouco a pouco a concretude de referências ante o desafio de romper com muros e territórios conceituais.

A complexidade de romper territórios conceituais: produzindo diálogos entre educação popular e culturas material e imaterial

Tem-se como pressuposto que a educação em museu é algo intrínseco a sua existência, estando ele aberto ou fechado. Os estudos sobre o surgimento dos museus fazem-se presentes desde os gabinetes de curiosidades, os jardins botânicos, até o conceito de museu defendido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, do inglês *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), ou ainda conforme a Mesa-Redonda de Santiago do Chile, de 1972, “como instrumento de educação, intervenção social e de desenvolvimento das populações” (*in* CAMACHO, 1991, p. 32). Por sua secularidade essa instituição adquire um caráter de propagação de verdades. Daí a sua importância estratégica e pedagógica na formação de conceitos e práticas sociais coletivas. O museu, estando aberto ao público, transmite uma mensagem, educa por meio do objeto qualquer pessoa que nele entrar, seja qual for a sua classe social, sexo, idade, etnia ou escolaridade. A educação, ao longo dos séculos, tem subestimado a capacidade ideológica dessa instituição no estabelecimento de valores, mentalidades e ideologias.

Pode-se observar, contudo, que a estreita ligação entre museu e educação, no Brasil e na América Latina, vem constantemente sendo rediscutida à medida que o conceito de museu é ressignificado ou que se discute a educação enquanto categoria dialética para além do ensino formal. Por se tratar de um espaço de educação não formal, o museu dispõe de uma maior autonomia no trato com as temáticas e os conteúdos quando comparado com a educação escolar. Diante das especificidades de cada museu, busca-se o fio condutor dos conteúdos ou das problemáticas nos patrimônios culturais que lhe são peculiares e que constituem o seu acervo, ou seja, a cultura material das diversas sociedades, resultados da produção humana e, por conseguinte, nas memórias subjacentes a essa produção.

Quando pensamos nessa perspectiva dialógica (FREIRE, 2006), recorremos ao conjunto das representações sociais para o estabelecimento de negociações, de modo a construir *a priori* a possibilidade de optar a respeito das memórias, das identidades que significam o patrimônio social a ser conservado e preservado, sejam esses elementos forjados em espaços criados oficialmente, como os tradicionais museus, ou espaços com novas concepções de cuidado, seleção e socialização do patrimônio, como casa de cultura, espaço de referência comunitária, museu vivo, ecomuseu, museu comunitário, museu integral, centro cultural, arquivo de referência da cultura popular e muitas outras experiências que contribuem sobremaneira para as reflexões dessas problemáticas contemporâneas.

A história da educação no Brasil vem se constituindo como área de conhecimento e área de intervenção social, fruto da interferência significativa dos movimentos sociais em diferentes conjunturas sociais, políticas e econômicas. O debate sobre a educação das classes populares e sua inserção nas políticas públicas está profundamente vinculado às transformações do trabalho e, conseqüentemente, à estrutura política de estado. Em estudo recente sobre os caminhos da educação popular e a importância dos movimentos sociais no Brasil, Reinaldo Fleuri (2002, p. 53) destaca:

A primeira vertente de educação popular é a que se identifica com a ampliação da educação escolar para todos os cidadãos. A expressão *educação popular* é usada pela primeira vez por intelectuais, militantes e educadores latino-americanos, entre fins do século passado e começo deste. Uma outra vertente significativa de educação dirigida às camadas populares é a educação de adultos.

Sabe-se que a educação não pode carregar a culpa por todas as mazelas sociais, todavia a maioria dos educadores e das educadoras compreende que sem a educação não há processo de transformação social. A intensificação do debate sobre as pedagogias que dimensionam as várias experiências

em uma perspectiva multidisciplinar na educação formal e não formal representa outro lado da curva do rio. Significa dizer que há uma ampla diversidade de interesses e objetivos das propostas de educação popular¹ e educação espalhadas e apropriadas em diferentes territórios e realidades sociais com desdobramentos temáticos complexos. A educação convencional está particularmente vulnerável a disputas relativas à interpretação do passado em virtude de sua importância como ferramenta ideológica na sociedade (TAMANINI *et al.*, 2009). O ponto básico é que toda a argumentação da educação pressupõe a existência de um passado².

Tais conceitos ao longo dos séculos têm servido para mitificar o tempo, transferindo para o discurso educativo uma série de estereótipos. “A história não é um grupo de fatos sobre o passado, mas, ao contrário, um conjunto de idéias sobre o passado, no presente”; “o passado, conservado no Museu em forma de patrimônio, serve ao presente” (FUNARI; BEZERRA, 2012, p. 67). Os passados são sempre construções. Revisitá-los exige compreensão e complexidade. Os objetos são dotados de uma significação especial, que faz com que eles representem o “invisível”. Conservado apenas na forma de registro ou relato, o passado é privado de sua diacronia, quer dizer, o passado passa a existir como fato contemporâneo e recente cada vez que é renovado pelas narrativas e práticas rituais. Justamente na transmissão dos objetos as coletividades conferem uma existência física da história.

O que significa essa referência com o passado? O problema é que o passado vigente está sempre fora de alcance. Restos materiais, não importando o quão velhos sejam, são observados e utilizados no presente e são tão paradoxalmente imutáveis

¹ Ver Streck (2005).

² A escola trabalha essencialmente com memórias, saberes, identidades, patrimônios herdados, acúmulos sociais representados fortemente pelos conhecimentos repassados em seus conteúdos programáticos, pelos cadernos que cada estudante vai guardando de ano a ano, após concluir uma série ou período. Ver também Thompson (2002).

e transformados quanto a sociedade ao seu redor muda. Há, então, dois passados: o temporal, que passa e está percorrido, dado, e o “passado” metafórico, que está seguro nas memórias e tradições da sociedade. É essa diversidade, portanto, esse passado dinâmico que encontramos em nossas vidas que devemos conceituar.

Para um processo constitutivo de conhecimento, interessamos justapor questões históricas em que as sombras, os restos, as figuras, as fotografias, as falas, os objetos sejam instigados a revelar algo mais sobre distintos processos culturais. Testemunhos do tempo, os artefatos apresentam com singularidade o imaginário social, apontam para as singularidades e subjetividades da experiência humana. Segundo Ginzburg,

por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. Gerações e gerações de caçadores enriqueceram e transmitiram esse patrimônio cognoscitivo. Na falta de uma documentação verbal para se pôr ao lado das pinturas rupestres e dos artefatos, podemos recorrer às narrativas de fábulas, que do saber daqueles remotos caçadores transmitem-nos às vezes um eco, mesmo que tardio e deformado (GINZBURG, 1991, p. 143).

Assim, as ações que implicam manufatura e uso e a natureza dos objetos materiais constituem a informação de base da cultura material. Os artefatos não são em si mesmos informações culturais; são amiúde informações específicas de ações humanas e dos processos culturais. Logo, a cultura tem a ver fundamentalmente com a maneira como a pessoa atua no mundo. Para Vygotsky (2001),

no campo semântico, o significado das coisas corresponde às relações que a palavra pode empreender apoiando-se na dimensão de pensamento e linguagem. Na perspectiva da leitura do artefato ou da cultura material como fonte indiciária, o suporte conceitual centra-se na ideia de signo, portanto a mediação cognitiva entre a cultura material e imaterial e a linguagem se realiza pela ação da educação. De acordo com Bakhtin (1999), as palavras são tecidas por uma multidão de signos ideológicos e servem como trama em todas as dimensões sociais. Por intermédio da análise dessas fontes, pode-se, contudo, acompanhar a tortuosa articulação entre polêmicas político-ideológicas e saberes constituídos, seja no sentido da construção do(s) passado(s) ou por processos de (re)apropriação desses(s) passado(s) no presente. A imagem pode se transformar na lembrança, e muitas vezes a lembrança se fixa na imagem (BOSI, 1993). Quanto ao olhar, o que se vê depende de quem olha e de quem ensinou.

A educação é sobremaneira responsável pelo processo cultural e, ainda, pela continuidade ou descontinuidade das estruturas sociais. A educação está, nesse caso, sendo concebida como um processo sociocultural que carrega em sua gênese um conjunto de práticas, heranças cognoscitivas e representações ideológicas. Tal problemática, meio que na contramão da história, exige que se inclua a cultura dos “objetos” como elemento indispensável para a releitura e as reflexões contextuais, em que passado e presente se mesclam na tentativa de elaborarmos discursos de apropriação desses passados, materializados pela ação educativa.

Aparentemente, escola e museu formam cenários completamente distintos. Porém “não lemos regras e nos tornamos membros do rebanho de alunos, na escola; são as estruturas materiais de controle, no edifício ‘Escola’, que nos transforma [sic] em rebanho” (FUNARI, 1995). Pelo mundo material a criança e os adultos, de um modo geral, tomam contato com a ordenação social. Conforme Aguiar e Ozella (2006, p. 3), mediação refere-se “a uma instância que relaciona objetos, processos, ou situações entre si; a partir daí o conceito designará um elemento que viabiliza a realização de outro que, embora distinto dele, garante

a sua efetivação, dando-lhe concretude”. Toda argumentação da educação pressupõe a existência de um passado, de um objeto, de objetividade, de subjetividade, de conhecimento³. O ser humano cria e modifica a realidade, transpõe o social, e essa apreensão de signo, significado e sentido forma a herança cultural e é aqui situada nas diferentes formas e proposições, pensamento e linguagem. Schelling (1991), tendo como base as reflexões de Paulo Freire sobre o sentido da existência humana e a educação, salienta a inter-relação entre educação e o mundo das coisas, ou seja, educação e cultura se mesclam nas teias do processo histórico.

[...] a possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser – mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer. É um ser aberto. Distingue o ontem do hoje. O aqui do ali. Essa transitividade do homem faz dele um ser diferente. Um ser histórico. Faz dele um criador de cultura. A posição que ocupa na sua circunstância é uma posição dinâmica. Trava relações com ambas as faces de seu mundo – a natural, para o aparecimento de cujos entes o homem não contribui, mas a que confere uma significação que varia ao longo da história, e a cultura, cujos objetos são criação sua (FREIRE *apud* SCHELLING, 1991, p. 28).

Em nosso movimento dialógico com as referências e fontes, percebeu-se a complexidade presente nas análises sobre a memória social ou coletiva, evidenciada em registros, vestígios e fragmentos, considerados conceitualmente como bens culturais de uma dada sociedade. Se vivemos numa era que tende ao esquecimento, é ainda mais imperativo expandir as fronteiras do político para incluir não apenas práticas culturais anteriormente marginalizadas, como também uma nova política da representação das diferentes desigualdades sociais. As ações da

³ A educação formal estabeleceu-se na sociedade moderna como espaço legítimo de transmissão de conhecimento historicamente adquirido pela humanidade.

vida cotidiana e o comportamento corrente, levados a cabo em um mundo construído pelos seres humanos, estão no centro dos processos de criação de consciência. Vygotsky (2001) lembra-nos que a atividade humana é sempre significada: “No agir humano sempre realiza uma atividade externa e uma interna”. Todavia internalizamos não o gesto como materialidade do movimento, e sim a sua significação, a qual tem o poder de transformar o natural em cultural (AGUIAR; OZELLA, 2006). Assim, a mediação teórico-metodológica educativa pode ser um instrumento emancipatório das referências e identidades culturais humanas em diferentes contextos sociais e políticos.

Educação popular e direitos humanos: a ausência dos museus

As teorias críticas têm contribuído para aumentar nossa compreensão sobre as íntimas e estreitas relações entre conhecimento, poder e identidade social e, portanto, sobre as múltiplas formas pelas quais os conhecimentos e os saberes estão centralmente envolvidos na produção do social (FÁVERO, 2005)⁴. As teorias da reprodução social, por exemplo, mostram-nos como as distribuições desiguais de conhecimentos, por meio do currículo, da escola e dos museus, constituem mecanismos centrais do processo de produção e reprodução de desigualdade social.

Por sua vez, os museus no Brasil, de um modo geral, ainda não incorporaram de forma interdisciplinar a inserção de outras análises do conhecimento humano. Há, sobretudo, um desconhecimento do potencial analítico da cultura material relacionada à educação. As reflexões acerca da educação popular nos museus e a relação com o processo de educação patrimonial,

⁴ Nessa obra Florestan Fernandes formula análises fundamentais sobre aspectos da realidade brasileira que ampliam a compreensão dos impasses da educação pública no Brasil.

até o presente momento, em grande parte têm se dado de maneira pragmática e sem compromissos ideológicos metodológicos. Portador de heranças elitistas do século passado que o definiram e elegeram como templo do saber burguês, o museu ainda guarda e preserva formas saudosistas, românticas e exóticas de narrar a memória social. Expõe-se, preserva-se algo que está relacionado a um passado distante. A seleção dos bens preservados ainda tem sido feita em grande parte dando-se ênfase aos bens culturais produzidos pelas elites. Particularmente, as classes dominantes decidem o que deve ser lembrado e esquecido. “Não há um único documento de cultura que não seja também um documento de barbárie. E a mesma barbárie que o afeta, também afeta o processo de sua transmissão de mão em mão” (CHAUÍ, 1980, p. 20).

Desse modo, um museu⁵, visto enquanto instituição que preserva, pesquisa e divulga conhecimentos de diferentes sociedades em distintos processos históricos, transmite discursos e representações com base em sua compreensão sobre cultura, organização e seleção da memória, sobretudo o que se privilegia para ser preservado. Vale dizer que memória, identidade e educação podem perfeitamente ser negociadas e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo⁶. Novamente nos ancoramos em Marilena Chauí para refletir o quanto a tensão e a disputa por valores, memórias e direitos humanos em nossa sociedade vêm sendo praticadas de modo absolutamente desigual na correlação de forças, ou seja, a luta se dá em condições desiguais:

Quem lê [...] a *Fenomenologia do Espírito* de Hegel, a *educação para a liberdade* de Dewey, as propostas da Escola Nova e da Escola Ativa, as de Summer Hill, ou de Freinet, para não mencionar *A República* de Platão, os *Dos Ofícios* de Cícero e *De Magistro*,

⁵ A respeito do papel social dos museus na contemporaneidade, vale a leitura de Chagas (2006).

⁶ Bauman (2005) e Pollak (1989) corroboram as reflexões pautadas nas transformações sociais e identitárias.

de Santo Agostinho, há de perceber que a idéia de formação é inseparável de um determinado campo teórico e do contexto histórico no qual é formulada a proposta pedagógica, de sorte que esta não pode ser compreendida sem a compreensão do papel atribuído ao pedagogo, com relação à sociedade, à política e ao saber. Lembradas estas obviedades, a questão colocada – que é formar? – permanece inteiramente aberta à procura de resposta (CHAUI, 1980, p. 25).

Todos os povos colonizados têm consciência de que sua verdadeira história foi escrita e selecionada pelos colonizadores. Sabem que a sua é uma história oculta, clandestina, negada. Sabem também que, apesar de tudo, essa história existe e que sua prova evidente é a presença mesma de cada povo. Poder-se-iam construir relações intrínsecas à cultura material presente nos espaços museológicos e de patrimônio com os saberes e conhecimentos sociais. Então, as justificativas para a museologia existir como área de conhecimento e de formação profissional autônoma seriam muito nobres, pois falariam a respeito da trajetória humana, interagiriam com o meio ambiente, construiriam metodologias pedagógicas comunitárias, teriam relações com o poder, compreendido na dimensão da conquista social, e contribuiriam para a construção de identidades, entre tantos outros aspectos.

Por nossas trajetórias profissionais muitas vezes experimentamos um sentimento desconfortável de fracasso quando comparamos os resultados com as possibilidades acerca do potencial dos museus, enquanto centro de memória social e educação. Hoje, em diversas regiões do globo terrestre, esforços são desprendidos para a estruturação de um novo modelo de educação que permita a busca por valores culturais das tradições autóctones, a fim de estimular o cidadão na busca de sua identidade.

Contudo a reflexão posta para o debate está no desafio de estudar tais temáticas e de estas estarem presentes no contexto da educação popular. O século XX, que vivenciou a consolidação

da nova forma de fazer história e de compreender a memória, serve de contexto para a ampliação do conceito de documentos que retira do texto a exclusividade de se caracterizar como tal. Outros suportes, outras formas de expressão, outras fontes passam a ser valorados como documentos. A imagem trazida por uma fotografia ou um filme, a força emanada de um objeto e a mensagem advinda do som de uma melodia passam a ser merecedoras de procedimentos de análise, interpretação, classificação, guarda, conservação e pedagogia.

Uma cadeira, por exemplo, é um artefato, um objeto fabricado pela sociedade que encerra vários níveis de informações, especialmente no que concerne aos aspectos tecnológicos, morfológicos e funcionais. Homens e mulheres são capazes de construir imagens espaciais elaboradas, que se formam em nosso cérebro, com base na sua percepção de mundo, voltando-se para os interesses das relações existentes entre coisas e ideias. Nessa perspectiva, os objetos são dotados de uma significação especial que faz com que eles representem o “invisível”. Como diz Lévi-Strauss (1976), conservado apenas na forma de “registro ou relato, o passado é privado de sua diacronia, quer dizer, o passado passa a existir como fato contemporâneo e recente” cada vez que é renovado pelas narrativas e práticas rituais. Justamente na transmissão dos objetos, segundo o autor referido, as coletividades conferem uma existência física da história, ou seja, a ação dialógica da educação produz significado a partir dos sentidos (VYGOTSKY, 2001) e compreende que “o mundo não é, o mundo está sendo” (FREIRE, 2006).

Diante das modificações tão rápidas em curso, buscar as relações, as teias e as tessituras coletivas entre indivíduos em um grupo ou em realidades sociais diferentes em épocas distantes e também agora, assim como de pessoas que experimentam mudanças, segundo valores já preestabelecidos, de normas e comportamentos que aceitam ou rejeitam, constitui uma das questões que a escola e o museu podem exercitar tendo na ação dialógica da comunicação e das práticas educativas o seu fio condutor.

Nos últimos anos a cultura tem se tornado uma das dimensões essenciais para a sustentabilidade social de programas de

educação com foco no desenvolvimento local. O tema passou a fazer parte das agendas das políticas públicas e das reivindicações dos grupos sociais preocupados com a qualidade de vida e com a valorização das identidades e especificidades históricas. Fugindo das perspectivas globalizantes neoliberais, a busca pela diferenciação, pelas peculiaridades e pelas diversidades culturais torna-se uma dimensão estratégica.

Nessa relação e reciprocidade é importante delinear as atividades de valorização e preservação, pois apreender histórias com suas inúmeras complexidades sociais e coisas inusitadas produzidas ao longo da história passa quase sempre pelo processo da conservação e preservação da memória, ou seja, do patrimônio sociocultural e das heranças acumuladas. Quando se pensa em valorizar a história de um povo, sua memória, preservar signos culturais, também se incluem espaços de memórias, espaços de vivências, sonhos e trabalhos, desigualdades e igualdades, identidades que marcam e diferenciam o contexto histórico. Há também a presença de um pensamento enciclopédico do século XIX, cujas referências são os grandes templários, os grandes museus, os objetos antigos, com séculos ou anos de história. Ou por fim há concepções que preferem ser comparadas a visões etnocêntricas, à história dos países europeus, “fruto de um olhar educado pelo colonizador”, como salienta Boaventura de Sousa Santos (2005). Discursos como esses surgem da incompreensão da dimensão cultural e educativa para o desenvolvimento social.

Segundo Santos (2003),

a percepção é sempre um processo seletivo de apreensão. Se a realidade é apenas uma, cada pessoa a vê de forma diferenciada; dessa forma, a visão das coisas materiais é sempre deformada. Nossa tarefa é a de ultrapassar a paisagem como aspecto, para chegar ao seu significado.

Assim, a paisagem é socialmente construída e significada culturalmente. Devemos observar, conceituar e abstrair tal diversidade e, portanto, passado dinâmico, transformando em

pedagogias possíveis as realidades comunitárias. O objeto do conhecimento não é simplesmente o que se expõe, e sim também aquele que, em certo sentido, nos opõe, mobilizando-nos a encontrar classes de compreensão. A “cidade futura” da qual Gramsci fala não desce do céu nem se coloca como conclusão necessária de um parto da história; trata-se, pois, da construção ativa, consciente, aberta, permanente, conduzida por homens reais, expostos sempre ao imponderável e às contradições (SEMERARO, 2002, p. 185).

Nos últimos anos a concepção de patrimônio foi expandida. De uma visão inicial centrada principalmente em objetos e monumentos pertencentes à história dos “grandes feitos” dos “grandes homens”, ampliou-se para os diversos aspectos da vida cotidiana e cultural dos grupos sociais; da análise e preservação elitista para a compreensão das desigualdades e da valorização da diversidade cultural. Trata-se de novas dimensões e novos desafios para os museus e para o desenvolvimento social.

A atuação educativa e cultural dos museus resultou das transformações ocorridas com o próprio campo e conceito de educação no século XX. Concepções educativas passaram a fazer parte do cenário de intervenção dos museus e centros culturais sobretudo no fim da década de 1970. No Brasil a educação patrimonial enquanto metodologia começou a ser aplicada em experiências educativas museológicas a partir de 1983, inspiradas em pedagogias para a herança cultural na Inglaterra (*heritage education*).

Datam dessa época as experiências de educação popular desenvolvidas por Paulo Freire, que engenhosamente abriu caminhos para a reflexão sobre o papel do conhecimento e a responsabilidade social e política do educador e da educadora. Freire protagonizou a ideia de sujeito que aprende e que ensina, deslocando o debate sobre “poder e conhecimento” para “poder, conhecimento e autonomia social”. A concepção freiriana parte também da análise da evidência das culturas material e imaterial dos sujeitos – o tema gerador, a problemática, o significado e o processo político e histórico. Essa pedagogia influenciou autores,

experiências e diferentes realidades no mundo inteiro. As primeiras iniciativas de ecomuseus na França e no Canadá nos anos 1970 (BOHAN, 1987) tiveram como base epistemológica os paradigmas da concepção freiriana de ser humano como totalidade da materialidade histórica.

A educação popular nasceu às margens da sociedade, no extramuro da instituição escolar, e dos espaços de legitimação oficial da educação. Já na década de 1960 experiências de organização popular e educação comunitária faziam parte de debates, fóruns e tentativas de articulação com a educação oficial formal. Somente no fim dos anos 1980 tais debates adentraram nas estruturas oficiais da educação. Nesse sentido, mostra-se sobremaneira significativo o estudo de Danilo R. Streck, cuja problemática perpassa pela reflexão de educação popular e (re)construção do público.

Segundo Streck (2005, p. 272), “dois fatos contribuíram para definir os rumos dessa discussão [...]: foram a ida de Paulo Freire à Secretaria de Educação na cidade de São Paulo de 1989 a 1991 e a conquista do poder local por governos que assumiram uma proposta de educação popular”. “A educação popular passou, assim, a aproximar-se do lugar onde se gera o discurso pedagógico hegemônico, com todas as vantagens e riscos” (STRECK, 2005, p. 273).

Os museus e os centros culturais não assumiram as propostas de educação popular. Estiveram ausentes, não participaram ativamente dos movimentos de educação e cultura deflagrados na década de 1970. Eles preferiram adotar as concepções de educação permanente e de educação patrimonial “importadas” para o país, o que reduziu a reflexão da educação em museus enquanto um direito e as ações educativas de complementariedade da escola.

Como garantir o pertencimento público das memórias, dos espaços, das histórias, do ambiente sem o controle do “mercado”? Como romper com a ideia de museus como sinônimo da finitude, do poder das elites, do passado como morte? Qual o papel dos museus e das políticas públicas de patrimônio nessas novas interfaces, nos novos caminhos do desenvolvimento sustentável? Como avançar nas práticas de educação popular com realidades sociais tão díspares, confrontadas com concentração de terras e

com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) abaixo do aceitável pelos direitos humanos? Vale então a “estilística da resistência”, como diz Elza Maria Fonseca Falkembach (2006, p. 251):

E vem fecundando, ao modo e ao tempo de cada lugar e de cada gente, a luta pela terra no país, e com ela tornando possível a criação de oportunidades e sentidos para vidas de homens e mulheres que se autorizaram e seguem se autorizando, sem o medo da convivência com o sofrimento, à ação política, mesmo que os conflitos internos e externos, com os quais convivem, coloquem permanentemente em risco o já criado.

Ao longo dos processos educacionais desenvolvidos observamos que é possível criar uma rede de interação de recursos educativos e múltiplas possibilidades de utilização do museu como espaço de educação e produção de conhecimento, tendo como fundamento os objetivos próprios do campo de atuação de cada museu. Emergem desse contexto possibilidades de buscar (e encontrar) um público, por outra via, que torne possível transformar os museus verdadeiramente em “um agente de desenvolvimento através de um trabalho criador e de sentido libertador feito pela população, para a população” (MINOM/ICOM, 1991). Ou seja, “as populações são agentes, tanto da preservação, como da construção (destruição?) do seu patrimônio” (CAMACHO, 1991). Quando retomamos as análises das diretrizes estabelecidas no encontro de Santiago no Chile em 1972 (BOHAN, 1987, p. 87), de maneira a preconizar transformações profundas para a cultura e a educação na América Latina, constata-se que se ousou ainda muito pouco no modo de criar e lidar com a instituição museológica de forma geral.

Considerações finais

No Brasil, após a implantação da Política Nacional de Museus, e diante das políticas de inclusão social e direitos humanos, os

museus estão buscando formas e estratégias para a promoção de novos diálogos. Para Tamanini (2007, p. 2),

os museus da atualidade devem buscar a qualificação nas diferentes dimensões institucionais. Como instituição comunicadora, o museu deverá construir projetos e ações que mobilizem a sociedade de um modo geral. Para tanto, é necessário convergir para Projetos e Programas multidisciplinares. A essência presente no trabalho do museu é a vida, sobretudo investiga-se através do patrimônio a vida dos seres vivos, portanto, museu é lugar de vida, e não de morte.

Nesse caso, constata-se que se compreende a educação além dos muros formais da escola e dos museus. Tal desafio exige um exercício de tolerância (FREIRE, 2006), que na perspectiva freiriana revelaria em diferentes realidades estudadas descobertas de temas problematizadores comuns e interdisciplinares. Observando, por exemplo, o trabalho das escolas e o das instituições de patrimônio nas suas relações com o ato de socializar e educar sobre o conhecimento produzido e a produção de novos saberes para diferentes realidades socioculturais, novas práticas educativas estão sendo buscadas. A história, seja analisada pelo campo da materialidade ou imaterialidade, é o lugar onde se encontram indícios da vida coletiva e de seus diferentes movimentos sociais.

Destaca-se ainda que tais exercícios metodológicos permitem a reflexão do público sobre o patrimônio cultural local, a melhoria da autoestima do grupo envolvido e o reconhecimento da identidade do indivíduo diante do grupo no qual está inserido. Também possibilitam perceber características pessoais adquiridas do contexto desse grupo social, o que leva à percepção da diversidade cultural, da vida em si, e viabiliza a contextualização do patrimônio, tangível e intangível, vinculando memória à identidade.

Na última década do século XXI observamos um movimento maior no sentido de romper com os muros conceituais. Experiências vêm, mesmo que de modo lento, se atrevendo a misturar a vida e as coisas. Começamos a integralizar o conceito de ação e reflexão

como intrínseco e a notar que o modo de produzir socialmente os bens e, por conseguinte, as reflexões críticas e processuais caminham lado a lado com as contradições, reconhecendo o caráter histórico do saber, assim como o seu uso social. Logo, passado e presente são categorias construídas (FUNARI; ORSER JR.; SCHIAVETTO, 2005), e nessa constatação tem-se a opção de produzir novos conhecimentos (FREIRE, 1997) e então transformar a realidade lida. Tal pressuposto teórico e metodológico pode ser aplicado tanto a um artefato quanto a um centro histórico, a um parque ambiental, a conhecimentos de matemática, língua portuguesa, ao saber fazer, a rituais, a artesanatos, às manifestações populares e a outras inúmeras possibilidades problematizadoras do patrimônio vivo da sociedade selecionadas e consentidas pelos grupos como representação de seu conhecimento e de sua memória coletiva.

Nos séculos XIX e XX tínhamos o conceito de educação enraizado na sociedade de classe privilegiada, em que o mais importante era a aquisição de informação factual, e a cultura como um elemento restrito a esses grupos. O traço mais original do século XXI na educação é o deslocamento da formação puramente individual do ser humano para o social, o político, o ideológico; assim o significado maior está na inclusão das diferenças como pressuposto de equidade, aspecto que até mesmo compõe convenções internacionais de direitos humanos à diversidade.

Referências

- AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sergio J. **Núcleo de significação como instrumento**. Apreensão da constituição dos sentidos. Psicologia: Ciência e Profissão. Mimeo, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOHAN, Hugues de Varine. **O tempo social**. Rio de Janeiro: Livraria Eça, 1987.

BOSI, Alfredo. **Fenomenologia do olhar**. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CAMACHO, Clara. Museu e participação das populações: contributo para o debate. *In*: JORNADAS SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DO MUSEU, 4., 1991, Lisboa. **Cadernos do Minom/Icom**, n. 1, 1991.

CHAGAS, Mário. **Há uma gota de sangue em cada museu**. Chapecó: Unochapecó/Argos, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Ideologia e educação**. São Paulo: Cedes, 1980.

FALKEMBACH, Elza Maria F. **Socialização e individuação**. Ijuí: Fronteiras da Educação/Unijuí, 2006.

FÁVERO, Osmar (Org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2005.

FLEURI, Reinaldo M. **A questão do conhecimento na educação popular**. Ijuí: Unijuí, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FUNARI, Pedro Paulo. O papel da cultura material urbana na construção de uma memória histórica. *In*: CIDADE e memória. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre, 1995.

FUNARI, Pedro Paulo; BEZERRA, Marcia. Public archaeology in Latin America. *In*: SKEATES, Robin; McDAVID, Carol; CARMAN, John (Eds.). **The Oxford handbook of public archaeology**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

_____; ORSER JR., Charles E.; SCHIAVETTO, Solange Nunes de Oliveira (Orgs.). **Identidades, discurso e poder**: estudos da Arqueologia contemporânea. São Paulo: Annablume, 2005.

_____; PELEGRINI, Sandra C. A. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. (Passo a passo).

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Nacional, 1976.

MINOM – MOVIMENTO INTERNACIONAL DA NOVA MUSEOLOGIA / ICOM – CONSELHO INTERNACIONAL DE MUSEUS. **Cadernos do Mimom/Icom**. Lisboa: Colibri, 1991.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Semear outras soluções**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Myrian S. **Memória coletiva e teoria social**. São Paulo: Annablume, 2003.

SCHELLING, Vivian. **A presença do povo na cultura brasileira**. Campinas: Educamp, 1991.

SEMERARO, Giovanni. O marxismo de Gramsci. *In*: A OBRA teórica de Marx. Campinas: Cemarx/Unicamp, 2002.

STRECK, Danilo R. Pesquisar é pronunciar o mundo. *In*: _____; EGGERT, Egla; SOBOTTKA, Emil (Orgs.). **Dizer sua palavra** – educação cidadã, pesquisa participante, orçamento participativo. Pelotas: Seiva, 2005.

TAMANINI, Elizabete. Museu é lugar de vida e não de morte. **Revista Virtual de Arqueologia Pública**, Campinas, 2007.

_____ *et al.* Política pública de educação do campo: a articulação entre o estado e a sociedade. *In*: EDUCAÇÃO do campo: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009. v. 1.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



Capítulo VI



A construção de um dispositivo teórico de interpretação da Análise do Discurso: possibilidades nas pesquisas educacionais sobre juventudes

Raquel Alvarenga Sena Venera

*"No descomeço era o verbo
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo,
lá onde a criança diz:
Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não
funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de
um verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta,
que é a voz de fazer nascimentos –
O verbo tem que pegar delírio"
(BARROS, 1997).*

Manoel de Barros brinca com a função da linguagem. Para alguns linguistas, a estrutura do sistema linguístico constitui-se pela função de cada parte da frase. Nesse caso, o uso do verbo escutar relacionado ao substantivo cor perde o efeito de sua função, porque escapa da dimensão representacional que, convencionalmente, ele estabelece na linguagem.

No contexto da poesia, a palavra verbo passa a ser o sujeito que tem a funcionalidade de “pegar delírio”. A frase “O verbo tem que pegar delírio” exprime a perda de força da função da linguagem (aquela que deposita no verbo a função específica de marcar a ação indicada para o sujeito) e expõe uma dimensão praxeológica da língua – o funcionamento em um contexto específico.

Para Manoel de Barros, ao escrever “eu ouço a cor dos passarinhos”, mais importante do que o significado de cada uma das partes de uma frase foi o que fez aquela parte significar de uma forma e não de outra, ou as convenções que fizeram acionar um mecanismo de funcionamento. Segundo Eni Orlandi (2004, p. 80), “a noção de funcionamento, estendida para o discurso, faz com que não trabalhem apenas com o que as partes significam, mas que procuremos ‘quais são as regras que tornam possível qualquer parte’”.

Esse trabalho teórico-metodológico privilegia a dimensão mais pragmática, que referencia o conhecimento linguístico juntamente com o conhecimento das relações sociais e os torna híbridos. Trata-se da marca histórica da Análise de Discurso (AD). No entanto a questão aqui apresentada está na fluidez desse lugar praxeológico. Se a dimensão dos usos da língua possui centralidade no interior da AD e se tais usos são diversos assim como os contextos sociais, estamos falando de um objeto furtivo. Exatamente por essa característica que desliza ou que escapa aos sentidos, exige-se do analista a construção de um dispositivo teórico de interpretação para cada objeto a ser analisado. A AD inaugura um tipo de análise que precede a teoria. Para cada discurso que será objeto de análise, faz-se necessária uma teorização diferenciada. Não existe uma teoria prévia que se encaixa em todos os discursos produzidos em situações históricas diversas.

Orlandi (2003a, p. 11) adverte que, “a cada passo, a AD redimensiona seu objeto, revalia aspectos teóricos e se relaciona criticamente com seu(s) método(s)”. A autora afirma que o exercício de ver a funcionalidade do texto é uma “tarefa ainda mais difícil, quando se trata de uma ciência como a análise de discurso em que a análise precede, em sua constituição, a própria teoria. Ou seja, é porque o analista tem um objeto a ser analisado que a teoria vai-se impondo” (ORLANDI, 2003b, p. 10). Portanto, não existe uma teoria

que contemple todos os possíveis funcionamentos de um discurso. Como o poema propõe, ao mudar a função de uma palavra, o delírio se faz. No caso da poesia, o delírio é a própria voz do poeta. Ou, sem o delírio, não existiria a poesia. Todavia a linguagem produzida fora da poesia também não possui um talhe estável. Michel Pêcheux (1997, p. 51) citou J. Authier e J. Milner para dizer que “nada da poesia é estranho à língua” e “nenhuma língua pode ser pensada completamente, se aí integra a possibilidade de sua poesia”. Os trajetos da língua possuem regência naquilo que os seres humanos constroem de maior delírio: a sua própria história.

Nesse caso específico, diante da fluidez dos discursos juvenis produzidos em contextos escolares e imbricados nos consumos culturais midiáticos – no delírio das suas histórias e nos discursos científicos que procuram explicá-las –, o presente texto é um exercício teórico e metodológico com o objetivo de escutar de forma analítica os sentidos discursivos.

Primeiro movimento: indivíduo, ideologia e sujeito

O dispositivo teórico de interpretação é, para a AD, uma possibilidade, no ato de leitura, de sair da zona de conforto que oferecem as funções da linguagem. As análises que propõem ver apenas a função de um texto também têm seus dispositivos teóricos, porém estes remetem a uma ideologia que automatiza os sentidos na leitura.

Como desautomatizar os sentidos ligados à função do texto? Como deslocá-lo de sua função para tornar a vê-lo em seu funcionamento? No exercício oferecido pela AD, os objetos textuais são deslocados do seu reconhecimento como documentos para ocupar um local de monumento.

O documento carrega, em seu texto, um sentido a ser interpretado. A historiadora Maria Odila Dias (1998, p. 244), preocupada com a hermenêutica como um caminho para a leitura do cotidiano, afiança que, para buscar os sentidos não ditos, dentro da complexidade das relações sociais, se faz necessário “captar por meio de indícios, traços, vestígios, não a representação

de valores, mas a sua singularidade em relação a uma totalidade sempre evasiva e ausente”. Esse caminho epistemológico levaria, então, a uma análise do conteúdo do documento e da sua função. Assim, opondo-se à AD, interessa ao analista o conteúdo não implícito no documento, mas que pode ser percebido seguindo os rastros da história da construção do texto.

É desse lugar de interpretação ou dessa forma de interpretar que o objeto textual se desloca. Importa para a AD a compreensão do processo de construção do texto e seu funcionamento entre os sujeitos envolvidos. Como um monumento, o texto em si possui um sentido. Ele mesmo materializa uma realidade. É preciso, portanto, considerar uma exterioridade no texto, ou seja, a condição de sua produção e os sujeitos envolvidos. A análise de um monumento prevê uma zona de desconforto, uma vez que não há sentido a ser fixado, e o analista persegue, no interior do texto, as marcas de sua exterioridade, as pistas que marcam a intenção de regulação de sentidos e os efeitos desses sentidos nos sujeitos, no campo das relações de forças.

Para Eni Orlandi (1999, p. 26), a AD

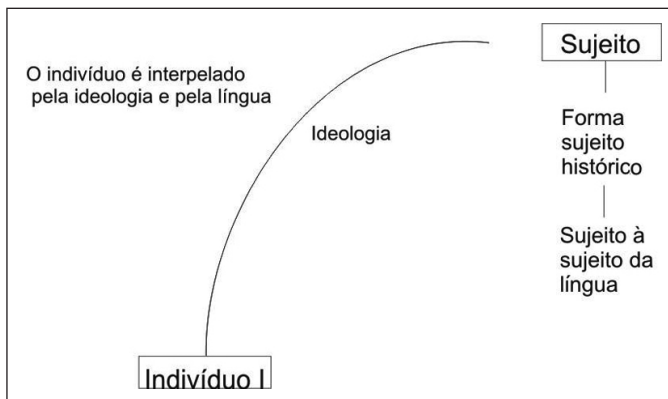
visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido [...] visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos.

Os objetos de análises são entendidos como monumentos, destacando neles “o real do sentido” que produzem, ou seja, o seu funcionamento.

Aqui, proponho uma reflexão sobre um possível dispositivo teórico da AD, com base na apresentação de Eni Orlandi (1999, p. 45-52). A autora cria um terreno de análise sobre o sujeito mediante suas leituras de Michel Pêcheux e Michel Foucault (a esse dispositivo teórico utilizo a indicação DT1). Desse ponto de partida eu acrescento as minhas leituras da obra de Félix Guattari e Sueli Rolnik (1999) associadas às leituras também de Michel

Foucault e Giorgio Agamben (2005) (a esse segundo dispositivo teórico emprego a indicação DT2).

Orlandi (1999) elabora, baseando-se em Pêcheux, um movimento que leva o indivíduo à condição de sujeito, ou seja, de indivíduo que “é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”. Ao se inscrever na língua, o indivíduo “biopsico” (a que vou chamar de I1) é interpelado pela ideologia e torna-se sujeito. Orlandi apropria-se da estreita relação entre ideologia e inconsciente proposta por Pêcheux (1988) para explicar a ilusão da evidência do sujeito. Para Michel Pêcheux, tanto a ideologia quanto o inconsciente possuem um traço furtivo ou dissimulado que os torna invisíveis no seu funcionamento, e tal tecnologia produz evidências (subjetivas). Isso implica dizer que o mecanismo que produz o sujeito – a inscrição do indivíduo na língua – garante, no interior do seu funcionamento, o esquecimento de sua produção, efetivando uma ilusão de que o sujeito sempre existiu. Desse movimento nasce o sujeito histórico ideológico. O sujeito, em sua forma histórica, possui duas características: aquela do sujeito à língua (assujeitado a ela, construído por ela e atravessado por sua ideologia) e, também, aquela do sujeito da língua (ativo na história, filiado as suas ideologias e, por isso, ativo nas transformações dos sentidos da língua). Esse movimento pode ser observado no esquema a seguir.



Fonte: Acervo da autora

Creio ser necessário falar que o movimento sugerido por Pêcheux destaca o conceito de ideologia. Este, como explica Orlandi (2004, p. 145), é um “processo histórico-discursivo, portanto enquanto linguagem”. Desde o início das discussões acerca da AD – década de 1960 –, o conceito de ideologia tem orientado os dispositivos teóricos de interpretação. O ensaio de Louis Althusser (1983) marcou um momento da história da ciência da linguagem, quando a leitura era o foco de interesse. Embora as suas releituras de alguns conceitos trabalhados anteriormente por Marx tenham sido um grande marco, elas foram objeto de uma refinada crítica que levou a uma série de contestações à própria noção de ideologia.

A crítica ao ensaio de Althusser, geralmente, centrava-se na primeira parte de sua obra e localizava o conceito de ideologia em um sentido relacionado à dicotomia falso/verdadeiro. Ler o conceito de ideologia como uma consciência falsa desnudava-o de todas as suas vertentes políticas. A segunda parte da obra enfoca o conceito em uma complexidade que, pela sua sofisticação, torna as discussões ainda inesgotadas.

A analista de discurso Denise Maldidier aponta o refinamento da leitura de Pêcheux sobre a obra de Althusser. Ela diz:

Michel Pêcheux propõe uma leitura luminosa do artigo “Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado”. Ele marca claramente a ancoragem de seu projeto na tese althusseriana da interpelação que, diz ele, “abre diretamente a problemática de uma teoria materialista dos processos discursivos, articulada sobre a problemática das condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção”. A leitura que Michel Pêcheux fazia do famoso texto de Althusser era original e marcava uma intuição teórica muito fina. Acrescentando a palavra “transformação” na fórmula consagrada utilizada por Althusser sobre a reprodução das relações de produção, ele tentava desmanchar as interpretações funcionalistas que o texto althusseriano não parava de suscitar (MALDIDIER, 2003, p. 49).

A AD apropriou-se do conceito de ideologia influenciado pelas leituras de Michel Pêcheux, desvinculando-o das interpretações funcionalistas que levaram à dicotomia falso/verdadeiro. Foi uma possibilidade de verticalizar a leitura, principalmente na segunda parte da obra de Althusser, e, por isso, em alguma medida a AD afastou o conceito de ideologia da noção de representação que ela carrega. Interessa para a AD a relação que a ideologia possui na divisão social que determina posições de sujeitos e nas relações de poder que sustentam essa divisão. Não importa se os discursos são verdadeiros ou falsos, mas que interesses possui esse discurso, a partir do grupo social e posição que os sujeitos ocupam. Quais relações de poder tais discursos justificam e legitimam? A AD liga o conceito de ideologia às relações de poder e às filiações dos sujeitos. Por um caminho alternativo, a AD escapa da representação e apresenta a linguagem fora da transparência e neutralidade. Assim, a linguagem não é a representação objetiva de uma realidade que existe fora e independente dela; é, na verdade, um dispositivo construtor e definidor dessa realidade, manipulado pelos sujeitos da história em suas posições e interesses. Creio ser oportuno localizar essa posição de Pêcheux e da AD para evitar equívocos nas interpretações do DT1 e do DT2.

Voltando ao efeito do primeiro movimento sugerido por Pêcheux e considerando sua leitura do conceito de ideologia enquanto linguagem, temos a afirmação: o sujeito, em sua forma sujeito histórico, fica sujeito à língua que o constitui, que é anterior a ele, e ao mesmo tempo sujeito da língua, porque consegue interferir nela, mudar os contextos históricos e, na mudança, reinventa também os sentidos pelos quais as palavras são entendidas.

Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentido (ORLANDI, 1999, p. 49).

Eni Orlandi constrói o DT1 considerando esse sujeito histórico e, com base nas leituras de Foucault, apresenta um segundo

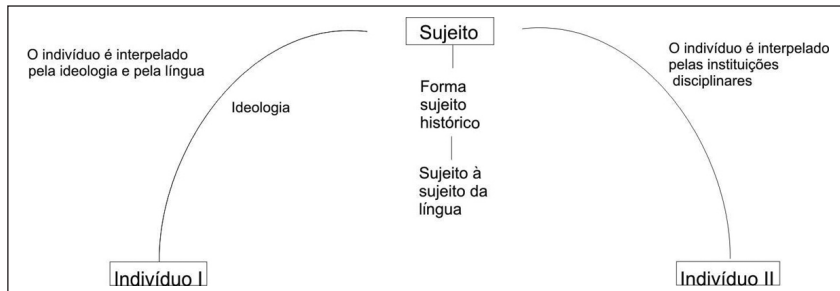
movimento que constitui esse sujeito a um indivíduo do Estado, a que vou chamar de I2.

Segundo movimento: sujeito, instituições e indivíduo

As instituições do Estado moderno, envolvidas em um arranjo voltado à disciplina do corpo, fabricam uma individualização do sujeito da língua. O indivíduo do Estado (I2) está imanente ao Estado e a todos os discursos jurídicos que o legitimam. No entanto ele não é apenas um sujeito de direito, mas o efeito da disciplina trabalhada por todas as instituições constitutivas do Estado – família, escola, igreja, exército, indústria etc. Nesse segundo movimento, Orlandi continua considerando as relações de poder entre os discursos que envolvem os sujeitos. Ao se constituir um I2, o sujeito é outra vez efeito dos discursos e de suas intenções ligadas às relações de poder que o fabricam.

Para essa construção, Eni Orlandi foi muito afetada pelas obras de Michel Foucault. Nas palavras de Foucault (1999, p. 30), “o que faz que um corpo, gestos, discursos, desejos sejam identificados e constituídos como indivíduos, é precisamente isso um dos efeitos primeiros do poder. Quer dizer, o indivíduo não é o *vis-à-vis* do poder; é, acho eu, um de seus efeitos primeiros”. Foucault dedica grande parte da sua obra historiando os poderes disciplinares sobre o corpo do indivíduo. Tais questões perpassam por todas as obras do autor, entretanto possuem maior destaque em seus primeiros trabalhos: *História da loucura* (1961), *Nascimento da clínica* (1963), *As palavras e as coisas* (1966) e *Arqueologia do saber* (1969). Em seus escritos Foucault expôs uma economia política do poder quando enfocou as técnicas disciplinares de poder sobre o corpo. Mostrou também os processos de institucionalização desse poder que acabaram por definir domínios de saberes e como o poder-saber fez sair dos corpos assujeitados um “eu”.

Com essa análise foucaultiana, Eni Orlandi acrescenta um segundo movimento àquele iniciado por Michel Pêcheux.



Fonte: Acervo da autora

O segundo movimento do DT1, tão bem formulado por Eni Orlandi, é o ponto de partida que me permite iniciar um DT2. Félix Guattari e Sueli Rolnik (1999) possuem referenciais epistemológicos semelhantes à AD. Vale destacar que o que se assemelha, em primeira instância, difere e, por isso, suas interpretações têm outro léxico. No entanto, atenciosa para as diferenças teóricas e de leituras, aproprio-me de seus conceitos para pensar outros movimentos na constituição do sujeito da língua.

Terceiro movimento: indivíduo, processo de subjetivação, subjetividade

Considero o I2 como ponto de partida e, fazendo uso das nomeações utilizadas por Félix Guattari e Sueli Rolnik, destaco sua fabricação no “processo de individuação”. Esse processo produz indivíduos em série. Os autores colocam a cultura de massa como máquina de produção desses indivíduos, que são “[...] normalizados, articulados uns aos outros, segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão – não sistemas de submissão visíveis e explícitos, [...] mas sistemas de submissão muito mais dissimulados” (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p. 16). Trata-se de terminais em que a cultura opera.

Ressalta-se, aqui, o conceito de cultura operacionalizado no trabalho dos autores, porque o enfoque pelo qual eles interpretam a cultura determina o percurso desse movimento. O que eles

chamam de cultura de massa corresponde a tudo e todos que contribuem para a produção de um conjunto semiótico oferecido para o consumo, ou, em suas palavras, “difundidos num mercado determinado de circulação monetária ou estatal. Difunde-se cultura exatamente como Coca Cola, cigarros ‘de quem sabe o que quer’, carros ou qualquer coisa” (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p. 17). O mercado coloca à disposição vários produtos que podem ser escolhidos e, ao serem consumidos, faz inventar uma nova percepção e transforma o indivíduo em sistemas de interpretação, sistemas de sensibilidades e comportamentos.

Quem consome a cultura *capitalística*¹? Conforme Guattari e Rolnik, o indivíduo, resultado de uma produção de massa, existe enquanto um receptor, uma espécie de terminal, e “esse terminal individual se encontra na posição de consumidor de subjetividades” (1999, p. 32).

Parto do I2 para pensar o DT2, e não significa apenas dizer que o sujeito em sua forma histórica, que já passou por todas as técnicas disciplinares do Estado, é construído no chamado “processo de individuação”, colocado pela cultura de massa. Não se trata de etapas a serem seguidas linearmente; implica, ao contrário disso, entender que o I1 se inscreve na língua envolvida na cultura de massa. Se essa cultura está em constante mudança e fluidez, o sujeito histórico não abandona nunca a sua posição de I1, porém o desconhecimento dos sentidos será considerado em outro grau. Sempre estará diante de signos ainda não decodificados, sempre estará sendo atravessado por novas linguagens e novas ideologias. Portanto, o sujeito, apesar de conhecedor e dominador do sistema linguístico, ficará sempre passivo a viver situações

¹ No livro *Micropolítica*, de Guattari e Rolnik, existe uma nota do tradutor explicando o uso do sufixo “ística” na palavra capitalista como uma tentativa de nomear uma forma de consumo que não está apenas vinculada aos países ocidentais desenvolvidos, convencionalmente qualificados de capitalistas, e sim abrange tanto os países ditos de terceiro mundo quanto os socialistas que se sustentam nas relações internacionais de “dependência e contradependência do capitalismo”. O neologismo quer nomear uma tecnologia que aciona o modo de construção da subjetividade, que possui mais intimidade com a produção do desejo do que com a economia monetária.

quando o I1, em menor grau, se fará presente. Estão contidos no I2 os dois movimentos sugeridos no DT1, e eles produzem uma multiplicidade de agenciamentos na trama da cultura de massa. Eles não são descartados nem colocados em uma sequência no DT2, mas considerados em um devir da própria produção da cultura de massa. Segundo Guattari e Rolnik (1999, p. 32):

A produção da fala, das imagens, da sensibilidade, a produção de desejo não se coloca absolutamente a essa representação do indivíduo. Essa produção é adjacente a uma multiplicidade de agenciamentos sociais, a uma multiplicidade de processos de produção maquínica, a mutações de universos de valor e de universos históricos.

O I2 não deixa de ser o I1 e o sujeito em sua forma histórica. Todavia, se o I1 é o indivíduo que ainda não foi atravessado pela linguagem, seria coerente dizer que, ao ser interpelado pela ideologia na língua, ele deixaria de ser esse indivíduo e passaria definitivamente a ter a forma histórica de sujeito. Ao contrário disso, estou propondo que o I1 nunca deixa de existir, mesmo quando a linguagem o fez sujeito. Estou levando em conta uma característica marcante no limiar entre a língua e o discurso, qual seja, uma constante falta, uma privação.

Nesse ponto, para pensar essa tessitura no DT2, recorro à obra de Giorgio Agamben (2005), intitulada *Infância e história*. O autor coloca uma questão em discussão que se mostra fundamental para pensar o DT2: se um ser possuísse uma experiência de linguagem de apresentar-se desde sempre como falante e possuísse sempre uma língua comum a todos os indivíduos, "ele seria desde sempre imediatamente unido à sua natureza lingüística e não encontraria em nenhuma parte uma descontinuidade e uma diferença nas quais algo como o saber e uma história poderia produzir-se" (AGAMBEN, 2005, p. 14). Sabemos que o exemplo é hipotético e impossível; o primeiro movimento do DT1 é constitutivo do sujeito falante e, portanto, a relação entre o pensamento e a linguagem cindida em língua e discurso carrega, em sua natureza, as descontinuidades da falta ou da privação marcadas pela história e pelo conhecimento.

No limiar transcendental entre língua e discurso, o autor localiza o que ele chama de “morada infantil”. O conceito de infância de Agamben talvez evidencie a presença constante do I1 no sujeito da língua. Para o filósofo, a infância não seria um tempo cronológico na vida dos homens e das mulheres; seria na verdade uma tentativa de pensar o problema dos limites da linguagem. Nas palavras de Agamben (2005, p. 59):

[...] a infância que aqui está em questão, não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que, a uma certa altura, cessa de existir para versar-se na palavra, não é um paraíso que, em um determinado momento, abandonamos para sempre a fim de falar, mas coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se aliás ela mesma na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito.

O autor citado utiliza o conceito de infância de Walter Benjamin. Este escreveu a mônada “O jogo das letras”, na qual descreve a saudade do Benjamin adulto da constante experiência que a criança Benjamin viveu no jogo de significações. O adulto, como I1, sujeito da linguagem convencional, vive os momentos de prazeres por estar diante do puro signo, como relâmpagos, como sugere Agamben. Talvez a racionalidade dos discursos que nos cercam pretende explicar todas as coisas e já nos é apresentado o mundo como dado. São palavras que perderam a potência de magia. Ele diz:

A saudade que em mim desperta o jogo das letras prova como foi parte integrante de minha infância. O que busco nele, na verdade, é ela mesma: a infância por inteiro, tal qual a sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete, onde se ordenavam como uma palavra. A mão pode ainda sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá despertar para realizá-la de fato. Assim, posso sonhar como no passado aprendi a andar.

Mas isso de nada adianta. Hoje sei andar; porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo (BENJAMIN, 1995).

O sujeito da língua nunca mais terá a experiência de se tornar I1, portanto, a busca da infância, por meio da linguagem, é sempre constante. Jogar com os sentidos e signos, fazer funcionar os sentidos da língua é deparar, por relampejos, com a infância.

Dessa forma, o indivíduo “biopsico”, apresentado por Pêcheux, nunca cessa de existir, e o sujeito em sua forma histórica nunca cessa de se constituir. Do mesmo modo, o I2 – como imanência desse constante estar sendo –, envolvido em uma cultura de massa, em movimento e fluidez, estará sempre sendo produzido por novas tecnologias disciplinares. Entender a dinâmica multifacetada que pressupõe o DT2 mostra-se fundamental para definir o I2 e iniciar os movimentos propostos a partir dele no “processo de individuação”.

Percebe-se o primeiro movimento do DT2 na obra de Guattari e Rolnik (1999), na dinâmica em que o indivíduo é interpelado pela “produção de subjetivação”. Trata-se de uma fabricação de maneiras de perceber, de sentir o mundo, de desejar as opções a serem consumidas no mercado da cultura *capitalística*. Os autores sugerem máquinas de “produção da subjetividade”, que, segundo eles, podem variar conforme a necessidade dos sistemas culturais. Por exemplo, os mais tradicionais fabricam suas subjetividades nas etnias, nas associações, em uma casta, e os sistemas de maior velocidade temporal têm na produção industrial e midiática as suas máquinas de construção de subjetividades. Ao discutir a cultura de massa no sistema *capitalístico* – “a produção é industrial e se dá em uma escala internacional” (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p. 25) –, os autores consideram o termo Capitalismo Mundial Integrado (CMI).

Para os teóricos citados, tudo o que nos chega pela linguagem e pelas instituições, como família, escola, igreja, não é apenas uma questão de ideia ou de identidades disciplinadas no corpo, mas “sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo” (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p. 25). No limiar do “processo de individuação” e do “processo de subjetivação”, crio o primeiro movimento do DT2. O I2 é interpelado

pela produção de subjetivação e pelos agenciamentos coletivos de enunciação e torna-se uma multiplicidade de subjetividades. Destaca-se que as instituições fabricam o I2 e são responsáveis pela existência do indivíduo, no entanto não param de funcionar no “processo de subjetivação”. Colaboram, em verdade, para que no turbilhão de subjetividades de massa o corpo sinta sua existência na ilusão do particular.

Guattari e Rolnik (1999) leem o conceito de ideologia na esfera da representação e possuem o cuidado de não se colocar no binarismo falso/verdadeiro a que foi atribuído o conceito. Diferentemente da AD, que propõe uma releitura muito particular do conceito – mas permanece com a nomenclatura –, os autores preferem não utilizar a palavra ideologia. Portanto, entendem que as análises que envolvem a cultura de massa exigem algo que possibilita pensar na sensibilidade, na percepção, nas fantasias imaginárias, algo que esteja na esfera da micropolítica. Trocam o conceito de ideologia por “produção de subjetivação”; “ao invés de ideologia, prefiro falar sempre em subjetivação, em produção de subjetividade” (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p. 25).

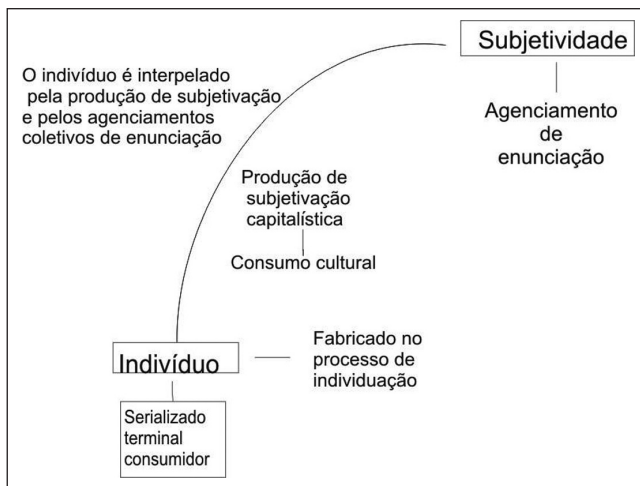
Locais de leitura à parte, ambos os conceitos definem as filiações pelas quais o I2 se inscreve no mundo. O DT1 localiza um sujeito no movimento que envolve a interpelação da ideologia – o sujeito que enuncia –, e o DT2 não localiza um sujeito, e sim um campo de subjetividades. A produção do DT2, tendo como base os teóricos e estudos já citados, possibilitou a troca do sujeito da enunciação, proposto pelo DT1, por agenciamentos de enunciação e a linguagem em agenciamento coletivo de enunciação. “A subjetivação é produzida por agenciamentos de enunciação” (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p. 31). Tem-se a intenção de sair da lógica da representação e posicionar a micropolítica, possibilitando pensar para além da linguagem enquanto sistema que nomeia as coisas, que representa o exterior a elas como um conjunto de significantes que se compõem em uma estrutura geral. Para sair dessa limitação do conceito tradicional de linguagem, os autores preferem não falar em linguagem e adotam o termo “agenciamento coletivo de enunciação”.

Os caminhos para resolver as questões epistemológicas são diferentes, porém a percepção do problema mostra-se muito

semelhante. A AD entendeu que a linguagem só poderia ser considerada um sistema se fosse entendida como um sistema aberto. Ao considerar o sistema linguístico construído em um contexto histórico ideológico, a AD desnudava o problema da representação ou a impossibilidade de se ter uma linguagem como uma estrutura geral do inconsciente que determinaria todas as outras estruturas específicas que se fizessem necessárias.

Guattari e Rolnik abordaram o mesmo problema, todavia o solucionaram de formas diferentes, por caminhos epistemológicos diferentes. Assim, em vez de sujeito, temos um campo de subjetividades, e este pressupõe uma multiplicidade de agenciamentos. Seria coerente pensar que nesse campo coexistem a infância (aquele sujeito que fala e estará sempre deparando com a experiência babélica de novos signos de sua cultura ou estará sempre convivendo com a privação da linguagem), o indivíduo seriado (produzido pelas máquinas *capitalísticas* e, ao mesmo tempo, disciplinado pelas instituições estatais, que provocam uma individuação do corpo, capaz de fixá-lo como terminal consumidor) e um campo de subjetividades marcadas pelas necessidades do tempo histórico vivido e “modeladas no registro do social” (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p. 31).

O primeiro movimento pode ser apresentado da seguinte forma:



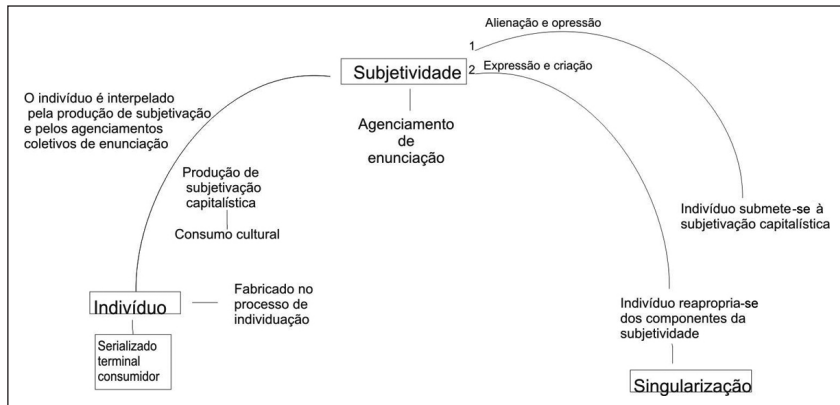
Fonte: Acervo da autora

Outra face do terceiro movimento: subjetividade e singularização

Partindo das subjetividades que agenciam enunciados, os autores possibilitam pensar dois movimentos possíveis. No primeiro, ao viver sua subjetividade o I2 permanece submetido à subjetividade tal como a recebe, assumindo a alienação e a opressão. No segundo movimento, o I2 reapropria-se dos componentes da subjetividade, valendo-se da *expressão* e da *criação*, e vive o “processo de singularização”. Esses dois movimentos são intercambiáveis em um mesmo corpo e “duplamente descentrados”. Ainda,

implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e de produção idéica, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.) (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p. 31).

Considerando essa descentralização constante, podemos afirmar que o segundo movimento (“processo de singularização”) é imanente do primeiro movimento (“processo de subjetivação”). Essa imanência justifica a preferência conceitual dos autores entre ideologia e produção de subjetividades. Ao trocar o conceito tradicional da linguagem por “agenciamento coletivo de enunciação”, Guattari e Rolnik (1999, p. 28) estão considerando que, “apesar dos sistemas de equivalência e de tradutibilidade estruturais, vai incidir nos pontos de singularidade, em processos de singularização que são as próprias raízes produtoras da subjetividade em sua pluralidade”. O desenho completo do DT2, então, pode ser assim entendido:



Fonte: Acervo da autora

Outra vez, considerando os locais de leituras diferentes, a singularização se assemelharia ao momento em que o sujeito falante cria outros sentidos para as palavras, desliza os sentidos fixados. Seria, ainda, a utilização da potência humana de negociar sentidos no limiar da privação da língua, no local das tensões entre o signo e a semântica, entre o saber e o movimento da história.

Conclusão

“Não pode haver ausência de boca nas palavras: nenhuma fique desamparada do ser que a revelou” (BARROS, 1997). Sugiro completar a frase de Manoel de Barros, dizendo que não pode haver ausência de mundo nos agenciamentos de enunciação; eles não ficam desamparados das tecnologias culturais que os revelaram.

Os discursos produzidos no contexto da história contemporânea, denominado por Guattari e Rolnik (1999) como CMI, parecem ter ausência de boca. Eles são articulados pelos veículos de comunicação de massa conectados às redes de agências internacionais de comunicação, ou pelas políticas públicas de educação e de cultura direcionadas aos jovens, que respondem às propostas de construção de cidadania, tolerância, paz e democracia mundial, indicadas nas agências internacionais

de fundos a favor da infância e da educação. Quem é o ser que revelou essas palavras? Seria inútil procurar um sujeito autor. Ele é um terminal de consumo cultural, interpelado pelo processo de subjetivação *capitalístico*, é um agenciamento de enunciações. E, por isso, fala como se fosse porta-voz das redes de informação planetárias. É uma subjetividade feita corpo.

Levando em conta as especificidades dos discursos produzidos no CMI, proponho este possível dispositivo teórico de interpretação: DT2. E quanto ao dispositivo teórico de análise? Aquele produzido no gesto da interpretação? Como propõe Eni Orlandi (1999, p. 59),

colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras.

Essa questão diz respeito a outro trabalho. Por ora, ficam as reticências e as possibilidades teóricas e metodológicas que a AD empresta às pesquisas educacionais.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**. Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ALTHUSSER, Louis. **A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. *In*: _____. **Obras escolhidas II**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DIAS, Maria Odila Silva. Hermenêutica do cotidiano na historiografia contemporânea. **Revista do Programa de Estudos de Pós-Graduação em História**, n. 17, nov. 1998.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica**. Cartografias do desejo. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso**. (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**. As formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003a.

_____. **Análise de discurso**. Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. O objeto de ciência também merece que se lute por ele. *In*: MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso**. (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003b.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**. Estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 1988.

Minicurriculo dos autores

Carmen Teresa Gabriel

Professora titular e coordenadora da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde também leciona no curso de Licenciatura em História. Suas pesquisas concentram-se nos temas verdade, diferença e hegemonia nos currículos de História e são desenvolvidas no Núcleo de Estudos de Currículo (NEC) da UFRJ. Sua experiência na área de educação destaca-se nos campos do currículo e da didática, com ênfase nos seguintes assuntos: currículo de História, currículo, cultura e diferença; saber histórico escolar, cultura escolar, transposição didática e formação de professores. Historiadora, com pós-graduação em Estudos do Desenvolvimento pelo Institut d'Études du Développement (Genebra, 1982) e mestrado (1999) e doutorado (2003) em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Possui publicações em periódicos, capítulos de livros e anais de eventos nas áreas do Currículo e do Ensino de História.

Elizabete Tamanini

Professora do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille). Possui experiência de ensino, pesquisa e extensão

no campo da educação, cultura e memória, educação, patrimônio cultural e desenvolvimento comunitário, educação e cultura como direitos humanos e educação patrimonial. Implantou o Programa de Educação do Museu Arqueológico de Joinville. Tal ação recebeu o Prêmio Rodrigo de Melo Franco do Ministério da Cultura em 2008 pelo protagonismo em proposta para política pública de patrimônio cultural (iniciada em 1989). Historiadora, fez mestrado e doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente é pesquisadora convidada do Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais (Nepan/Unicamp). Atuou como gerente de patrimônio cultural na Fundação Cultural de Joinville (FCJ) de 2009 a 2011, momento em que se estabeleceu como prioridade a criação de políticas públicas para a cultura e a educação patrimonial, tendo o direito e o acesso da sociedade ao patrimônio cultural como centralidade nos projetos e nas ações.

Júlia Fernanda Hoffmann

Engenheira ambiental. Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsas e Iniciação Científica (Pibic) dos Projetos EduCA-Univille.

Juliana Pirola

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), onde integra o Grupo Memória, História e Educação. Licenciada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Desde a graduação desenvolve pesquisas sobre ensino de História, consumo de mídias e consciência histórica na América Latina.

Nelma Baldin

Pós-doutora pela Università Degli Studi di Bologna, na área do Ensino da História (Facoltà delle Scienze della Educazione, 1989/1990), pela Università Degli Studi di Roma – La Sapienza, na área de Teorias da Educação e da História (Facoltà Delle Scienze della Educazione e delle Scienze Sociale, 1990-1991) e pela Universidade de Coimbra, na área das Ciências da Educação, Políticas Sociais e Ambiente (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2009). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e mestre em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Foi professora da UFSC no Mestrado em Educação. Atualmente é professora do Mestrado em Saúde e Meio Ambiente e do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille). Tem experiência na área de educação, com ênfase em ensino de História e em História da Educação, atuando principalmente nos temas: didática da história, história da educação e educação. Nos últimos anos tem trabalhado com as questões da educação, educação ambiental, história da educação e história ambiental e patrimonial.

Omar Rolando Turra Díaz

Bacharel em Educação (1994), mestre em História (1999) e doutor em Educação (2009) pela Universidade de Concepción (Chile). Leciona na Faculdade de Educação, ligada ao Departamento de Currículo e Instrução da Universidade de Concepción, onde atualmente coordena os Cursos de Formação de Professores em História e Geografia. É professor de pós-graduação da Universidade de Concepción e da Universidad Católica de la Santísima Concepción. Seus interesses de pesquisa possuem foco no currículo escolar e no ensino intercultural da História e das Ciências Sociais e na educação em contexto de vulnerabilidade social. Possui publicações em periódicos, capítulos de livros e anais de eventos nas áreas do currículo, didática, educação intercultural e livros didáticos.

Raquel Alvarenga Sena Venera

Professora do Mestrado em Educação e Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade da Universidade da Região de Joinville (Univille). Suas pesquisas concentram-se na formação histórica e na construção da subjetividade cidadã de jovens, além das políticas de cultura e de educação para jovens. É pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas no Ensino de História, (NIPEH), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e líder do Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas Educativas, da Univille. Historiadora, possui mestrado em História pela UFSC e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Sua experiência na área de educação destaca-se na formação de professores de História, ensino de História e História da Educação. Possui publicações em periódicos, capítulos de livros e anais de eventos nas áreas do ensino de História e História da Educação.

Rosânia Campos

Atua na Universidade da Região de Joinville (Univille) no Mestrado em Educação. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas Educativas, da Univille. Participa do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (Gepeto), vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É psicóloga, com mestrado e doutorado em Educação pela UFSC. No período de 2009-2010 assumiu a função de gerente da unidade de ensino na Secretaria Municipal de Educação de Joinville e mobilizou, na política, sua experiência anterior em ensino, pesquisa e extensão na área de psicologia e educação, com ênfase em educação infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas para educação, educação infantil, formação de professores e psicologia educacional.

Silvia Sell Duarte Pillotto

Professora/pesquisadora no Mestrado em Educação e no Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade da Universidade da Região de Joinville (Univille). Coordena o Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (Nupae), da mesma instituição. Possui experiência em ensino, pesquisa e extensão nas áreas de artes, gestão, currículo, avaliação, infância, educação patrimonial e arte/educação. Autora de vários livros publicados, desenvolve formação continuada e consultoria nas áreas citadas. Graduada em Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), especialista em Fundamentos Estéticos para a Arte na Educação pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP), mestre em Educação (Currículo) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), doutora em Engenharia de Produção (Gestão da Qualidade) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pós-doutora pelo Instituto Estudos da Criança (IEC) na Universidade do Minho (Uminho – Braga/Portugal).

Índice remissivo

Artefatos: 113; 114; 119
Conhecimento escolar: 36; 38; 39
Cultura: 22; 24; 25
Cultura de massa: 140; 141
Currículo: 45; 46; 47; 48; 61; 62
Discurso: 30; 33
Dispositivo teórico de interpretação: 132; 133; 136
Diversidade cultural: 45; 46; 47; 61
Educação ambiental: 89; 90; 91
Ideologia: 135; 136; 137; 144
Indivíduo: 135; 138; 139; 141; 145
Infância: 143; 145; 147
Jogo: 90; 91; 100
Lúdico: 90; 101; 102
Metodologia *survey*: 70; 72; 75; 77; 79; 80; 81; 82
Museu: 117; 118; 121; 122; 123; 124
Passado: 112; 114; 115; 119
Presente (demanda): 23; 26; 29; 38
Processos de singularização: 146
Produção de subjetividade: 143; 144
Projeto educativo: 52; 53; 56; 57; 58
Sujeito: 135; 137; 138; 139; 140; 141; 143; 147
Teoria do discurso: 32
Universal/particular: 35; 36

