
WILLIAM PINAR ENTREVISTA

William Pinar

Alice Casimiro Lopes

Antônio Carlos Amorim

Elizabeth Macedo

Inês Barbosa de Oliveira

Nilda Alves

Esta entrevista segue um formato diferenciado, com um único entrevistador que dirige suas questões a seis pesquisadores do campo do currículo no Brasil. Trata-se da primeira atividade¹ realizada no âmbito do projeto “Internacionalização dos Estudos Curriculares”, coordenado pelo Dr. William Pinar, da University of British Columbia, financiado pelo *Social Sciences and Humanities Research Council of Canada*. O objetivo maior da pesquisa era entender como a “internacionalização” – definida especificamente como “conversa complicada” com colegas em contextos diferentes dos nossos – pode (ou não) contribuir para o desenvolvimento intelectual do campo do currículo de formas nacionalmente distintas. Seus resultados estão sendo veiculados no livro “Curriculum Studies in Brazil”, editado por William Pinar e publicado pela Editora Palgrave. Com a palavra, o entrevistador William Pinar e os entrevistados, pesquisadores que aceitaram participar do referido projeto: Alice Casimiro Lopes (UERJ), Antonio Carlos Amorim (Unicamp), Elizabeth Macedo (UERJ), Inês Barbosa de Oliveira (UERJ) e Nilda Alves (UERJ).

William: Esperando considerar quão complicados – e histórica e nacionalmente situados – os conceitos veiculados no campo do currículo são, tentei reduzir meu aparato conceitual ao mínimo. Mas ele está aqui e é óbvio: suspeito que para um campo de pesquisa – como o currículo – existir, ele precisa ter uma história (ainda que contestada e multiplamente interpretada). Um sentido do que está em jogo no presente, um presente entendido não apenas como as realidades internas do campo, mas – e, possivelmente, em especial para nós da educação em geral e do campo do currículo em particular – como algo que compreende um presente político, econômico e social maior.

Nesse complicado cenário que é o “campo” na vida concreta dos indivíduos cujo trabalho torna o campo possível, cujas pesquisas se juntam a uma conversa complicada ainda em curso, alterando-a assim como a pesquisa pode também alterar o indivíduo como pessoa. Continuar se

¹ Perguntas encaminhadas aos pesquisadores em setembro de 2007 e respondidas no primeiro semestre de 2008

movendo, “avançando”, requer, provavelmente, uma realocação constante de si próprio, do seu trabalho dentro de um campo em constante movimento e dentro das circunstâncias nacionais, regionais e globais que, em muitos momentos, compreendem suas circunstâncias externas. (Nos estudos curriculares, circunstâncias externas – reformas curriculares nacionais, por exemplo, ou comparações internacionais baseadas em resultados de testes – podem também constituir a realidade interna do campo). Manter certa distância – do próprio campo, de seu país, do presente – é um pré-requisito para o avanço intelectual? E/ou o engajamento intenso é a “parteira” das novas realidades disciplinares?

As questões que vou apresentar nessa entrevista devem facilitar a leitura do campo do currículo no Brasil a partir de algo da autobiografia de alguns de seus pesquisadores, aos quais agradeço a gentileza de terem participado do projeto.

William: Como a história recente do Brasil influenciou seu trabalho acadêmico e o campo do currículo no país?

Alice: A história recente das políticas de currículo no Brasil e, de certa forma, a história recente do Partido dos Trabalhadores (PT) no Brasil – um partido que ao longo de sua história defendeu um projeto de esquerda que se modificou, e muito, em seu processo de tomada do Poder Executivo –, certamente influenciaram minha trajetória de pesquisa. Tal história, na forma como a interpreto e com ela interajo, contribui para a construção de minhas questões de pesquisa. Mas ao mesmo tempo, procuro não me submeter a essas questões, no sentido de não conferir a elas uma resposta óbvia, ou a resposta supostamente “desejável”. Tento pensá-las em sua complexidade, considerando que o campo educacional não é determinado pelo campo político-econômico. Procuro investigar as especificidades das políticas de currículo como políticas culturais, vinculada aos discursos educacionais sobre currículo.

Antônio Carlos: Sou um pesquisador que atuo no campo de estudos de currículo há pouco mais de dez anos e, neste período, várias críticas, problemáticas e limitações do campo foram apresentadas, debatidas e consolidadas. Neste período, atuei como professor e pesquisador na área de ensino de Ciências, coordenando grupo de pesquisa sobre formação de professores de Ciências entre os anos de 2001 e 2002. No ano de 2005, passo a integrar o Grupo de Estudos Audiovisuais (OLHO) na Faculdade de Educação da Unicamp, e passo também a atuar na graduação com a disciplina Escola e Cultura, dentro de um departamento que articula linguagem, educação e arte. Dentro da Faculdade de Educação, componho um Laboratório de Estudos de Currículo que promove disciplinas de pós-graduação e eventos com pesquisadores internacionais, especialistas na área de currículo. Entre os

anos de 2005 e 2007 atuei como coordenador do Grupo de Trabalho Currículo na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

Nos anos 1990, no Brasil, o currículo passa a ter uma centralidade e é colocado sócio-politicamente em evidência por ações centralizadas do governo federal – estou especificamente me referindo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Superior e aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os anos 1980 permitiram a superação teórica do pensamento curricular associado ao tecnicismo e, em pouco tempo, pelo menos no Brasil, passamos pelas discussões da sociologia, pelas teorias críticas, pós-críticas e pós-estruturalistas. No bojo de uma discussão e debate múltiplos, a escola volta a ser olhada com muito interesse e fortalecem-se as perspectivas de compreender o currículo escolar nas interações com o conhecimento, as identidades, os valores e moralidades e a política. Uma outra força de argumentação dos estudos curriculares brasileiros é estabelecida pela eleição das categorias de discurso como relevantes para proceder a análises e propostas de outra escola, ou para pensar o futuro da escola.

Cria-se um conjunto de tradições, com novos conceitos e práticas que, embora estejam com vistas à pós-modernidade, na minha avaliação têm a mesma base ou os mesmos referentes da modernidade, pois insistem em pensar com: a figura do sujeito – e sua consciência, autonomia e poder de transformação; as relações de poder estruturadas em um plano passível de interpretação por categorias ideológicas, culturais (classe, gênero, etnias, etc.) e de hegemonia; o esforço contínuo e insistente na elaboração de “ideias justas” (interprete, analise, julgue) conectadas às potências da representação como forma de compreender o mundo e, por fim, o reforço ao pensamento crítico e transcendental.

Minha pesquisa localiza-se na fuga desse conjunto e no necessário e desencantado encontro com o vazio derivado do desaparecimento da base e da estrutura. Minhas investigações estão em dissonância com o que poderia ser identificado precisamente como campo do currículo, porque o desejo é de desfiguração.

Não estão descompassadas, entretanto, de circunstâncias institucionais e políticas mais amplas do Brasil, uma vez que se apresentam como alternativa e proposição de pensar a educação – e o currículo em suas variadas dimensões – aceitando a condição pós-moderna geradora e condicionante de novas relações de sobrevivência no mundo. A pergunta para o campo do currículo aproxima-se de discussões sobre novas formas de viver, existir e de gerar atos criativos em um mundo pautado na virtualidade, na compressão temporal, nos movimentos nômades e, em muitos casos, na barbárie.

As obras artísticas, em sua ampla gama de compreensão, e no caso de minhas pesquisas particularmente as produções audiovisuais, têm expressado as circunstâncias de uma certa atualidade de maneira exemplar e instigante. Estudar a estética destas produções artísticas, compreendendo suas políticas para um povo e para a representação do mundo respaldadas na perspectiva, no olhar e na narrativa, tem sido uma das forças recentes nas minhas pesquisas sobre currículo e a efetuação de tais pensamentos parece-me instigante e rica em possibilidades. Aposto intensamente na direção de discutir política e arte, por vias diferentes das que atualmente se configuram como tradições do campo do currículo no Brasil, e para as quais já apresentei algumas limitações acima.

Algumas análises do cinema nacional, assim como da potência da fotografia brasileira, fazem-me encontrar com fragmentos de uma história do Brasil, na qual, por exemplo, são recorrentes questões relativas à identidade nacional. Uma identidade, para muitos autores, globalizada, desenraizada e disforme; marcada pela violência, pela desilusão e pelo excesso de presentismo. Sem futuro. E, ao mesmo tempo, marcas específicas de uma nacionalidade sem utopia, percorrida por outros valores. O cinema, a fotografia e a literatura entram em sintonia, crítica na maior parte das vezes, com os sintomas globais em intensidades variadas e diferentes das teorizações da educação e/ou das nossas possibilidades de “compreender a realidade”. Na negativa de serem representação de realidade, mas criarem artifícios, mundos à parte do real, as noções de ficção, verdade e imaginação são as forças conceituais para um outro pensamento que busco tecer em minhas pesquisas.

Elizabeth: Julgo essa pergunta uma das mais complexas de ser respondidas tendo em vista que ela requer uma compreensão do que pode ser chamado de história recente do país. Meu primeiro movimento seria tomar eventos determinados, tais como a redemocratização dos anos 1980 e o crescente alinhamento internacional, ocorrido a partir especialmente da segunda metade dos anos 1990, como marcos da história recente do país. Quanto ao primeiro, implicou na primazia da concepção política de currículo de cunho marxista que marcou teoricamente o campo nessa década e no início da seguinte e fundamentou muitas políticas curriculares (ver questão 4). Como descrevi na questão 1, minha aproximação da escola de Frankfurt, assim como minha atual preocupação em pensar a hegemonia numa matriz discursiva, se inserem nesse quadro.

Em relação ao segundo, como já destaquei, em meados dos anos 1990, o campo do currículo no Brasil deu uma guinada para a cultura, tendo o pós-estruturalismo entrado em sua agenda teórica. Paralelamente, no entanto, este período viu surgir também um considerável número de estudos sobre política curricular, a maioria de viés claramente economicista. As políticas então

implementadas pelo governo, justificadas pela necessidade de inserir o país no panorama internacional, foram classificadas como parte da agenda internacional neoliberal e analisadas como intervenção estatal na educação. As análises, por mais que pudessem ser encaradas como textos de ocasião com o objetivo de resistência ao intervencionismo no currículo, fazem parte da produção do campo no período e tiveram grande influência sobre os pesquisadores em formação, o que observamos na análise da produção de discente de pós-graduação. Como parte dos pesquisadores do campo, fui uma das que se dedicou à análise desses documentos, foco que ainda hoje mantenho em meus trabalhos. Entendo que esse momento foi também relevante na definição de meus atuais focos de pesquisa porque me permitiu questionar a possibilidade de discutir as políticas como produções estatais, guiadas apenas por interesses econômicos e geopolíticos internacionais.

O problema com a resposta esboçada acima é que ela implica em tomar a história de uma perspectiva política e econômica, assim como em valorizar marcos supostamente universais em relação ao conjunto do país e dos grupos que o constituem. Entendo, portanto, que tenho que, pelo menos, abordar outros momentos da história recente do país, especialmente os protagonizados por movimentos sociais. Faço isso por compromisso em não ocultar eventos geralmente relegados a segundo plano, mas quero reconhecer que o farei de uma perspectiva de quem os olha de fora.

O Brasil foi tradicionalmente um país em que o mito da igualdade racial ocultou diferenças gritantes nas estatísticas entre brancos e negros, por exemplo. Nos anos 1990, apesar da força do argumento de que as políticas públicas devem garantir condições mínimas para toda a população ao invés de priorizar grupos específicos, os movimentos organizados conseguiram alguma visibilidade. A lei da igualdade racial, o reconhecimento de Zumbi dos Palmares como herói nacional, a implementação de ações afirmativas nas Universidades e no setor público, a inclusão de História da África nos currículos escolares, os currículos indígenas, o reconhecimento do direito a pensão para gays no caso de morte dos parceiros são alguns exemplos das mudanças dos últimos anos. Ainda que cada movimento tenha história própria, considero que em conjunto eles deram visibilidade a uma demanda por reconhecimento da diferença até então sufocada pela ideia de que o preconceito no país era apenas social. Interessante notar que a ampliação da visibilidade das reivindicações, especialmente raciais, se deu também por intermédio de uma aliança entre raça e pobreza explorada por parte substantiva dos movimentos negros. O impacto (e não falo de consequências pelos motivos explicitados na questão 1) de todo esse movimento histórico no currículo, seja como campo teórico seja no contexto de produção dos documentos, é bastante visível. Praticamente todos os guias curriculares surgidos a partir dos anos 1990 referem-se à pluralidade cultural, ainda que, em sua ampla maioria, em perspectivas que C.McCarthy denomina da compreensão e da competência

culturais. Em relação à teoria, o pós-estruturalismo e a diferença (racial e, em menor escala, de gênero e sexualidade) passaram a fazer parte da agenda dos estudos curriculares. Em relação aos movimentos negros, esses estudos se deram tanto nos espaços que discutiam de forma institucionalizada o currículo como em esferas dos próprios movimentos, criando uma tensão permanente.

Como já descrevi, minha agenda de trabalho também passou a incluir discussões sobre multiculturalismo e diferença. Julgo que minha busca de alternativas menos universalizantes do que a perspectiva habermasiana são parte desse clima de reconhecimento conflituoso da diferença. Ao mesmo tempo, entendo que fui a levada à diferença como tal para evitar a particularidade de políticas identitárias. Não nego que as reivindicações dos movimentos negros de que as questões dos negros sejam discutidas por pessoas dos movimentos e, portanto, por negros, de certa forma, me fez me sentir sem legitimidade para abordar uma diferença específica. Mas, se essa teria sido uma das motivações da escolha, ela se diluiu na certeza de que é muito mais produtivo trabalhar a diferença como categoria teórica que não implica em identidade, como defende (por exemplo) J. Derrida.

Esses são alguns poucos marcos da história recente que julgo importante abordar. Numa perspectiva ligada à história do cotidiano, com a qual simpatizo muito mais, a opção por eventos marcantes seria questionável, no entanto não tenho condições teóricas de pensar a história recente do país como história cotidiana ou cultural. Tendo em vista os limites de meus estudos, poderia tentar uma tal abordagem considerando apenas o campo do currículo, o que faço na próxima questão, mas jamais a história recente do país.

Inês: A vivência da ditadura na infância, a abertura e redemocratização no período da minha vida universitária foram fundamentais para que me debruçasse sobre o estudo da democracia.

Com relação à história mais recente, a predominância do ideário neoliberal no país e fora dele, a mercantilização crescente da vida e da percepção das funções da escola e a corporativização da política – inclusive a acadêmica – acabam por influenciar o trabalho de todos nós. Exige que nos posicionemos diante disso e que, em nossa produção, não negligenciemos a abordagem daquilo que ocupa lugar hegemônico no debate acadêmico e a discussão com essa abordagem, pois esta passa a ser uma das condições necessárias de um trabalho para lograr algum êxito, político-acadêmico e mesmo comercial.

Assim, discutir elementos do perfil político-ideológico do neoliberalismo, definidores da maior parte das políticas educacionais propostas e implementadas no Brasil e na América Latina

tornou-se incontornável para a maior parte dos trabalhos de pesquisa e textos produzidos a partir deles. Assim, o campo do currículo encarou discussões amplas, nas quais se fizeram presentes autores estrangeiros e brasileiros, que tiveram como pano de fundo não só o neoliberalismo, mas também os movimentos políticos e sociais que a ele se opunham, como os estudos culturais, pós-coloniais, o pensamento da pós-modernidade em suas múltiplas vertentes, os estudos de gênero, feministas e orientalistas.

No meu caso específico, embora evite me debruçar sobre debates macro-políticos, a própria adesão a uma corrente político-epistemológica “pós-moderna” vem exigindo debates com os elementos epistemológicos e políticos, não só do neoliberalismo, mas da modernidade em geral. Além disso, a interlocução dentro do campo requer uma permanente vigilância sobre as críticas que recebemos e os contrapontos feitos e a fazer em relação à produção de colegas, o que, muitas vezes, gera necessidades de estudos e reflexões e de escrita.

Nilda: Há um aspecto da história educacional recente do Brasil – que difere daquela de outros países latino-americanos: enquanto nos outros países, pela ação das ditaduras locais, de forte influência norte-americana, se ‘destruiu’ a Universidade (Chile de algum modo excluído, mas incluídos, fortemente, Uruguai e Argentina), no Brasil, se buscou – disfarçado em cópia do modelo norte-americano – construir uma universidade brasileira, inclusive e, principalmente, na pós-graduação: organização crescente de cursos; financiamento crescente de pesquisas; envio de estudantes de pós-graduação, com bolsa, para o exterior (em centros diversificados: universidades americanas diversas; o mesmo na Europa – Inglaterra, França, Alemanha etc) – na busca evidente de uma certa hegemonia na América Latina, no que se refere aos governos militares de então. Isto permitiu não só a aquisição e formulação de temáticas comuns com esses centros, como formulações locais de temáticas de interesse do Brasil. Também permitiu a criação de instrumental teórico-epistemológico-metodológico comum e diferenciado, pelo menos pela variedade dos centros que foram procurados. Como consequência, foram estabelecidos diálogos entre pares mais igual, com equipes de outros países, até pela formação de relações pessoais, nada desprezíveis em ‘nosso mundo’ acadêmico, no que se refere a financiamentos e formulação de pesquisas comuns, na busca dos mesmos.

Minha evidente relação atual com grupos de pesquisa na França, em especial com a Université de Rouen/ Laboratoire CIVIIC (www.univ-rouen.fr/civiic) é um exemplo disto: o diretor do CIVIIC foi orientador de tese de Inês Barbosa de Oliveira que pertence ao mesmo GRPESq (grupo de pesquisa) de que sou líder no CNPq, principal organismo de financiamento de pesquisa no Brasil.

William: Por favor, faça um esboço do campo (acadêmico) do currículo e posicione sua pesquisa nele. Como esse posicionamento influenciou o seu trabalho e como você acha que seu trabalho contribuiu para o avanço intelectual do campo?

Alice: O campo do currículo no Brasil tem avançado muito nos últimos anos. Até aproximadamente o fim dos anos 1970, o campo teve como marca central os estudos de caráter administrativo-científico. Os enfoques críticos atingiram seu ápice nos anos 1990, passando então a receber contribuições de enfoques pós-estruturalistas e pós-modernos. Por vezes, os enfoques críticos, e mesmo os enfoques pós-estruturalistas e pós-modernos, não produziram a superação da característica um tanto prescritiva que foi marca nos trabalhos na vertente instrumental, mas ainda assim contribuíram, e muito, para a complexificação do entendimento de currículo, bem como para a ampliação e diversificação dos objetos de pesquisa. A maturidade do campo é facilmente percebida na produção em artigos, livros e em teses e dissertações.

Simultaneamente, é possível perceber um hibridismo de tendências que, por vezes, torna o currículo tão ambíguo e multifacetado que perde certa sintonia com a história do pensamento curricular. Acho importante incorporar novos aportes teóricos, de maneira a tentar construir uma problemática de pesquisa específica. Mas é igualmente importante manter a sintonia com a história do pensamento curricular e pedagógico. Não no sentido de louvar esta história ou a ela se submeter, mas de compreender que sentidos dessa história negociam com os processos de significação desenvolvidos na atualidade.

Ainda assim, considero que mesmo esse hibridismo tem sua fertilidade para a abertura de novos enfoques. Nesta extremamente rápida - e por isso mesmo simplificadora, caracterização do campo - busco evidenciar um quadro no qual meu próprio trabalho, descrito anteriormente, se insere. Considero que a maturidade de minhas pesquisas se desenvolveu a partir dessa trajetória do próprio campo. Se nos anos 1990 o campo muitas vezes foi traduzido como o embate entre perspectivas críticas e pós-críticas, hoje tendemos a superar essa dicotomia e buscamos compreender como construímos nossas questões de pesquisa. Pelo menos, tendo a me posicionar dessa maneira.

Nessa trajetória, acho que influenciei alguns grupos de pesquisa, seja por minha discussão mais inicial sobre o conhecimento escolar, seja pela discussão mais atual sobre políticas de currículo. Acho que consigo contribuir para que teses e dissertações sejam desenvolvidas nessas temáticas. Sem contar o fato de que tenho alguma influência - obviamente não isolada do contexto mais amplo - no fato de hoje os trabalhos em ensino de ciências apresentarem maiores aportes da teoria de Currículo.

Antonio Carlos: Penso que já tenha abordado esta dimensão nas questões anteriores, mas posso ser mais explícito e preciso aqui. Minha pesquisa localiza-se, numa dimensão temporal, em linhas do campo do currículo que se estabeleceram em pouco mais de 10 anos, pelo menos no Brasil, e que, em particular, relacionam-se com as ênfases pós-críticas para se pensar a educação. O que venho pesquisando, por isso, imbrica-se por um contexto pragmático-filosófico muito intenso, uma vez que a eleição de categorias pós-críticas como *cultura, tempo e identidade* arremessa a planos que pretendem fugir e que por vezes reificam perspectivas de transformação, mudança e proposição. Ou seja, ainda ficamos na velha questão das relações entre teorias e práticas, e entre reprodução e transformação social.

No entanto, tais questões se complexificaram, uma vez que em especial a centralidade das culturas para pensar o campo do currículo trouxe uma gama de necessidades de significar, diferencialmente, conceitos como política, sujeito e realidade. Além de pluralizar as unidades – passo fundamental e epistemologicamente destacável: políticas, sujeitos e realidades, no plural, são a forma agora como pensamos – esta centralidade gerou a desterritorialização da sociologia do currículo e da crítica pós-marxista gerando o prenúncio do esgotamento das macro-análises, territorializando o curriculistas (praticantes da pesquisa do campo) quase o equivalendo a culturalistas (estudiosos de currículo).

Penso eu que o momento atual no Brasil é de uma desterritorialização do campo do currículo por uma vivência que poderia ser díspar e tensionadora (mas que a estabilidade é força de apaziguamento e consenso) entre as vertentes dos estudos de cotidiano, políticas curriculares híbridas, estudos culturais e a ênfase nas linguagens e as filosofias das diferenças, estas últimas marcadas por uma sobreposição com as discussões chamadas de pós-modernas.

A cultura continua sendo uma dobra necessária para o campo do currículo continuar com seu compromisso pragmático, força propositiva e de vontade de mudança e crítica. Política *cultural*, *multiculturalismo*, *imagens e cultura*, estudos *culturais*, dentre outras abordagens, adjetivam o currículo cultural como pensamento de grande hegemonia no Brasil. Mas não se trata de qualquer cultura, ou de sua discussão. Com uma certa “origem” nos estudos culturais, em suas ênfases pós-estruturalistas (com inspiração em análise de discurso de Michel Foucault), é na possibilidade de discussão das relações entre currículo e espaço que recai a força da cultura para o pensamento curricular brasileiro. Palavras-conceitos como hibridismo, entre-lugar, traço e fronteiras indicam esta tendência e têm pouco se deixado efetuar por seus contextos e filiações teóricas. São rapidamente apropriadas por um movimento que se vale de querer/desejar ser a identificação do campo curricular. Em termos metodológicos, são usadas para estender pensamentos que também se

estruturam sob a égide da história e da historiografia. Por vezes, existe uma forte tendência analítica em transformar todo tipo de registro em texto escrito e passível de análise e interpretação. A importante discussão e relação entre culturas e linguagens é preterida à escolha do discurso como metanarrativa do currículo cultural.

É menos frequente e intensa a busca por pensamentos com a cultura a partir de categorias do tempo. Quando existem, muitas vezes enfatizam um tempo cronológico e dos fatos e acontecimentos históricos. Por sinal, a não ser nos estudos de história de currículo, relevante tendência no início dos anos 1990 em alguns grupos de pesquisa com evidência acadêmica no Brasil, o *tempo* como categoria para compor o pensamento do campo do currículo sempre esteve associado ao diálogo com a filosofia. E assim continua.

Acredito que minha pesquisa de doutorado e suas derivações em artigos e capítulos de livros contribuíram para pensar o currículo como *espaço* de trocas e conexões de conhecimentos e valores, sugerindo o rizoma como uma nova organização do pensamento curricular que se debruça sobre práticas cotidianas escolares. O rizoma, com suas características de heterogeneidade, multiplicidade e a-significações, permitiu uma boa e produtiva conversa com os estudos sobre organização de conhecimentos em redes cotidianas, apontou alternativas analíticas à crítica à perspectiva reprodutivista da escola e inseriu-se como uma metodologia de estilo de escrita interessante para expressar a pluralidade que o campo do currículo desejava e necessitava ter à época (final dos anos 1990).

As pesquisas que desenvolvo atualmente e que se conectam com o campo do currículo apostam em discussões sobre o *tempo* a partir de conceituações da filosofia de Gilles Deleuze: as relações entre tempo, ser e acontecimento; as relações entre tempo, imagem e duração, dos estudos sobre cinema; as relações entre tempo, signo e sentido, dos estudos de literatura. O esforço que empreendo em compor o currículo como campo da sensação (associando signo e percepção) e a escrita como campo de composição artística (associando tempo, acontecimento e produzindo um plano de pensamento com imagem para a Educação, à diferença que Deleuze propôs para a Filosofia) apresenta-se como potência que considero original, pois propõe alguns deslocamentos e desvios de importantes pensamentos para o campo; por exemplo, aposto numa Educação que se esvazie da substância humanista que a satura e na busca de alternativas à sobrevivência em um estado pós-humano: sonâmbulo, inconsciente, sem ação, inabitado.

Pensar para a *educação e o currículo* um plano de composição de imagens. Pensar a educação como signo no meio, num campo de forças e vetores da arte (em especial pelas imagens do cinema e da literatura) é um proposta instigante para mim.

Pensar com o conector *que se (what if)*, é constituir pensamento sem sujeito, pensamento de efetuação temporal e espacial:

- a) a linguagem não representacional, a fuga da dinâmica *Quem, o Quê? Como e Quando?*
- b) as matérias que coagulassem nos corpos, na sua não-organicidade, no seu apagamento dos estilos e gêneros e a aposta nas forças de singularidades masculino-feminina e os valores da diferença.
- c) a intensidade dos encontros e da sensação.
- d) insubordinar-se à experiência e à subjetivação, uma vez que são linhas de conexão da singularidade ao universal, nunca alcançado, portanto plano de transcendência, de idealização.

A proposta de organização é compor ideias de “realidade” tão fascinantes às escritas (letras, palavras, literatura), às imagens e à educação para lançá-las numa percepção e afecção que ultrapassaria a representação do campo de possibilidades, em um futuro, em um “como poderia ser”.

O possível – e a política que tal desejo intensifica – é criado pelo acontecimento, não está nele como uma formatação, como um arranjo da utopia. As imagens, os sons, as palavras da literatura efetuam-se no acontecimento e podem ser pensados na vertigem, no sonambulismo e no sonho – conjunto de variações dos signos – como plano de composição.

Tal posição de pensamento exige a destruição da substância Educação. A relação entre Educação e Arte estendeu-se pela potencialidade de agenciamento no corpo, no objeto e no tempo de um conjunto de sensações que não ocorriam antes; por isso, o destaque maior realizado e arrastado para este texto: *o que importa é a duração da obra de arte e da educação*.

Elizabeth: Uma das dificuldades para fazer um esboço do campo do currículo no Brasil deriva do fato de que ele vem sendo marcado, desde os anos 1990, por um profícuo, mas, por vezes, inquietante hibridismo seja de temáticas seja de perspectivas teóricas. Dessa forma, a dificuldade de definir o campo é enorme, sendo impossível fazê-lo com base em questões epistemológicas. Com A.Lopes, tenho buscado em P. Bourdieu a possibilidade de trabalhar com o conceito de campo intelectual, ou seja, um espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área. Nesse sentido, o campo produz teorias sobre currículo, o capital cultural objetivado do campo, que são legitimadas como tais em lutas concorrenciais travadas em diferentes instâncias institucionalizadas. É nesse sentido que o esboço

que traçarei aqui tem relação com a presença desses atores — que chamávamos de curriculeiros como jogo de palavras (pós-colonial?) em relação a expressão americana curriculistas — em programas de pós-graduação e em diferentes instâncias acadêmicas em que o currículo se constitui como campo.

Iniciando esse esboço nos anos 1980, as correntes marxistas de pensamento tiveram clara primazia durante a redemocratização do país. O campo do currículo havia sido marcado até então por uma forte influência da teoria americana, especialmente da Tyler rationale. A sociologia crítica que substituiria essa ênfase, foi também referenciada em autores americanos, como M.Apple e H.Giroux, e ingleses ligados à Nova Sociologia da Educação. A marcante presença desses autores foi muito função da divulgação inicialmente realizada por T.T da Silva e depois também por A.F. Moreira. Também a literatura francesa tinha alguma presença no campo, especialmente as discussões sobre o cotidiano — com referências a P.Bourdieu e Léfèbvre nos trabalhos de N. Alves — e sobre a complexidade com base em Ardoino, destacada pelo grupo coordenado por T. Fróes na Bahia.

Se esse poderia ser o esboço da configuração teórica do campo, com forte influência estrangeira, as reformas curriculares pareciam muito mais ligadas a teorizações nacionais, de inspiração marxista. O debate girava em torno do pensamento de Freire e da aguda crítica realizada pela pedagogia histórico-crítica. Essa discussão, no entanto, era pouco presente nas instâncias que discutiam teoricamente o currículo, onde o debate mais acalorado parecia se dar em torno da adequação ou não de currículos nacionais. Um debate que não se esgotou até hoje, ainda que muitos defensores de currículos nacionais tenham se posicionado estrategicamente contra eles nos anos 1990.

Pela metade dos anos 1990, o campo sofreu, do ponto de vista teórico, uma mudança bastante radical, com a introdução no país de discussões pós-estruturalistas e pós-modernos. Inicialmente, foram destacados autores que buscavam articular o pensamento moderno, e sua preocupação com a emancipação por exemplo, e as discussões pós-modernas. Já na segunda metade da década, discussões curriculares mais radicalmente pós-estruturais passaram a ser os textos lidos no campo. Entendo que o discurso sobre currículo, especialmente nas instâncias em que se travava o debate teórico, começou a ser inexoravelmente marcado por tal guinada devido especialmente ao trabalho de T.T. da Silva na tradução e divulgação dessa literatura. A UFRGS, onde trabalhava T.T. da Silva, se transformou em um importante centro de produção do pensamento curricular com base pós-estrutural, editando também um periódico de ampla circulação e excelente qualidade. A influência desse grupo é tal que, a primeira vista, pela análise da produção publicada em currículo do Brasil na última década, concluir-se-ia facilmente que o campo é fundamentalmente pós-estrutural. No entanto, surpreendemos-nos, em estudo recente de teses e dissertações, ao verificar

que ainda era a teoria crítica a principal referência dos trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação, a exceção da UFRGS.

Com menos impacto editorial, outros grupos de currículo se constituíram na última década, dentre os quais destacarei os dois que me parecem possuir maior presença nas instâncias institucionalizadas em que se discute o currículo. O primeiro foi constituído mais especificamente na UFF, no Rio de Janeiro, sob a coordenação de N.Alves e contando com a presença de R.L Garcia e I.B. de Oliveira, tendo hoje na UERJ um de seus principais núcleos. Trata-se, no entanto, de um grupo com ampla penetração nos espaços institucionais de discussão sobre o currículo, especialmente em razão de muitos dos doutorandos nele formados atuarem em cursos de pós-graduação em diferentes Universidades do país. Centra-se na categoria cotidiano escolar, atualizando discussões realizadas por Alves desde os anos 1980. Defende que os professores produzem alternativas curriculares em suas redes cotidianas de fazeres e poderes, dialogando prioritariamente com M. Certeau e defendendo uma concepção rizomática de conhecimento a partir de vertentes pós-modernas. Na discussão das políticas curriculares, salienta os micro-poderes e as articulações contingenciais de grupos minoritários, para o que tem se valido também da contribuição do sociólogo português B. Sousa Santos.

A última discussão que quero destacar nesse esboço foi articulada em torno de questões sobre conhecimento, oriundas das preocupações da Nova Sociologia da Educação inglesa com forte ênfase na história do currículo e do pensamento curricular. Originalmente constituído na UFRJ, sob a coordenação de A.F.B. Moreira, apresenta alguns desdobramentos, entre os quais o grupo que atua na UERJ com a coordenação partilhada entre mim e A.C. Lopes. Esse grupo teve uma preocupação inicial com a constituição das disciplinas escolares, abordando aspectos epistemológicos, sociológicos e socio-históricos. Além da NSE, foi influenciado pelo trabalho de I. Goodson sobre história das disciplinas escolares, assim como por outras tradições americanas dentre as quais destaco a abordagem pós-estrutural de T. Popkewitz. Essas influências expressam um deslizamento entre modernidade e pós-modernidade (ou pós-estruturalismo) que caracterizou o grupo. Além da história recente das disciplinas escolares, o grupo se dedicou, nos anos 1990, ao estudo do pensamento curricular brasileiro, buscando reconstruir a categoria transferência educacional de modo a fazer face às complexidades contemporâneas. Derivado deste último interesse e do diálogo com a teoria americana de currículo, a questão do conhecimento foi, para alguns de nós, perdendo centralidade para a noção de cultura. Tal passagem se deu diferentemente dentro do grupo, levando a constituição de outros grupos com diferentes preocupações.

Mesmo considerando que o conceito de campo nos ajuda a fugir dos perigos da essencialização que esboços classificatório acabam criando, julgo relevante destacar que nenhum dos grupos acima se constitui como uma identidade unitária que se define em relação aos demais. Utilizando-me novamente de E.Laclau e C.Mouffe, poderia dizer que são muito mais cadeias de equivalências entre posições que visam a preencher o significante currículo, criadas momentaneamente pela presença de cadeias antagonistas. Como as fixações de sentido são sempre parciais, pela própria dinâmica das relações que se estabelecem, a constituição dos grupos por equivalência são sempre provisórias e envolvem articulações hegemônicas. Um movimento difícil de captar num esboço do campo, em que as fixações me parecem inevitáveis. Ao tentar localizar minha trajetória nesse esboço, no entanto, buscarei explicitar um pouco mais desse movimento de rearticulações sucessivas, o que poderia ser feito a partir de qualquer outro exemplo.

Minha aproximação da temática currículo iniciou-se, como descrevi na questão 1, sem nenhuma vinculação com o campo no país, há época ainda bastante incipiente em termos de pesquisa e produção bibliográfica. Posteriormente, aproximei-me do grupo coordenado por A.F.Moreira, onde minhas indagações em torno do conhecimento escolar encontravam ressonância. Neste grupo, trabalhei, desde 1994, por cerca de 10 anos em pesquisas conjuntas que envolviam também, a partir de 1998, A.C. Lopes. Tratava-se de um grupo que, se construía suas próprias referências em diálogo com a teorização americana e inglesa, era profundamente influenciado pelo movimento editorial do campo no Brasil. Pelo próprio interesse do grupo pelo pensamento curricular brasileiro, a presença maciça da literatura pós-estrutural no campo, originária do trabalho do grupo sediado no Rio Grande do Sul, alterava constantemente nossas leituras e nos apresentava novos questionamentos. Foi assim, por exemplo, que, no final dos anos 1990, entrou em nossa agenda, especialmente na minha e na de A.F. Moreira, a preocupação com o multiculturalismo e com as questões da diferença. Como salientei na questão 1, essa influência não chegava a nos fazer assumir, enquanto grupo ou pessoalmente, as perspectivas pós-estruturais ou pós-modernas, mas tensionavam nossas crenças modernas.

Para mim, este período do fim dos anos 1990 foi extremamente instigante do ponto de vista teórico, na medida em que, tendo ido trabalhar na UERJ, entrei em contato mais próximo com um grupo que possuía uma discussão de currículo solidamente estruturada em torno do conceito de cotidiano (o segundo que descrevi no esboço acima). Meu contato com tais pesquisadores havia se dado até então nos espaços em que discutíamos o currículo e tinha sido sempre conflituoso. Não apenas minhas teleologias modernas e minha crença num universalismo eram criticadas, como minha opção pelo estudo da história das disciplinas escolares e pela ênfase nos documentos

curriculares em detrimento da prática. Os embates na instituição não foram menores, ainda que se tratasse de um grupo muito receptivo até como forma de ampliar seu poder institucional e no campo. Assumi o lugar do Outro tolerado e chamado a opinar no debate acadêmico – um Outro moderno, disciplinar, até um pouco conservador. Diria que esse lugar, no entanto, me instigou pensar sobre questões (algumas retomadas) que estão na base do trabalho que hoje desenvolvo. A necessidade de conceituar currículo como enunciação foi uma forma de buscar superar o binarismo entre currículo proposto e vivido que separava meu trabalho do realizado por este grupo e, por intermédio dela, me aproximei de autores ligados a teoria do discurso e do conceito de cultura como enunciação. Discussões em torno do conhecimento disciplinar ou rizomático (ou em rede) me obrigaram a, no estudo da história das disciplinas escolares, buscar percebê-las como tecnologia de organização curricular diferenciando-as da disciplinarização do conhecimento social. A agência de professores no currículo, se sempre esteve no meu horizonte de preocupação, assumiu uma outra dimensão. Ainda que julgue que o grupo de cotidiano, assume, por vezes, uma posição naive em relação às potencialidade dos sujeitos na construção do currículo, entendo que o embate com essa posição me levou a desconfiar de interpretações em que o controle externo sobre o currículo não deixa espaço à agência dos sujeitos. Em meu próprio trabalho, antes desse embate, embora destacasse a agência, ela era dependente de uma espécie de iluminação, que acabava exercendo, ela mesma, esse controle.

Aos poucos foi havendo também um afastamento do grupo cediado na UFRJ por motivos vários. Do ponto de vista dos interesses de pesquisa, os embates acima descritos, entre outros já explicitados na questão 1, me aproximaram do pós-colonialismo e de uma discussão sobre a cultura e a diferença que se distanciava daquela empreendida na UFRJ. Em relação aos financiamentos de pesquisa, projetos conjuntos entre UFRJ e UERJ, coordenados pela UFRJ, implicavam que os aportes fossem destinados majoritariamente a esta Universidade. Por fim, as lutas por hegemonia nos espaços de discussão curriculares exigiam uma espécie de lealdade a qual eu não estava disposta.

Em meio a essas aproximações e afastamentos, fomos organizando A.R.Lopes e eu um grupo de pesquisa centrado em questões de conhecimento e cultura e interessado, fundamentalmente, em questões de política curricular. Ao longo dos últimos 5 ou 6 anos vimos consolidando essa discussão tentando contrapor uma tendência nos estudos sobre política curricular no Brasil de vê-la como produzida pelo Estado ou nele centrada. Temos avaliado que, ainda que as relações entre sociedade política e civil sejam descritas como complexas, os estudos têm privilegiado as práticas vinculadas às políticas institucionalizadas de governo. Em outra

perspectiva, temos buscado em diálogo fundamentalmente com S. Ball, E. Laclau e C. Mouffe trabalhar com um conceito de política curricular como o processo de universalizar, por intervenções hegemônicas, uma posição particular. Em meu caso específico, tenho tentado articular essa discussão sobre política com uma concepção discursiva de currículo como enunciação curricular através do diálogo com autores pós-coloniais como forma de pensar currículo e diferença para além de concepções reificadas de cultura. Essa ferramenta tem me permitido analisar diferentes políticas curriculares para entender como elas têm contribuído para a construção e perpetuação de estereótipos em relação a grupos minoritários, ao mesmo tempo em que reconheço a ambiguidade dos endereçamentos que eles produzem.

Não é fácil falar da importância desse trabalho para o campo, tendo em vista o fato de ele ainda estar em desenvolvimento e, especialmente, a pouca atenção que os pesquisadores de currículo no Brasil costumam dispensar ao trabalho dos colegas. Ainda assim, ressalto que temos debatido insistentemente essas ideias nos fóruns de discussão sobre currículo, nos quais somos presença constante. Também o trabalho com pós-graduandos que têm se utilizado dessas ferramentas para operar teoricamente com o campo amplia as discussões que vimos fazendo e permite que ela ultrapasse, até mesmo geograficamente, os limites de seu espaço de produção. Por fim, ressalto as interfaces dessas discussões com duas outras esferas que, se não considero como constitutivas do campo, estão a ele muito interligadas: a esfera de produção dos documentos curriculares e da prática. Em relação a ambas saliento a interlocução constante que temos com secretarias de educação, escolas, sindicatos, por meio de livros ou da participação em encontros. Entendo que essas são oportunidades de apresentar nossas formulações teóricas e pesquisas para que sejam debatidas por audiências mais amplas (e diversas?) do que aquelas que temos no ambiente acadêmico.

Inês: Difícil pra mim fazer tal esboço. Meu trabalho sobre as novas epistemologias e com a pesquisa nos/dos/com os cotidianos, embora ligado ao campo do currículo porque voltado às práticas curriculares cotidianas e seu potencial emancipatório, mais dialoga com reflexões políticas e filosóficas do que com questões ligadas aos estudos do campo do currículo propriamente. Teorias curriculares diversas e alguns textos que estudam história de disciplinas escolares e modelos curriculares vinculados a diferentes concepções de conhecimento, de mundo e de educação vêm fazendo parte da literatura abordada no meu grupo de pesquisa, mas de modo bastante secundário em relação a autores mais voltados à discussão modernidade/pós-modernidade, emancipação social, cidadania, sociologia da vida cotidiana, novas epistemologias. Assim, tenho mantido um diálogo algo distanciado em relação aos debates em torno das diferentes concepções de currículo, em

relação às políticas curriculares. De qualquer modo, temos hoje no Brasil uma produção bastante diversificada, voltada ora para currículos entendidos como modo de estruturação dos processos ensino-aprendizagem de diferentes disciplinas, ora para estudo de propostas e práticas curriculares a partir da obra dos mais diferentes autores da filosofia e da sociologia, como Gilles Deleuze e outros. Despontam, ainda, com grande peso e presença em eventos e publicações, os estudos voltados ao exame das mais diferentes políticas curriculares, desde as mais amplas, de caráter nacional ou mesmo mais amplo, até as mais locais definições de prioridades em unidades escolares. Diante da riqueza e amplitude dessa produção, situo-me no campo daqueles que estudam questões locais, político-práticas, à luz de referenciais político-epistemológicos advindos da sociologia pós-moderna e pós-colonial, apesar de ter como objetivos, na a compreensão dos currículos em si, mas de seu potencial de contribuição à emancipação social e à construção da democracia social.

Nilda: O campo do currículo se apresenta, hoje, bastante diversificado. Houve um tempo, contra a posição que eu defendia, pessoalmente então, em que se buscou a ‘identidade’ e os ‘limites’ do campo, em uma tentativa de ‘discipliná-lo’ e ‘disciplinarizá-lo’. Isto, no entanto, pela própria força das discussões realizadas no Brasil e no exterior, em especial pelos chamados Estudos Culturais e pelos Estudos Queer – e no Brasil, particularmente pelos estudos ligados às culturas de afro-descendentes - foi inviabilizado. Quer pelas pesquisas desenvolvidas em torno das múltiplas questões culturais que se colocavam – em meus trabalhos ganharam ênfase, especialmente, o ‘uso’ de artefatos culturais pelos professores e a questão da formação de professores em redes – quer pelo interesse pela ação dos professores como ‘praticantes’ dos currículos, minhas pesquisas se ligam mais profundamente às questões em torno da Cultura, mais particularmente nos seus aspectos culturais, mas também aos imateriais, em especial os religiosos. No Brasil, no entanto, essa tendência se juntou a uma outra, da qual sou considerada uma das iniciadoras, que foi sendo chamada de ‘pesquisas nos/dos/com os cotidianos’. Dentro dela, ganharam relevo as preocupações com as maneiras como os conhecimentos e as significações são reproduzidos, transmitidos e, especialmente, criados nas redes cotidianas. Hoje, encontramos grupos diversos preocupados com essas questões em múltiplas universidades brasileiras, em torno de grupos organizados sob a coordenação de: Regina Leite Garcia e Maria Teresa Esteban, na Universidade Federal Fluminense, em Niterói, Estado do Rio de Janeiro; Corinta Geraldi, na Universidade de Campinas, em Campinas, Estado de S. Paulo; Inês Barbosa de Oliveira, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no Rio de Janeiro (www.proped.pro.br); Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães, na Universidade Federal do Espírito Santo, em Vitória, no Estado do Espírito Santo; Nilda Alves, contando com outros pesquisadores, tais como, Paulo Sgarbi, Mailsa Passos e Stela Guedes Caputo,

no Laboratório Educação e Imagem (www.lab-eduimagem.pro.br), na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no Rio de Janeiro.

Uma série de contribuições importantes foi dada por esses grupos ao campo de currículo:

1. a ideia de *redes de conhecimentos*;

2. a ideia de *tessitura dos conhecimentos em redes* como modo de criação de conhecimentos nos cotidianos;

3. a compreensão da necessidade desses conhecimentos criados para o existir humano, em contextos múltiplos, indicando como está presente como necessidade, nos vários processos educativos;

4. a compreensão dos processos teórico-metodológicos (chamados ‘movimentos’) que precisam ser criados para que se pesquise os cotidianos educativos. Esses ‘movimentos’ receberam nomes especiais: A) ‘o sentimento do mundo’ (em homenagem ao poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade), que indica a ‘postura’ necessária ao pesquisador que precisa ‘mergulhar’ inteiramente nos cotidianos; B) ‘virar de ponta cabeça’ (nome de um livro do historiador inglês Christopher Hill, sobre o mundo no século XVI), que mostra a necessidade de considerar como limites aquilo que foi mostrado pela ciência moderna como ‘bases’; C) ‘beber em todas as fontes’, que indica a necessidade de se incorporar ‘as fontes’ múltiplas e diversas às pesquisas, em especial as ‘mais impuras’ como a memória e as narrativas (as imagens e os sons, músicas ou outros) – essas fontes devem ser vistas para além de fontes como ‘personagens conceitos’ (Deleuze), sem os quais não se consegue ‘explicar’ a vida humana em sua complexidade; D) ‘narrar a vida e literaturizar a ciência’ que indica que conhecer os cotidianos exige que possamos/aprendamos a escrever não só para nossos ‘pares’ na Universidade, mas também, nos colocando em diálogo com os *praticantes* dos cotidianos – não só em momentos de ‘buscar dados’, simplesmente, mas em nos mantermos em contato permanente, submetendo a todos os interessados o que estamos organizando como conhecimento, a partir do que nos dão, tão generosamente, ao ‘conversarem’ conosco; E) ‘ecce femina’ (em homenagem a Nits e Foucault que o amava), que indica a impossibilidade de pesquisar nos/dos/com os cotidianos sem a contribuição dos *praticantes* em todos os momentos (assumimos que esse é um campo onde o ‘feminino’, em todas as suas nuances e com toda a sua história, está presente com suas *marcas*, no sentido que a isto da Bourdieu)

5. a compreensão dos limites que os modos hegemônicos de conhecer, na sociedade, criam para os processos de compreensão necessários às pesquisas nos/dos/com os cotidianos; criados no entendimento de que precisavam superar o que foi chamado de ‘senso comum’ esses modos de

conhecer, para se fazerem hegemônicos, precisaram perder a condição de ‘enxergarem’ o que lhe era diferente, negando não só seu valor como sua existência (Foucault).

6. modos de escrever que indicam os limites das heranças dos processos formativos na ciência moderna construídos na negação do dia-a-dia humano, para a compreensão dos cotidianos. Essas ‘formas’ foram criadas buscando indicar a necessidade de superar processos hegemônicos na construção da ciência: a dicotomização, a generalização e a abstração. Assim, reunimos os pares da dicotomização em uma só palavra pluralizando os termos e algumas vezes invertendo-os: *espaçotempos*, *prácticasteoriaspráticas*, *dentrofora* (da escola), *localglobal*, *aprendizagemensino* etc (destacadas com itálico, sempre). Entendemos que essas ‘formas’ ajudam a indicar movimentos necessários às pesquisas nos/dos/com os cotidianos;

7. destaque dado à *memória* obtida através de *narrativas* (orais e escritas; imagéticas e musicais) dos *praticantes* (Certeau) dos cotidianos, sobre o *uso* que fazem, em diversas e complexas *táticas*, dos *artefatos culturais* existentes, colocados à disposição pelo poder produtor, em suas *estratégias* ampliar o *consumo*; isto fez com que assumíssemos o termo ‘conversas’ (como indica o cineasta Eduardo Coutinho) nos processos de pesquisa;

William: Como iniciativas globais, influências (eventos macro-políticos assim como conflitos globais e importações culturais), aspirações (assuntos sobre cidadania global, tais como sustentabilidade ecológica, direitos das mulheres, por exemplo) e realidades geopolíticas (relações histórico-regionais ou coloniais, por exemplo) influenciaram a pesquisa que você coordenou e planeja coordenar agora?

Alice: Coerentemente com o que já aponte, no sentido de que o desenvolvimento de um processo intelectual passa pela relação com a história, penso que certamente iniciativas globais influenciam meu trabalho. Como disse anteriormente, não sei se é possível separar uma individualidade atuante na pesquisa, e uma história de vida específica, de um contexto histórico e político mais amplo. A meu ver, individualidades e histórias de vida são construídas em função também de uma história na qual cotidiano pessoal e macro contexto sócio-político se interpenetram, ainda que diferentes eventos – pessoais, do país e do mundo – não tenham relações imediatas. Não concebo minha pesquisa e minhas interpretações como determinadas por eventos históricos específicos, mas acho que elas estão inter-relacionadas a esses eventos, buscam interpretá-los, interagir com eles. Mesmo quando os questiono, é um processo de interação que contribui para a constituição de minha individualidade na pesquisa.

A rápida interação que se faz hoje com o que se discute em outros países, seja em congressos ou mesmo pelas publicações e pela internet, torna nossa agenda penetrada por dinâmicas de outros lugares e em sintonia com outras lutas sociais. O fato de investigar políticas de currículo e procurar entender tanto as dimensões globais dessas políticas como as recontextualizações locais, tentando superar inclusive a dicotomia global-local, acarreta a percepção de como macropolíticas se conectam com o que se produz hoje no Brasil. Por sua vez, a ampliação das demandas da esquerda no mundo, não mais sintonizadas apenas nas lutas relativas às questões de classe e trabalho, mas também não afastadas delas, perpassam as discussões que desenvolvo. Com meu atual projeto, recupero em novas bases preocupações que perpassam minha vida, tais como o foco na possibilidade de serem realizadas mudanças políticas e econômicas. Não mais considerando a perspectiva revolucionária e a centralidade da classe trabalhadora no direcionamento das mudanças, não mais concebendo a emancipação via ilustração, não mais concebendo a utopia de uma sociedade sem relações de poder a ser construída pela superação das hierarquias de classes sociais. Mas compreendendo a possibilidade de uma luta política hegemônica constante, na qual a política se torna, como diz Laclau, um conjunto de decisões em um terreno indecível.

Antonio Carlos: Não se aplica a minhas pesquisas atuais e nem a perspectivas em futuro imediato.

Elizabeth: O campo do currículo no Brasil veio respondendo às novas configurações mundiais de formas variadas. Novas configurações geopolíticas do mundo tiveram clara influência nas políticas curriculares, de alguma forma impactando a produção acadêmica em torno da temática. Os questionamentos ao estado-nação e a ampliação das políticas de identidade, ainda que tenham encontrado no Brasil terreno pouco fértil, alteraram o discurso das ciências sociais no país e tiveram claro impacto sobre a teorização educacional. Numa perspectiva mais ampla, entendo que não houve campo de conhecimento (e de prática) que tenha ficado imune às discussões em torno da globalização, seja para criticá-la, lamentá-la ou dela desconfiar. Aqui tomo a globalização como descrição da contemporaneidade que pode ser melhor entendida numa perspectiva pós-colonial que integra a maioria dos aspectos ressaltados nesta questão. Como A.Appadurai, considero a globalização como produtora de fluxos disjuntivos estudados como estáveis porque nossos dispositivos são incapazes de captar o movimento. Uma concepção que altera a percepção das relações entre global e local ao se centrar na manifestação local dos problemas produzidos globalmente. Dito assim, imagino que não posso falar em influência desses movimentos geopolíticos sobre meu trabalho ou mesmo sobre o campo no país. Ambos são, no entanto, parte dos fluxos disjuntivos de ideias e é nessa perspectiva que seguirei resumindo a relação de meus trabalhos com as temáticas apresentadas.

Minha aproximação com o campo do currículo sempre teve um viés sociológico, de modo que a discussão das novas configurações socio-político-econômicas permeou minhas pesquisas ainda que nem sempre fossem seu principal objeto. É impossível, por exemplo, trabalhar com Habermas sem referência ao fato de que vivemos o que ele denomina capitalismo avançado, que implica em novas configurações geopolíticas e em questões de sustentabilidade. Quando fui abandonando o pensamento frakfurteano, minhas escolhas teóricas mantiveram a preocupação de entender a contemporaneidade e a própria centralidade que fui dando à cultura é parte dessa preocupação.

Ainda que não definisse cultura como fluxo na perspectiva pós-colonial com a qual hoje trabalho (e que imagino se manterá em meu horizonte teórico), a preocupação com o que definia como trocas culturais já estava presente desde o início de meus estudos. Em meados dos anos 1990, com A.F. Moreira, trabalhava com o conceito de transferência educacional e discutíamos a necessidade de superar abordagens culturalistas. Na época argumentávamos que categorias como globalização, hibridização cultural e cosmopolitismo podiam ser úteis para a reconceptualização do fenômeno. Desde então, o contato com a literatura pós-colonial – e chamo a atenção para o fato de que considero pós-colonial a resistência a todas as formas de globalismo, englobando a experiência de minorias e a subjugação neocolonial – me levou a me deter mais nos fluxos culturais. Com isso, escapava de concepções que criavam binários como dominação e resistência, mesmo que com o objetivo de superá-los. No fluxo, a ambivalência da dominação constitui sua própria impossibilidade e a impossibilidade de falar em cultura a não ser como enunciação da diferença.

Com isso talvez pudesse afirmar que questões como cidadania global e sustentabilidade só fazem sentido para mim se lidas nesse quadro de resistência aos globalismos, de forma glocalizada. Ainda que questões como a sustentabilidade, por exemplo, sejam importantes, entendo que se trata de um significante vazio que é preenchido em articulações hegemônicas. Preocupa-me que, nesse processo, se constitua um novo mito que reforce padrões universais e novas dominações geopolíticas. Como a ênfase de meus estudos sobre currículo recai, por vezes, sobre as ciências naturais, essa temática acaba sendo particularmente tratada.

Inês: Concretamente, muito pouco, se pensamos em influência pré-estabelecida e em reflexões formais sobre os temas. Por outro lado, insisto em que a agenda social e política que influencia a vida cotidiana de todos nós se enreda às práticas escolares e sociais individuais e coletivas de modo mais ou menos consciente. Ao mergulhar em diferentes cotidianos escolares e tentar desvendar o potencial emancipatório das práticas curriculares neles desenvolvidas, as agendas progressistas, ecológicas, voltadas à luta contra os diferentes preconceitos sociais e raciais, contra o machismo e o sexismo emergem como elementos evidenciadores de preocupações e práticas voltadas à eman-

cipação, porque democratizantes das relações entre os diferentes grupos sociais e, portanto, da sociedade. Assim, mesmo sem um diálogo imediato ou declaradamente envolvido com o terreno da macropolítica, minhas pesquisas vêm se desenvolvendo no território da luta política por uma sociedade melhor, porque mais democrática. Ao contrário de alguns trabalhos que se voltam para o embate norte-sul, atribuindo relevância e destaque às oposições entre o etnocentrismo e seus outros, o trabalho que realizo decorre numa perspectiva mais cosmopolita, de identificação de aliados dentre aqueles que estudam e divulgam ideias democráticas, do Norte ou do Sul. Posso afirmar que a influência desses elementos é subliminar e permanente, mas não direta ou explícita.

Nilda: De algum modo essa resposta já está incluída em itens anteriores, no entanto, gostaria de reforçar quatro aspectos: A) minha ignorância da língua inglesa (que considero uma lacuna grave) me fez buscar referências para além das influências anglo-saxões que marcou grandemente o campo de currículo no Brasil. Isso permitiu, provavelmente, que minhas contribuições para a criação nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos tivesse uma certa independência do que se criava nos países originários. Significou, também é claro, uma dificuldade de participação em certos diálogos que se travavam. Mas como entendo que outros o fizeram – traduzindo, generosamente, para o português ou o espanhol os textos ingleses e americanos – isto foi, de certo modo, minimizado; B) a existência de minha participação social, permanente, permitiu que me transforma-se em leitora da produção dos tantos movimentos sociais (negros, mulheres, homossexuais, ecologistas, etc.) cujos participantes produziram conhecimentos importantes e interrogavam teórico-metodologicamente a sociedade, diferentemente do hegemônico; C) minha formação acadêmica (geografia; sociologia) se deu muito ligada aos processos históricos o que me deu uma compreensão das possibilidades e necessidades da mudança social; D) minha participação em grupos políticos diversos permitiu a incorporação da ideia de coletivo, fortemente, o que incorporou a troca de ideias e ‘conversas’ abertas como possibilidade, me formando para as necessidades do movimento de pesquisa que ajudo a criar e desenvolver.