

---

# ENTRECRUZANDO CIÊNCIA E CULTURA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES

Janete Magalhães Carvalho<sup>(\*)</sup>  
Dulcimar Pereira<sup>(\*\*)</sup>  
Sandra Kretli da Silva<sup>(\*\*\*)</sup>  
Tânia Mara Zanotti G. F. Delboni<sup>(\*\*\*\*)</sup>

## ERA UMA VEZ...

*Era uma vez um moleque chamado Joãozinho que morava na favela da Maré, no Rio de Janeiro [...]. Dali de sua favela ele podia ver uma das grandes Universidades onde se fazia Ciência [...] e podia ver o aeroporto internacional do Rio de Janeiro. Isso oferecia ao menino a oportunidade de ver imensos aviões chegando e saindo. Era o que mais fascinava os olhos do moleque [...]. Talvez por frequentar pouco a escola, por observar aviões e o mundo que o rodeia, Joãozinho seja um sobrevivente de nosso sistema educacional. Ele ainda não perdera aquela curiosidade de todas as crianças, aquela vontade de saber os 'como' e os 'porquês', especialmente em relação às coisas da natureza. O moleque ainda tinha e sentia aquele gosto de descobrir e de saber [...] (CANIATO, 2013, p. 1).*

O que sabem nossas crianças? Quais contribuições as suas perguntas têm trazido para as nossas pesquisas? Por que as vozes infantis nos fazem “balançar” diante de nossas certezas? Como as vozes de tantos outros “Joãozinhos” irrompem no cotidiano escolar?

Joãozinho da Maré, nosso personagem, personifica os milhares de meninas e meninos de nossas escolas que trazem cotidianamente questões que nos movem para pensar sobre a relação que estabelecemos entre práticas pedagógicas curriculares, conhecimento científico, e cultura no cotidiano escolar. Ele, menino curioso, interpelara sua professora por várias vezes sobre os conceitos ensinados. A partir das experiências no lugar em que vivia, Joãozinho questionava os conhecimentos que lhe eram apresentados. Com os sentidos, o menino buscava viver os conceitos e sua relação com seu cotidiano. Mas suas perguntas geravam outras perguntas, outras experiências e também dúvidas na professora que, nesse movimento, se sentia incomodada diante da classe, afinal as perguntas do menino poderiam abalar as suas certezas.

Trazemos as inquietações de Joãozinho de varias formas: nas perguntas que fazemos com os movimentos das práticas pedagógicas curriculares; nos encontros entre estudantes e professores; nos aprendizados; nas problematizações engendradas; mas, sobretudo, nos delineamentos de

---

<sup>(\*)</sup> Professora Associada do Departamento de Educação, Política e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

<sup>(\*\*)</sup> Professora do Curso de Pedagogia da Universidade de Vila Velha (UVV).

<sup>(\*\*\*)</sup> Professora Adjunta do Departamento de Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

<sup>(\*\*\*\*)</sup> Coordenadora do Curso de Pedagogia e professora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade de Vila Velha (UVV).

---

caminhos possíveis para os entrelaçamentos entre os “seus” saberes, os saberes “da escola”, os ditos saberes “científicos” e os saberes culturais (incluídos neles e com todos eles).

## **A CIÊNCIA NA ESCOLA COMO CULTURA ESTRANGEIRA**

*Mas Joãozinho ainda não havia sido ‘domado’ pela escola. Ele ainda não havia perdido o hábito e a iniciativa de fazer perguntas e querer entender as coisas [...] (CANIATO, 2013, p. 3).*

O menino Joãozinho e suas perguntas “colocam em dúvida” conceitos de uma ciência, da forma como é apresentada na escola, vista como estrangeira, estranha, alheia aos conhecimentos vividos pelos estudantes. Um mundo já decifrado e explicado, visto que já está pronto e dado. Seria possível, nas escolas, criar espaços-tempos provocadores de desconstruções e alimentadores de hospitalidade?

Desconstruir e hospedar em que sentido? Utilizamos, em nossas pesquisas, os conceitos de desconstrução e de hospitalidade como formulados por Derrida (1996, 2002, 2003), associados aos conceitos de tradução, hibridismo e negociação de Bhabha (2003), abordando-os no sentido da necessária pretensão de abrigar e compor, nos cotidianos escolares, diferentes perspectivas culturais em sua relação com os conhecimentos curriculares “oficiais” e os conhecimentos científicos, numa composição situada, portanto, no contexto da possibilidade/impossibilidade da desconstrução.

Cabe, entretanto, ressaltar que a perspectiva de desconstrução em Derrida não tem nada de negativo ou de destrutivo; assinala, antes, um pensamento afirmativo e, mais radicalmente, um processo de reinvenção, tomados em nossas pesquisas como necessidade de reinvenção dos modos de composição dos conhecimentos nos cotidianos escolares.

A desconstrução vem sendo vista, ao longo das últimas décadas, como uma alternativa filosófica, ética e política às condições homogeneizantes e totalizantes impostas ao campo da cultura pela centralidade do pensamento ocidental, pois, com as hierarquizações logocêntricas (predomínio do logos, da razão, do inteligível sobre o sensível, da essência sobre a aparência, da verdade sobre o falso etc.), a metafísica ocidental não se limitou a estabelecer as diferenças entre os fenômenos, mas criou oposições entre eles. A estratégia da desconstrução foi, então, subverter essa lógica das oposições. Ao analisar os pares conceituais binários, como conhecimento científico e conhecimento do senso comum, presentes na metafísica ocidental, a desconstrução irá questionar exatamente a hegemonia de um dos termos com relação ao outro. Irá criticar a oposição hierárquica que privilegia a unidade e a identidade em detrimento da diversidade e da diferença. Entretanto, a crítica à hierarquia e à razão não pretende destruí-las, mas sim transformá-las (SOARES, 2010).

---

Outro aspecto importante para a desconstrução refere-se à abertura para o outro. O tema da alteridade será uma das marcas da desconstrução, enquanto questionadora da lógica da identidade e da metafísica ocidental. Assim, indaga-se: como o outro tem sido tematizado e por quem?

Isso porque os processos curriculares nos cotidianos escolares e, para além deles, ao desejarem chamar o outro para compor encontros entre diferentes culturas e saberes, postula a necessidade do despertar para a dignidade, para uma “ética nova”, buscando um perfil de hospitalidade capaz de minorar as violências que se desencadeiam no cenário educacional.

Considerando a hospitalidade palavra que, em sua literalidade, admite hospedar e hostilizar, Derrida (2003) teoriza sobre o curioso movimento que pode ser pensado entre o hospedeiro e o hóspede, no movimento em que a hospitalidade pode aparecer na forma de acolhida incondicional, condicionada ou hostil. Desse modo, um impasse destacável reside na questão da língua, do hibridismo e da negociação. O aluno, ao entrar na escola, direta ou indiretamente, solicita “abrigo” em uma língua estrangeira que, no caso, seria o cruzamento entre uma linguagem acadêmico-científica escolar e a cultura distinta de origem e/ou assumida de classe dos que “professam” – os hospedeiros.

Independente do questionamento de as ciências (exatas, naturais, humanas ou sociais) necessitarem, ou não, apresentarem-se na escola de forma disciplinar, a linguagem própria da escola já coloca o demandante em situação inicial de desvantagem. Desvantagem que se acentuará no momento de acatar, respeitar, transgredir as leis e ser julgado na língua do outro. Nesse sentido, maior será a fenda imposta pela ciência que será para o hóspede uma língua estrangeira, pois a ciência na escola, como língua estrangeira, representa o alargamento da fenda com relação à língua mater e a polis, onde se estabelece o maior pacto do sujeito com sua posição política, econômica e sociocultural em tensão com o espaço-tempo ocupado (geográfica e historicamente).

Assim, a acolhida ao estrangeiro, no caso o aluno, ocorre de modo diferenciado entre o demandante que é de boa família, que tem um nome, status social, e o outro “bárbaro”, aquele que fala de modo engraçado, que tem um sotaque estranho, que não nos entende direito, que não entendemos direito, sem status, sem documentação. Um é o estrangeiro reconhecido naquilo que eu mesmo posso ser à medida que estou sujeito à legislação; o outro é o estrangeiro irreconhecível, o deportado, aquele que,

[...] desajeitado ao falar a língua, sempre se arrisca a ficar sem defesa diante do direito do país que o acolhe ou o expulsa; o estrangeiro é, antes de tudo, estranho à língua do direito na qual está formulado o dever de hospitalidade, o direito ao asilo, seus limites, suas normas, sua polícia, etc. (DERRIDA, 2003, p. 15).

---

Quem é o hospede em nossas práticas curriculares? Ao trabalharmos, preferencialmente, com alunos de escolas públicas do ensino fundamental em seus múltiplos cotidianos, devemos, ao falar da composição necessária entre conhecimento científico, conhecimento escolar e suas relações com os fluxos culturais, estar atentos aos processos de negociação e tradução (BHABHA, 2003) necessários para o respeito às credenciais de nossos alunos, pois, se espera do hóspede que ele se aproprie da língua e da cultura, de modo geral, daquele lugar que o recebe.

O hóspede que não fala a mesma língua, que não possui a mesma linguagem daquele que o hospeda não é, geralmente, respeitado. Desse modo, ao falar de currículo em suas relações com o conhecimento científico, problematizamos o quanto as nossas práticas pedagógicas possibilitam um espaço-tempo para a reinvenção da hospitalidade.

Nesse sentido, a curiosidade de Joãozinho, que parece destruir a aula e a possibilidade de aprendizagem da turma, faz ruir algumas certezas nas quais a professora estava pautada e aponta para outros modos de entender e de mergulhar nos caminhos de uma ciência que se faz ao perguntar. Isso nos coloca diante da necessidade de pensar em movimentos que tenham relações menos ásperas entre ciência e outros conhecimentos.

Meninos e meninas todos os dias adentram as salas de aulas trazendo entre seus cadernos, as perguntas e experiências de suas vivências. Seria interessante nos perguntar como lidamos com essas questões. Reconhecemos o que as crianças sabem? Ou apenas dizemos que elas não sabem? Aceitamos suas perguntas, outras questões, novas *provoca-ções*?

Assim como aconteceu com a professora de Joãozinho, as perguntas das crianças não só nos desmobilizam, mas também nos colocam a pensar nos modos de aprender e ensinar aos quais estamos engessados. As inúmeras experiências trazidas pelas crianças costumam ficar à margem de um conhecimento considerado legítimo. Como podemos estar à espreita, colocando-nos na relação com um corpo-composição, se a todo o momento somos “fixados”? Como potencializar o conhecimento gestado na experiência vivida, sentida, cuja imanência que está nos movimentos, na relação, na invenção? Quais agenciamentos são produzidos a partir dos desejos de alunos, alunas e demais praticantes do cotidiano escolar na constituição dos currículos escolares? Como as experiências desses praticantes têm participado nas redes de saberes e fazeres nas escolas?

Os currículos são tecidos e retecidos cotidianamente nesse movimento de fazer e desfazer a partir dos encontros entre corpos que se afetam. Assim, entendemos como currículos

[...] tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar, e para além dele, e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e

---

ações vividas/praticadas no âmbito de um *currículoescola*, inter-relacionando os conceitos de cotidiano e de redes sociais [...] (CARVALHO, 2012b, p. 190).

Não falamos de um produto, mas de currículos-mosaicos (KRETLI, 2012), *currículosafetos* (PEREIRA, 2012), currículo-relação (DELBONI, 2012): currículos como movimentos que se tecem entre segredos e astúcias dos sujeitos que, a cada dia, praticam e fazem das escolas um acontecimento, “[...], movimentando, deslocando conceitos, ideias, conhecimentos fazendo-os dançar antes do que marchar axiomas plenos de certeza” (GARCIA, 2007, 104).

As possibilidades dessas conversas e de vivências com diferentes grupos de escolas têm nos apontado que dialogar nessas redes de constituição de currículos traz, para muitos, a inquietação de “abrir mão de certezas” e mergulhar no “desconhecido”. Essa reação apresenta-se baseada em dicotomias como se, para colocar algo em dúvida, indicasse ter um lado certo e um errado.

O erro, então, ocupa o lugar do não saber, do estrangeiro, do que está fora. E como estar “fora”, estando “dentro”? Como estar na escola e estar distante de quem são seus hóspedes-praticantes?

### **CIÊNCIA NA CONFLUÊNCIA COM SABERES ESCOLARES ENVOLVIDOS EM FLUXOS DE CULTURAS**

Por que tantas outras crianças aceitaram sem resistência o que eu disse? Por que apenas Joãozinho resistiu e não ‘engoliu’ o que eu disse? [...] Podemos estar tão habituados a repetir as mesmas coisas que já nem nos damos conta de que muitas delas podem ter sido simplesmente acreditadas (CANIATO, 2013, p. 5).

As perguntas de Joãozinho nos levam a reconhecer que vivemos frequentemente em contato acelerado e aberto com culturas diferentes, o que nos coloca diante da necessidade de discutir e aprofundar o tema da tradução para pensarmos a ciência nos currículos, em relações menos tensas com as culturas que habitam os cotidianos escolares. Não somente a tradução textual, literária, mas, principalmente, a tradução cultural, que nos ajuda a pensar múltiplos aspectos da sociedade contemporânea. Mas, afinal o que vem a ser tradução?

Bhabha (2003) ressalta a impossibilidade de se entender a tradução em termos de uma recuperação plena de significados e enfatiza a aceitação da perda de uma suposta origem tão estável como inexprimível do texto original a ser traduzido. A tarefa do tradutor pressupõe a aceitação do distanciamento do texto-cultura original, reconhecido em sua diferença e inapreensível em sua totalidade. Assim como o falante de uma língua, o tradutor fundamenta sua atividade numa renúncia. Nesse sentido, podemos problematizar: como fazer tradução nos/dos currículos, nas/das

---

múltiplas culturas e nos/dos cotidianos escolares? De que maneira as culturas e os currículos se expressam nas práticas pedagógicas? Como estabelecer uma relação mais cordial entre ciência e culturas?

A tradução é instrumento fundamental nos espaços de fronteiras culturais, nos lugares movediços em que existe passagem entre culturas. Ou seja, os nossos movimentos políticos possibilitam que essas fronteiras se estabeleçam e se conectem. É nesses espaços de atravessamentos que ocorrem as possibilidades de desestabilização das referências culturais. A tradução é, portanto, o que nos garante os processos de negociações e o que nos ensina que não existe uma pureza cultural, pois as formas e códigos criados por um grupo podem ser problematizados e modificados. Traduzir é colocar as diferenças culturais em contato.

Bhabha (2003) explica que, para reconstruir o discurso da diferença cultural não basta uma mudança de conteúdos e símbolos culturais. Para tanto é necessária uma revisão radical da temporalidade social, na qual histórias emergentes possam ser escritas. Ele afirma que as lições mais importantes de pensamento são aprendidas com aqueles que sofreram o sentenciamento histórico, pois a experiência afetiva da marginalidade social nos força a “[...] lidar com a cultura como uma produção irregular e incompleta de sentido e valor, frequentemente composta de demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato da sobrevivência social” (BHABHA, 2003, p. 240).

Nesse sentido, deve-se buscar nas práticas pedagógicas curriculares compreender os modos pelos quais os alunos negociam e compõem conhecimentos escolares com outros tipos de conhecimentos: científicos, sociais, políticos, artísticos... Considerando o conhecimento científico como um modo de cultura presente nos currículos escolares, como se hibridizam os conhecimentos científicos abordados na escola com os outros conhecimentos e com os conhecimentos derivados das culturas presentes no cotidiano escolar?

Desse modo, bem nossas pesquisas com os cotidianos, baseadas na crença de que precisamos transformar nossa noção do que significa viver, do que significa ser, em outros tempos e espaços diferentes, tanto humanos como simbólicos, assumimos a necessária composição entre ciência e conhecimento escolar, entendendo-os como fluxos de saberes em processos de negociação.

Sobre essa questão, Bhabha aponta a necessidade dos processos de tradução e negociação, afirmando, em entrevista a Rutheford (1996, p. 36), entender por tradução “[...] um processo pelo

---

qual, a fim de objetivar o sentido cultural, é forçoso haver sempre um processo de alienação e de secundariedade em relação a si próprio”.

Sobre a negociação, argumenta que negociamos até mesmo sem saber que o fazemos, visto que estamos sempre negociando em qualquer situação de antagonismo ou oposição-composição. Subversão é negociação; transgressão é negociação.

Penso assim que a negociação é uma questão muito importante, e hibridização refere-se precisamente ao fato de que uma nova situação, uma nova aliança que se formula, pode exigir de você eventualmente que traduza seus princípios, expanda-os, repense-os (BHABHA, apud RUTHEFORD, 1996, p. 39).

Dessa forma, a comunidade, e/ou a possibilidade da existência do coletivo, é percebida como o suplemento antagônico da modernidade e, no espaço metropolitano, ela é o território da minoria, no mundo transnacional. Ela se torna o problema de fronteira dos “diaspóricos”, dos migrantes, dos refugiados. Então, a escola da periferia que hospeda os “da fronteira” necessita exercitar toda forma de tradução e negociação seja entre saberes, seja entre fazeres e afetos (CARVALHO, 2009). Assim, o espaço intermediário “além” torna-se um espaço de intervenção no aqui e no agora, “[...] é o espaço da intervenção que emerge nos interstícios culturais que introduz a invenção criativa dentro da existência” (BHABHA, 2003, p. 29).

A comunidade se inscreve na/pela narrativa, em que a solidariedade social é forjada por meio das crises e contingências da sobrevivência histórica e “[...] a contiguidade da ação e da narração estão ligadas no momento do ‘não-lá’ que subverte a noção ocidental sincrônica de tempo e da tradição” (BHABHA, 2003, p. 245).

Nas práticas pedagógicas curriculares devemos buscar cartografar movimentos nesse sentido, ou seja, analisar como no cotidiano escolar se constituem pelo reconhecimento da relação entre educação, ciências e culturas, compreendendo-se tais relações como espaços intersticiais, lugares onde os poderes são produzidos não apenas em termos de dominação, mas de negociação entre culturas dinâmicas, devendo-se constituir o cotidiano escolar como um espaço complexo que se abre à “[...] estratégia narrativa para o surgimento da negociação e nos incita a pensar além dos limites da teoria que visa a transformar a pedagogia na exploração de seus próprios limites” (BHABHA, 2003, p. 181).

Segundo Carvalho (2009), Bhabha busca articular as questões que atravessam o cotidiano escolar, questões de ensino, de escrita, de alfabetização, de afeto, com aquilo que pode significar a atuação dos estudantes e dos professores como protagonistas dentro de uma cultura democrática mais ampla. Para aqueles, estudantes e professores, que são marginalizados por sua raça, seu

---

gênero, sua classe social, sua orientação sexual, “[...] que não conseguem se encontrar ‘dentro da sentença’”, Bhabha (2003, p. 113) propõe uma estratégia que chama de “escrever ao contrário” o que significa ir além da articulação das ausências de histórias e narrativas marginalizadas, visto envolver também a leitura das narrativas dominantes, como as derivadas dos discursos científicos, contra elas próprias ou a favor dos alunos, professores e, mais profundamente, do protagonismo político e da inclusão social.

Expor os estudantes ao discurso da “sentenciosidade”, educá-los para que pensem “fora da sentença”, e insistir para que eles “ocupem” as fissuras, as brechas e as hesitações esperadas em certas declarações representam para Bhabha uma maneira de abrir um espaço intermediário ou quase imperceptível para um envolvimento crítico e potencialmente revisionário – ou revolucionário – naquilo que ele chama de “o consenso do senso comum” (GIROUX, 2003, p. 113).

A perspectiva que buscamos em nossas pesquisas vai além da adoção do desenvolvimento crítico e da aprendizagem de conceitos científicos fundados em argumentação racional e retoricamente articulados, para identificar e explodir contradições dentro de uma sociedade profunda e historicamente hierárquica e racializada, visto que complexifica o processo invocando o papel que o afeto e a emoção desempenham, quer na formação dos indivíduos, quer na formação de coletividades sociais (CARVALHO, 2009).

As práticas pedagógicas, na perspectiva por nós assumida, devem ser entendidas como mais que a simples transmissão de conhecimentos num processo unificado e estável, por meio de métodos “modelizadores”. Pressupõem que os estudantes e professores sejam movidos por suas paixões e motivados, em grande parte, pelos investimentos afetivos que trazem para o processo de aprendizagem. “Isso porque o conhecimento não fala por si mesmo, a menos que existam condições pedagógicas para conectar certas formas de conhecimento com as culturas, as histórias e as experiências vividas pelos estudantes e professores” (CARVALHO, 2009, p. 120).

Assim sendo, as práticas pedagógicas curriculares são espaços-tempos de diálogos entre as culturas, entre os múltiplos saberes que ali perpassam o cotidiano escolar. Os espaços de fronteiras são pontes que possibilitam diálogo e não barreiras que o limitam e, assim, as práticas devem ir ao encontro das brechas, das fissuras que permitem as desconstruções e os deslocamentos.

Por isso, entendemos que os usos das narrativas se constituem como essenciais nesses movimentos. Ouvindo os professores e os alunos, mergulhamos em suas histórias e compreendemos os modos como produzem seus conhecimentos nos cotidianos escolares. O narrador colhe o que

---

narra na/da sua própria experiência ou o retira daquelas que lhes são contadas, transformando-as, novamente, em experiências de todos os que ouvem as suas histórias.

Bhabha (2003) apresenta a sua noção de tradução cultural inspirado nas ideias de Walter Benjamin sobre o trabalho de tradução e a tarefa do tradutor. Afirma que todas as formas de cultura estão, de alguma maneira, relacionadas umas com as outras e, desse modo, as ciências em suas relações com as culturas, estão entrelaçadas e essa articulação somente é possível porque são práticas interpelantes.

Mas, como são produzidas essas relações no cotidiano escolar?

### **CIÊNCIA ESCOLAR EM SUAS RELAÇÕES COM OUTROS DOMÍNIOS CURRICULARES: DO NECESSÁRIO ENTRECruzAMENTO DAS FRONTEIRAS**

*Era só pensar. Se “engolimos” coisas tão evidentemente erradas, como devemos estar “engolindo” outras mais erradas, mais sérias e menos evidentes! Podemos estar tão habituados a repetir as mesmas coisas que já nem nos damos conta de que muitas delas podem ter sido simplesmente acreditadas’. Muitas dessas coisas podem ser simples “atos de fé” ou credences que nós passamos adiante como verdades científicas ou históricas (CANIATO, 2013, p. 5).*

Compreendemos as práticas pedagógicas curriculares como sendo as práticas discursivas de negociações de sentidos, a partir dos múltiplos usos que os praticantes do cotidiano escolar fazem dos produtos colocados à disposição pelo poder proprietário. Como movimentos de linguagem, as práticas pedagógicas curriculares não nascem prontas e acabadas; trazem em si a dimensão do fazer-se continuamente a partir da ação dos múltiplos agentes que nos espaços-tempos escolares se articulam, exigindo, assim, diálogo e negociação.

Compreendemos, portanto, que as práticas pedagógicas curriculares se fazem processualmente entre diferentes discursos, entre atos de enunciação cultural que remetem a grupos diferenciados.

As práticas pedagógicas curriculares, vistas como práticas enunciativas desestabilizam a ideia de cultura totalizada, assumindo a noção de habitantes de territórios híbridos, de culturas diferentes, entendidas nas suas diferenças. Cultura, nesse sentido, vista como teias de significados tecidas pelos professores e alunos nas quais eles também são constituídos. Portanto, concluímos que uma comunidade escolar produz uma multiplicidade de culturas. O currículo, nessa perspectiva, produz culturas ao mesmo tempo em que é produzido por elas.

Por sua vez, visualizamos o entrecruzamento dos campos científicos e da ciência escolar, considerando que a intencionalidade dos professores é de que os estudantes tomem para sua vida os ensinamentos da ciência. Nesse entrecruzamento, entretanto, reconhecemos que o conhecimento

---

científico mantém, como campo de forças complexo, autonomia e certo distanciamento com respeito à ciência curricular, pois se relaciona com a cultura da ciência, do País, etc. Mas, mesmo assim: “A ciência escolar é uma força cultural poderosa em qualquer sociedade, diariamente inculcada à força à maioria dos estudantes” (AIKENHEAD, 2009, p. 100).

Para além das culturas da ciência e da ciência escolar, os estudantes também vivenciam outros importantes fluxos culturais associados à própria escola, aos seus grupos de pares, à família, aos meios de comunicação, etc. Essa participação em diferentes culturas cria a necessidade de relação entre suas fronteiras. Por isso, o acesso ao conhecimento da ciência escolar é também visto como parte desses cruzamentos de fronteiras culturais, nos quais os que “professam”, como hospedeiros não hostis, devem ser facilitadores da interligação entre as culturas para os alunos (hóspedes estrangeiros).

Trata-se, de nosso ponto de vista, de um paradoxo: quem seria o estrangeiro? O aluno ou a ciência em seus cânones?

Nesse sentido, preocupamo-nos com os efeitos que as práticas discursivas docentes estão produzindo nos cruzamentos entre esses campos ou domínios de saberes e ação para os alunos: em redes que potencializam as relações entre as culturas ou como espaços territoriais de fronteiras fortemente demarcadas?

Pensamos que alunos e professores em processos de negociação deveriam buscar efetuar nos currículos intercâmbios culturais e/ou incrementar fluxos culturais híbridos, tornando essas transições movimentos suaves.

Entendemos, como Carvalho (2009, p. 206), que os movimentos curriculares se enredam com uma cultura compreendida como rede de conversações, “[...] que define um modo de viver, um modo de estar orientado no existir” e produz ações, emoções, criações, dúvidas, desejos, conhecimentos e valores dos praticantes do cotidiano escolar.

Os conhecimentos tecidos nas escolas formam tramas nos entrecruzamentos entre os diferentes conhecimentos. Os fios alongam-se, tencionam, criam movimentos e ondulações nas redes de saberes, fazeres e poderes produzindo modulações e/ou o cruzamento das fronteiras de conhecimentos nos currículos escolares.

---

## CONCLUSÃO: QUAL O CONHECIMENTO QUE IMPORTA PARA OS ALUNOS NO COTIDIANO ESCOLAR?

Entender a ciência como uma cultura, dentre outras, seria, de nosso ponto de vista, ignorar as relações de poder dessa produção na “sociedade de controle”. Assim, a ciência e/ou o conhecimento científico devem ser reconhecidos como uma das formas de saber, uma das formas de abordar a realidade, uma forma de poder que impõe, com seu discurso de poder, uma racionalidade em nome da qual, muitos são excluídos dos bancos escolares.

O que seria o estrangeiro? A ciência em sua discursividade ou os alunos que, como estrangeiros, não dominam de imediato a língua dos que professam? Parece-nos que ambos. O conceito de estranho ou estrangeiro, em Derrida (2003), é construído de modo amplo e metafórico, entendendo-se que se trata de uma situação não necessariamente de imigração, mas de uma condição marginal de um indivíduo ou grupo deslocado política e/ou socialmente em seu espaço de convivência.

Assim, o estrangeiro seria a própria questão, pois traz uma questão que vem com ele e interrompe a homogeneidade instaurada dentro das fronteiras. Assim nos põe em questão, pois coloca a lei local em questão, porque se anuncia vindo do exterior para inscrever o fora no dentro. Do mesmo modo, o discurso científico e às vezes pseudocientífico também produz nos currículos escolares o estranhamento próprio de uma inscrição alheia às inscrições experienciais de seus alunos.

Sendo assim, o estrangeiro é aquele com quem é possível estabelecer um contrato ou uma aliança, pois é tanto o “hóspede” (a quem se oferece hospitalidade), como é o estrangeiro pensado como um “outro cidadão”, ou seja, aquele que pertence a uma outra ordem jurídica passível de ser traduzida no local de acolhimento.

Espera-se do hóspede que ele se adapte à língua e à cultura, de modo geral, daquele lugar que o recebe. O hóspede que não fala a mesma língua, que não possui a mesma linguagem daquele que o hospeda, não é, geralmente, respeitado. Do mesmo modo, a ciência, como língua estrangeira sem conexão com os saberes vivenciais, tende a ser desconsiderada.

Para a compreensão de práticas pedagógicas curriculares como espaço-tempo de entrelaçamento entre as diferentes ciências e culturas, torna-se necessário problematizar a política colonial de apropriação da linguagem. E, então, nesse sentido, questionando como ultrapassar a linguagem institucionalizada que pressupõe como base e/ou fundamento o sistema universal da lógica de exclusão, propomos a desconstrução de uma cultura oficial, apontando, como necessária,

---

a escuta com atenção da “língua” do outro, no movimento de produção das práticas pedagógicas curriculares.

Para nós, o ser estrangeiro é colocar-se como questão, questionar e, sobretudo, subverter e ser dissidente dos sistemas políticos de opressão e repressão cultural. Essa é, em nosso entender, ao realizarmos as práticas pedagógicas, a tarefa epistemológica e ética de reafirmação e reinvenção do campo de estudos curriculares e, nesse sentido, a tarefa de composição e negociação entre as fronteiras dos conhecimentos nos currículos praticados nos cotidianos escolares.

## REFERÊNCIAS

- AIKENHEAD, Glen. *Educação científica para todos*. Lisboa: Edições Pedagogia, 2009.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- CANIATO, Rodolpho. *Joãozinho da Maré*. Disponível em: <[www.grugratulinofreitas.seed.pr.gov.br](http://www.grugratulinofreitas.seed.pr.gov.br)> . Acesso em: 20 jul. 2013.
- CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). *Infância em territórios curriculares*. Petrópolis: DP et Alii, 2012a.
- \_\_\_\_\_. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam os currículos. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo* (Org.). São Paulo: Cortez, 2012b. p. 189-205.
- \_\_\_\_\_. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis: DP et Alii, 2009.
- DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Movimentos de corpos de alunos(as) que vibram na criação do conhecimento como o mais potente dos afetos. In: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). *Infância em territórios curriculares*. Petrópolis: DP et Alii, 2012. p. 49-62.
- DERRIDA, Jacques. *Da hospitalidade*. São Paulo: Escuta, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Torres de Babel*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002c.
- \_\_\_\_\_. *O monolinguismo do outro ou a prótese de origem*. Porto: Campo das Letras, 1996.
- GARCIA, Regina Leite. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 9-16.
- GIROUX, Henry. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- KRETLI, Sandra. Fragmentos de vida: segredos e astúcias de alunos nos usos dos produtos culturais que compõem o mosaico da escola. In: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). *Infância em territórios curriculares*. Petrópolis: DP et Alii, 2012. p. 79-94.
- PEREIRA, Dulcimar. Entre conversas, bonecos e currículos. In: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). *Infância em territórios curriculares*. Petrópolis: DP et Alii, 2012. p. 95-111.
- RUTHEFORD, Jonathan. O terceiro espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 6, p. 34-41, 1996.
- SOARES, Victor Dias Maia. Hospitalidade e democracia por vir a partir de Jacques Derrida. *Ensaios Filosóficos*, v. 2, p. 162-179, out. 2010.

---

## RESUMO

Objetiva debater o entrecruzamento das fronteiras entre ciência e cultura. Problematiza, nesse sentido, os conhecimentos científicos nos modos pelos quais são abordados, nos currículos praticados nos cotidianos escolares, focalizando a ciência como uma cultura estrangeira. Utiliza os conceitos da desconstrução e da hospitalidade como formulados por Derrida (1996, 2002, 2003), assim como, os conceitos de tradução, hibridismo e negociação postulados por Bhabha (2003). Conclui pela necessidade de uma "ética nova", no exercício das práticas pedagógicas curriculares, conjugada à tarefa epistemológica de reinvenção do trabalho de negociação para novas composições que hibridizem as fronteiras dos conhecimentos experienciados nos cotidianos escolares.

**Palavras-chave:** Prática pedagógica. Currículo. Ciência. Cultura. Cotidiano escolar.

## ABSTRACT

### CRISSCROSSING SCIENCE AND CULTURE IN THE CURRICULUM PEDAGOGICAL PRACTICES

Objectively discuss the interweaving of boundaries between science and culture. Problematizes, in this sense, scientific knowledge in ways for which they are addressed in the curriculum practiced in daily school life, focusing on science as a foreign culture. Uses the concepts of deconstruction and hospitality as formulated by Derrida (1996, 2002, 2003), as well as, the concepts of translation, hybridity and negotiation, postulated by Bhabha (2003). Concludes by the necessity of living a "new ethics", in the exercise of curricular pedagogical practices, coupled with the epistemological task of reinventing the work of negotiating for news compositions that hybridize the frontiers of knowledge experienced in every day school life.

**Keywords:** Pedagogical practices. Curriculum. Science. Culture. Every day school life.

*Submetido em: julho de 2014*

*Aceito em: setembro de 2014*