

NARRATIVAS EPISTEMOLÓGICAS SOBRE O CAMPO DO CURRÍCULO: REFLEXÕES DE UM MESTRANDO

EPISTEMOLOGICAL NARRATIVES ON THE CURRICULUM FIELD: REFLECTIONS OF A MASTER'S STUDENT

NARRATIVAS EPISTEMOLÓGICAS EN EL CAMPO CURRICULAR: REFLEXIONES DE UN ESTUDIANTE DE MAESTRÍA

João Augusto Galvão Rosa COSTA¹
Dinah Vasconcellos TERRA²

RESUMO: Este ensaio teórico-epistemológico partiu de discussões realizadas na disciplina Epistemologia e Educação do curso de Pós-Graduação em Educação de uma Universidade Pública do Rio de Janeiro. Estabeleceu-se como objetivo refletir e problematizar pela narrativa de si, o lugar de fala e o percurso epistêmico de um Mestrando a partir de suas leituras, percepções, diálogos e questionamentos sobre os eixos temáticos: conhecimento/racionalidade, realidade/representação e universalidade /diferença. Partimos do conceito de atividade artesanal, o ato de narrar e experiência de Walter Benjamin, pensando os entrecruzamentos teórico-epistemológicos no campo epistêmico e curricular. Conclui-se que tal esforço configurou como uma atividade artesanal que rompe com as estruturas e favorece a construção de diferentes arenas discursivas refletidas no texto pelos conceitos, contextos e articulações. O relato, mobilizado pela narrativa de si favoreceu ainda a reinterpretação de inúmeras interpretações epistêmicas e curriculares, traduzindo diferentes formas de entrada nas fontes e o reconhecimento de que é possível ser autor em uma globalidade marcada por uma informação meramente consumista.

Palavras-chave: Epistemologia. Currículo. Narrativa. Narrador.

ABSTRACT: *This theoretical-epistemological essay came from discussions conducted in the discipline Epistemology and Education of the Postgraduate Course in Education of a Public University of Rio de Janeiro. The objective was to reflect and problematize through the narrative of himself, the place of speech and the epistemic path of a Master student from his readings, perceptions, dialogues and questions about the thematic axes: knowledge/rationality, reality/representation and universality difference. We start from the concept of craft activity, the act of narrating and experience of Walter Benjamin, thinking about the theoretical epistemological intersections in the epistemological and curricular field. It is concluded that this effort was configured as a craft activity that breaks with the structures and favors the construction of different discursive arenas reflected in the text by the concepts, contexts and articulations. The report, mobilized by the narrative itself, also favored the reinterpretation of innumerable curricular epistemic*

¹ Mestrando em Educação. Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5630-9803>. E-mail: galvao.uff@hotmail.com

² Doutora em Educação. Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4589-3861>. E-mail: dv.terra@hotmail.com.br

interpretations, translating different forms of entry into the sources and the recognition that it is possible to be an author in a globality marked by consumer information.

Keywords: *Epistemology Curriculum. Narrative. Storyteller.*

RESUMEN: *Este ensayo teórico-epistemológico provino de discusiones realizadas en la disciplina Epistemología y Educación del Curso de Posgrado en Educación de una Universidad Pública de Río de Janeiro. El objetivo era reflexionar y problematizar a través de la narrativa de sí mismo, el lugar del discurso y el camino epistémico de un estudiante de maestría a partir de sus lecturas, percepciones, diálogos y preguntas sobre los ejes temáticos: conocimiento/racionalidad, realidad/representación y universalidad/diferencia. Partimos del concepto de actividad artesanal, el acto de narrar y la experiencia de Walter Benjamin, pensando en las intersecciones epistemológicas teóricas en el campo epistemológico y curricular. Se concluye que este esfuerzo se configuró como una actividad artesanal que rompe con las estructuras y favorece la construcción de diferentes arenas discursivas reflejadas en el texto por los conceptos, contextos y articulaciones. El informe, movilizado por la narración misma, también favoreció la reinterpretación de innumerables interpretaciones epistémicas curriculares, traduciendo diferentes formas de entrada en las fuentes y el reconocimiento de que es posible ser autor en una globalidad marcada por la información del consumidor.*

Palabras-clave: *Epistemología. Plan de estudios. Narrativa. Narrador.*

Introdução

Início este trabalho pensando com Benjamin (1985) a respeito da morte do ato de narrar na modernidade. Sobretudo, em relação à capacidade dos sujeitos de narrarem sua experiência se distanciando da informação que lhes é dada. Ou seja, de que maneira podemos contar uma história que faça sentido dentro do contexto social e global marcado por um capitalismo consumista e que secundariza cada vez mais o ato de narrar.

Narrando minha trajetória acadêmica, penso que estou inaugurando o debate proposto, visto que a narrativa coloca-se dentro e fora de uma temporalidade que podemos chamar de autobiográfica. Sou formado em Educação Física pela Universidade Federal Fluminense (UFF), tenho uma especialização em Educação Física escolar (UFF) e outra pelo Colégio Pedro II em Docência na Educação Básica. Foi durante a formação inicial que ouvi pela primeira vez a palavra Epistemologia.

Naquele instante houve certo estranhamento sobre este termo e suas implicações na discussão sobre o conhecimento científico. Estranhamento aqui está inspirado em Ginzburg (2001) como um meio de superar as aparências e alcançar uma compreensão mais profunda para fugir da banalização e do achismo. A Epistemologia da Educação

Física é disciplina obrigatória do currículo para alunos que estão no quinto período do curso de Educação Física na UFF.

O autor base utilizado naquele momento foi Boaventura de Souza Santos no seu artigo *Um discurso sobre as Ciências*. Tal produção, nos ajuda a localizar e organizar pelo processo histórico de construção das ciências, o desenvolvimento do conhecimento científico, seus paradigmas (dominante e emergente) e suas crises. Além desta fundamentação teórica, houve outra forma de entrada na discussão epistemológica a partir de documentários produzidos pela BBC de Londres sobre a História da Ciência e o surgimento das Ciências.

Esse contato na formação inicial favoreceu o (re)conhecimento de algumas leituras dos textos nas aulas do Mestrado que iniciei em março de 2019. Entretanto, ratifico que estarei mergulhado nessa narrativa a partir de uma questão que surgiu no decorrer das discussões em diálogo com meu pré-projeto, cujo objeto de pesquisa é o processo de Reestruturação Curricular no Município de Duque de Caxias³ que tem como objetivo a adequação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesta narrativa, o currículo está sendo entendido pelo diálogo com Silva (2011, p.15) “[...] que entende que não é possível definir um currículo, pois é sempre resultado de uma seleção, de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que constitui, precisamente, o currículo”. Aqui, pretende-se levantar questões de algumas referências utilizadas nos eixos da disciplina e dialogar com a pergunta de partida.

Nesse sentido, pelas conversas e análises dos textos trabalhados delimito uma questão para seguir nesse percurso, ou seja: como os eixos norteadores discutidos na disciplina Epistemologia e Educação me ajudam a pensar o campo do currículo? Para Bourdieu (2001), o conceito de campo representa um espaço simbólico, no qual lutas dos agentes determinam, validam, legitimam representações.

Nele se estabelece uma classificação dos signos, do que é adequado, do que pertence ou não a um código de valores. É um lugar de luta entre os agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar determinadas posições. Como objetivo, optamos por refletir e problematizar pela narrativa de si, o lugar de fala e o percurso

³ O Município de Duque de Caxias fica localizado no Rio de Janeiro, Baixada Fluminense. Este projeto tem como objetivo compreender a partir das narrativas dos professores de Educação Física da Rede Municipal os sentidos, discursos e disputas frente à Reestruturação da Política Curricular disparada pela implementação da BNCC.

epistêmico/formativo de um Mestrando a partir de suas leituras, percepções, diálogos e questionamentos sobre os eixos temáticos: conhecimento/racionalidade, realidade/representação e universalidade/diferença no diálogo com sua proposta de projeto.

Walter Benjamin e suas contribuições: pensando a experiência e atividade artesanal no ato de narrar

Falar de Walter Benjamin é mergulhar em uma dimensão humana marcada pela ação de romper as estruturas sociais, discursivas e políticas. Considerado escritor, ensaísta, crítico literário, sociólogo, judeu, alemão, mostra que em sua trajetória de vida possuía múltiplas identidades na sua arte. Sua escrita poética nos convida a pensar e traduzir outras produções e propostas de pesquisa que transcendem as metodologias enrijecidas que não oportunizam diferentes formas de *artista* (CORAZZA, 2002). Sobre o conceito de artista, chegamos a seguinte definição:

Se refere a uma estética, a uma ética e a uma política a se inventar junto a uma educação que procura o não-sabido, o não-olhado, o não-pensado, o não-sentido, o não-dito. Trata-se de arricar-se, assumir o risco da morte, que é estar viva/o sem se considerar um produto acabado. (CORAZZA, 2002, p.15).

Tal conceito, favorece a defesa de posicionamento para além do centro e migrar para as fronteiras e margens da modernidade. Implica estar aberto e voltar ao sentido de humano, de produção, de artesão da sua própria vida, consciente do seu ofício e dos procedimentos realizados na sua oficina.

Neste ensaio, nos baseamos em obras como *O Narrador*⁴, que conta uma história dentro de outras histórias articuladas pelo autor. Esse diálogo nos permitiu pensar o sentido de percurso epistêmico/formativo proposto, visto que se alinha a ideia de estar em movimento, consciente das possibilidades reflexivas e epistemológicas que podem surgir pelas ações realizadas na trilha perseguida pelo narrador/pesquisador.

Essa noção corrobora na desconstrução do sentido da existência de uma verdade estanque e solidificada no campo da pesquisa em educação. Por outro lado, Walter Benjamin nos ajuda a compreender que se “a arte de narrar é hoje rara, a difusão da

⁴ Considerada umas das principais obras do autor em conjunto com “Experiência e Pobreza”.

informação é decisivamente responsável por esse declínio.” (BENJAMIN, 1985, n.p.). Dessa forma, a noção de contar uma história e narrar uma experiência fica secundarizada pela informação muitas vezes destituída de conhecimento e uma rasa abordagem na linguagem adotada.

A informação é compreendida pelo seu sentido fechado que não nos mobiliza a pensar fora da “caixinha”. A informação só tem valor no sentido em que é nova. Como diz Benjamin (1985, p.203) “somos pobres de histórias surpreendentes”. No campo da pesquisa surpreender o leitor exige rigorosidade no viés de saber o que realmente se quer dizer com as suas costuras discursivas e articulações teórica-metodológicas.

Com isso, pensamos que a narrativa é uma das formas de entrada para sair do campo da informação consumista. Para o autor, a narrativa durante muito tempo floresceu num meio de artesanato no campo, no mar e na cidade. “É ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação.” (BENJAMIN, 1985, p.205).

Outro ponto que estabelecemos como perspectiva para uma escrita poética e metodológica é a noção da experiência em Walter Benjamin. Ou seja, percebemos que a faculdade de intercambiar experiências está em baixa no seio social, político e cultural. Para Walter Benjamin, esse fato pode ser reconhecido principalmente quando:

Olhamos um jornal e seu nível está mais baixo que nunca e que da noite para o dia não somente a imagem do mundo exterior mas também a do mundo ético sofreram transformações que antes não julgaríamos possíveis. Com a guerra mundial tornou-se manifesto um processo que continua até hoje. No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos e sim mais pobres em experiência comunicável. E o que se difundiu dez anos depois, na enxurrada de livros sobre a guerra, nada tinha em comum com uma experiência transmitida de boca a boca. Não havia nada de anormal nisso. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras [...]. (BENJAMIN, 1985, p. 198).

Construir trabalhos nas “trincheiras” epistemológicas e curriculares amplia o campo das pesquisas em educação. A noção de experiência está constituída e não deslocada da atividade verdadeiramente artesanal que nos propomos a fazer aqui, ou seja, narrar um percurso epistêmico/formativo que se construiu pela narrativa de um mestrando dentro de uma Universidade Pública. Com isso, apresentar os eixos norteadores fundamentados pelos autores fomenta uma contribuição para outras formas de construção de saberes.

O currículo, conhecimento e racionalidade

Parafrazeando o ditado popular “quem conta um conto aumenta um ponto”, iniciamos a leitura deste eixo com Pessanha (1993) que trouxe Clarice Lispector em sua introdução a partir do conto *A legião estrangeira* para refletir sobre a perspectiva da racionalidade e sobre o conceito de concatenação no discurso.

Esse ponto no texto também abordou a questão da lógica que não deixa brechas, espaços para um questionamento, visto que é a própria lógica de uma demonstração irretorquível (PESSANHA, 1993). A analogia mostra como a menina apresentada por Clarice construiu uma narrativa de cunho descritivo fundamentada em palavras que não são próprias do campo da matemática, mas que deteve-se em “uma força coercitiva de uma demonstração teorematizada.” (PESSANHA, 1993, p.10).

Outro elemento interessante do texto vincula-se à questão da modernidade e seu nascimento, proclamado por uma ideia de um novo caminho para se pensar o mundo. A noção de tradição como algo que se afirmou, firmou, solidificou e está imutável e naturalizado. Essa perspectiva mostra que nesse sentido houve uma eleição de um determinado discurso, sendo o legítimo, o científico e o verdadeiro.

Neste paradigma dominante que se fundamenta pela matemática como Souza Santos (2010) nos mostra, a ideia de consenso se solidifica. Ou seja, quando penso no possível afastamento dessa dita verdade acabo caindo no dissenso que me distancia da ideia de consenso universal. Outro conceito liga-se às ideias de Francis Bacon que em sua obra *Novum Organum*, visto que percebe que há dois tipos de linguagem: racionalidade e de instrumentos lógicos. A questão da experimentação emerge nesse sentido para dominar o mundo físico.

Entretanto, se meu objetivo for atuar sobre seres humanos com a intenção de mudar meu pensamento ou interferir na sua compreensão Bacon (1979) recomenda que optemos pela dialética, pois:

A partir dessas opiniões, constrói-se a trama epistêmica científica dotada de suficiente consistência para merecer o nome de ciência: uma ciência de tipo dialógico e dialético, não monológico, mas argumentativa, persuasiva, capaz de interferir nas pessoas, em suas mentes, inteligências, desejos, vontades. Capaz de transformá-las, quem sabe dominá-las, subjugar-las. (PESSANHA, 1993, p.16).

O poder de persuasão e a interferência nas pessoas nos tempos atuais tem criado um sentimento de rompimento com a historicidade e todo processo/acúmulo de conhecimento construído socialmente e culturalmente. As *fakes news* ganharam destaque no cenário de disputas de significação sob diversos setores da sociedade, principalmente a política e o que se vende como verdade.

Outra narrativa do contexto científico apontada pelo autor refere-se ao século XIX em relação ao nascimento das ciências humanas e sociais. O positivismo com raízes fortes ainda nos diz e conduz a produção das verdades pelo viés quantitativo e objetivo. Logo, se a produção de conhecimento não tivesse fundamentada na lógica do controle e método analítico/ quantitativo do discurso aquela produção de conhecimento não era considerada “válida”.

Nesse contexto, me refiro a um momento da disciplina que foi a roda de diálogo com os textos da coleção *Artepensamento*⁵. Escolhi o texto *A Narrativa: Metáfora e Liberdade* de Olgária Chain Féres Matos. Esse diálogo me fez retornar ao texto, visto que pensar o moderno significa interrogar, antes de mais nada, a diferença entre narrativa e informação, pois estes não constituem discursos concorrentes, mas dois modos de viver e comunicar, dois planos diversos da vida em uma dada cultura. A narração pede um ouvinte, a informação jornalística um consumidor. A narração dirige-se a uma comunidade, a informação visa o mercado.

Tais conceitos citados se aproximam quando olhamos para o campo curricular, principalmente na perspectiva de uma seleção de conhecimentos, ou seja, o que é considerado verdade ou conhecimento válido? Penso que esse campo curricular está ainda permeado por discursos concatenados e tautológicos. Um exemplo, liga-se à discussão de que a BNCC favorecerá a melhora da educação no Brasil. A ideia da existência de uma base foi vendida por determinados grupos educacionais⁶ que defendem uma lógica de que essa base é currículo.

Outro aspecto, centra-se na noção de tradição comentada por Pessanha (1993), mostrando que apenas um determinado saber referente aquele inserido na base se constitui como única forma de conhecimento, ganhando um caráter qualitativo e distanciando outros saberes e conhecimentos produzidos, por exemplo, no cotidiano escolar.

Quando analisamos a BNCC, observamos que a forma de apresentação adotada tem por objetivo assegurar a clareza, precisão e a explicitação do que se espera que todos

⁵ Fonte: <https://artepensamento.com.br/>. Acesso em: 07 de abril 2019.

⁶ Fundação Lemann, Banco Itaú, Grupo Ayrton Senna, por exemplo.

os alunos aprendam na Educação Básica. A sua estrutura evidencia isso já que está baseada em áreas curriculares. Esta ideia representa a busca por um consenso discursivo no viés hegemônico como único e aceitável socialmente no campo curricular. Ainda destaco que sua constituição baseada em códigos, habilidades e competências, fomenta um planejamento que deve partir de uma sequência numérica. Seria uma inspiração nos pensamentos pitagóricos abordados por René Descartes ao defender que tudo pode ser explicado através de números?.

Toda a propaganda em torno da base foi vendida em cima de um discurso democrático. Pessanha (1993, p.13) nos sinaliza que “quando eu me afasto dessa verdade e deixo que a minha imaginação, minha vontade e meu gosto interfiram, caio outra vez no dissenso, no litígio e na desarmonia”. Entendo que nesses tempos onde temos discursos que são antidemocráticos, mal fundamentados e que não consideram a construção histórica e social devemos ocupar os espaços acadêmicos e estranhar tudo que nos é dito no sentido de romper com a ideia de consenso em torno da BNCC, por exemplo, como salvadora e “remédio” que irá curar todas as desigualdades instauradas no processo histórico, social, político e educacional.

O currículo, realidade e representação

Neste eixo, abordarei a questão da realidade e representação no diálogo com o campo do currículo a partir da inspiração nos aportes teóricos de autores como Becker (2009), Samian (2012) e pelos documentários⁷ assistidos em sala.

Ao pensar sobre a questão da representação surgiram vários exemplos na discussão elencada, visto que é no coletivo que surgem as diversas formas de interpretar e representar. Becker (2009) mostra que a atividade representacional abarca um imenso território e leva em consideração as representações analíticas de outros campos do conhecimento como o cinema, fotografia e dramaturgia. A representação é entendida como um produto da ação coletiva de atores sociais interessados na produção e recepção.

O contexto em que o autor está situado vincula-se a Escola de Chicago que também investigava questões e fenômenos sociais do meio urbano composta por

⁷ CABO Verde - A educação entre línguas. Direção de Paulo Carrano & Javier Lifschitz. Realização de Núcleo de Comunicação do Ecosu/unilab. Roteiro: Paulo Carrano & Javier Lifschitz. 2013. (32 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-vAZpccXkeU&t=27s>. Acesso em: 05 de abril 2019.

economicistas. Interessante que ao falar de produtores e usuários fomenta sua diferenciação no sentido de que:

Falar sobre a sociedade em geral envolve uma comunidade interpretativa, uma organização de pessoas que faz rotineiramente representações padronizadas de um tipo particular ('produtores') para outros ('usuários') que as utilizam rotineiramente para objetivos padronizados. Os produtores e os usuários adaptaram o que fazem ao que outros fazem, de modo que a organização de fazer e usar é, pelo menos por algum tempo, uma unidade estável, um mundo. (BECKER, 2009, p.13).

Percebe-se que os produtores fazem e produzem as representações, mas como o fazem e quem eles querem alcançar com essa tipologia de narrativa? Essas indagações variam de acordo com o meio utilizado para se representar, bem como, o foco apresentado. Podemos refletir com Samian (2012) a respeito de como pensam as imagens? Tal problematização, nos ajuda a compreender que toda imagem na relação que o autor apresenta traz consigo e é portadora de um pensamento.

Pode-se ainda apontar que toda imagem é viajante e nos provoca em viajar por uma trilha reflexiva que está ligada há um sistema de pensamento. Essa espécie de "jogo de pensamento" fomenta a ideia de que a imagem está para além de um objeto (SAMIAN, 2012). A memória também surge nesse jogo, visto que ao olharmos uma imagem as ideias/lembranças ligadas a ela voltam a se movimentar dentro de nós e que nos convida a pensar na noção de tempo.

Os documentários que assistimos neste eixo trouxeram questões que mostram diversas realidades e suas representações no cenário político, social, cultural e educacional. O documentário "Cabo Verde - A educação entre línguas", aborda o contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Cabo Verde, evidenciado pelas narrativas imagéticas, relatadas pelos sujeitos sobre suas experiências acerca do processo de colonização vivido.

As narrativas presentes nessa produção mostram também como Portugal implementou sua colônia, tradições, língua nativa e ainda a luta anticolonial do povo de Cabo Verde para conseguir sua independência. A independência é tratada como um processo que vincula-se ao campo da Educação. Narra-se que uma das maiores heranças do colonialismo é a língua portuguesa e a língua nativa, o Criolo. O Criolo se constitui

como a identidade cultural com seus elementos, valores sociais, culturais que eram transmitidos de geração para geração.

Interessante observar que as narrativas dos gestores educacionais, professores e estudantes mostram as disputas, rupturas e descontinuidades que também se ligam a discussão do currículo nas escolas de Cabo Verde. Essas forças históricas que impuseram uma outra língua demonstram todo um processo etnocêntrico que se reflete na construção de uma sociedade. Essa historicidade narrada e vivida por esses sujeitos materializam como o Criolo foi usado para demarcar fronteiras entre os escravos da colônia portuguesa em Cabo Verde.

Outro ponto levantado em aula foi a questão da língua portuguesa sendo considerada oficial (paterna), mas que no cotidiano dos cidadãos cabo-verdianos a sua língua materna (Criolo) predomina. Esse contexto nos leva a problematizar as disputas por significação quando olhamos para as escalas macro e micro sociais, e ainda a existência de discursos que defendem o uso da língua paterna em sala de aula.

A questão da escrita do Criolo é sinalizada como um problema para alguns entrevistados e que dessa forma deveria ser ensinada nas escolas. Outra proposta seria ensinar o Criolo, respeitando sua identidade, cultura, valorizando todo o processo histórico e os símbolos relacionados à língua materna. O que se defende são o respeito e a consideração da identidade cabo-verdiana. Isso perpassa por uma produção de materiais didáticos para fundamentar o ensino do Criolo e o currículo para formação de professores.

Essas tensões chegam ao campo curricular que é dotado de um passado que sustentou diferentes perspectivas e compreensões sobre o que deveria ser o currículo, desde uma concepção como planejamento, sequência de conteúdo, listagem de atividades nas instituições educativas. Esse passado não pode ser deixado de lado, reconhecendo que “o campo tem-se ampliado e diversificado cada vez mais com regularidade crescente, teses, dissertações, documentos oficiais, artigos e livros sobre currículo” (MOREIRA, 2001, p. 83).

Todas essas questões ligam-se ao campo curricular. Essa afirmativa pode ser defendida pelo viés da realidade e representação, principalmente quando discutimos o que é o currículo, o que pode vir a ser um currículo, como construir um currículo, quais as teorias curriculares que nos interessam?. Percebe-se uma ideia de disputa em torno de um sentido e significado dado ao currículo.

Já nos dizeres de Macedo e Lopes (2011) não é possível dizer o que é currículo, pois a cada nova definição parte-se de um argumento mais amplo no qual a definição está

inserida. O que as autoras defendem é que no meio de toda essa conversa complicada sobre currículo existe a ideia comum de “organização prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo o processo educativo.” (MACEDO; LOPES, 2011, p.20).

A atividade representacional abarca o coletivo como Becker (2009) nos trouxe enquanto conceituação. Na escola, as representações nos currículos das disciplinas adquirem um sentido de verdade, dependendo da relação entre produtores e usuários. Quem são os produtores e os usuários dos currículos escolares? Quando pensamos em um processo de Reestruturação Curricular que representações se inserem e abalam as estruturas construídas nesse currículo? No contexto de Cabo Verde, observamos um processo de disputas e poder historicamente situado pela questão da língua. Entretanto, percebo que há um currículo oculto, narrativo e vivido que resiste ao currículo dito oficial por alguns entrevistados.

As imagens históricas criadas e narradas por esses sujeitos recaem nessa problematização curricular. O “jogo de pensamento” pode ser observado na memória dos cabo-verdianos, principalmente pelo processo colonial que conseqüentemente interferiu na construção da educação no país. O processo de seleção e organização dos conhecimentos recai na questão da língua portuguesa defendida como a língua oficial, mas quando pensamos o currículo como uma imagem ou representação criada percebe-se que naquele contexto existe uma luta que ainda está em curso.

No Brasil, a discussão em torno da BNCC trouxe diversas representações, principalmente dos grupos educacionais que se envolveram na produção da Base. No comercial que passou durante um período na TV aberta vendia-se que duas crianças acordando no mesmo horário, tendo as mesmas rotinas antes de chegar à escola e ao chegar tendo os mesmos conteúdos teriam ou estariam em igualdade de oportunidades. Essas imagens e representações depositam em um único documento conteudista a resolução dos problemas relacionados ao acesso, equidade e qualidade na educação.

Outra ideia vendida pelo movimento a favor da BNCC é que o documento tem caráter democrático e que foi avaliado dessa forma através de questionários online com um determinado número de contribuições, tendo assim a representação dos discursos em favor ou não pela totalidade nacional. A representação pode se dar pelo coletivo como os autores apontam, mas não pode-se generalizar os debates quando tratamos de um documento que seleciona determinados conteúdos e apaga/ silencia outros. Enfim, é

nítido que os produtores intencionalmente articularam estratégias representativas que tinham como objetivo dar clareza e sentido para este documento.

O currículo, universalidade e diferença

No percurso da disciplina, discutimos as produções de autores que nos situaram no campo epistemológico e que fomentaram a abordagem de variados assuntos no contexto atual. Nesse eixo, pretende-se apresentar as problematizações inspiradas em Spivak (2014), Santos (2018) e Brah (2006).

Sem pretensões de apresentar os autores em uma perspectiva de linearidade, entendo que Spivak (2014) foi a autora que mais me chamou atenção em suas produções nessa trajetória como mestrando. Sua pergunta “Pode o subalterno falar?”, centraliza e amplia uma crítica que a mesma faz sobre autores ocidentais como Karl Marx, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Derrida. O viés filosófico e antropológico que a autora tece na construção de seu pensamento demonstra profundidade nas leituras sobre os referidos autores.

Essa questão nos mobiliza a pensar em nosso lugar de fala que no livro é apresentada a partir de uma jovem ativista indiana que usa seu próprio corpo para demarcar sua visão de mundo. Uma discussão levantada em sala foi o agenciamento do sujeito subalterno que, na visão da autora, vincula-se à figura da mulher como um sujeito duplamente oprimido por uma dominação imperial na divisão internacional do trabalho e pela dominação masculina na construção ideológica de gênero.

Nessa perspectiva, a falta de consideração, o posicionamento político e ideológico de calar os subalternos pelas estratégias e táticas menosprezam toda uma produção de conhecimento e saberes. Outro conceito é a violência epistêmica como uma espécie de tática de neutralização do outro, seja ele subalterno ou colonizado no intuito de invisibilizá-lo, deslocando-o de qualquer possibilidade de representação com o objetivo de silenciá-lo.

Essa condição de subalterno pode ser vista atravessada por marcadores sociais como gênero, raça, classe, condição financeira, entre outros. Criar uma consciência subalterna se coloca como uma meta nesse sentido. Sobretudo, reivindica que o intelectual pós-colonial crie espaços que sejam meios pelos quais o subalterno possa falar e para que seja ouvido enquanto fala. É necessário interrogar os fundamentos da ciência

e da filosofia europeia à luz da experiência e saberes provenientes dos sujeitos ditos como subalternos dos múltiplos territórios.

Ficou claro, no debate, que esse movimento quer elencar, criticar, produzir e (re)existir perante o modo europeu, eurocêntrico, branco, politicamente correto de explicar, pensar, se comportar no mundo. A questão dos marcadores sociais levantadas pelas reflexões de Brah (2006) coloca na roda o debate sobre a diferença, diversidade e diferenciação. Nesse caso, além da figura da mulher como debatemos, existem outras formas de preconceito como o racismo.

No texto, a discussão movimenta-se entorno da raça que atua como um marcador aparentemente inerradicável de diferença social. O essencialismo compreendido como fator que provoca e instaura visões de mundo nesse sentido nos impulsiona a organizar a reflexão e pensar que

Ao revisar debates feministas, sugiro que os feminismos negro e branco não devem ser vistos como categorias essencialmente fixas e em oposição, mas antes como campos historicamente contingentes de contestação dentro de práticas discursivas e materiais. (BRAH, 2006, p.331).

O que fica demarcado por essa leitura é que não podemos generalizar e nem cair em um relativismo profundo. Cabe situar historicamente e socialmente, a nossa “lente” para enxergar e problematizar essas questões, visto que existem diversos discursos esvaziados, querendo dominar e preencher os posicionamentos em relação ao debate sobre a diferença. Nesse eixo, outro ponto que nos chama atenção são as reflexões sobre o feminismo e a diferença como identidade.

Nessa perspectiva, olhar para a identidade é compreender que está em processo de construção e que se relaciona as múltiplas questões sociais, culturais e históricas. A diferença como identidade está relacionada também a subjetividade, relação social e a experiência. A partir desse fluxo instaura-se o movimento de que as identidades são fluídas e instáveis, bem como, o entendimento de que somos sujeitos em processo de formação.

Na roda de conversa sobre Boaventura de Souza Santos lemos um livro chamado *Epistemologia do Sul*, visto que a ideia era que cada mestrando escolhesse um capítulo e realizasse considerações sobre o texto. Optei por ler *Os sentidos da descolonização: Uma análise a partir de Moçambique*, de Maria Paula Meneses. Ao demarcar o contexto da colonização em Moçambique tal leitura mobilizou conceitos basilares para o eixo

exemplificado, como a noção de epistemicídios identificado por Boaventura de Souza Santos, causado pelas ciências modernas eurocêntricas que devastam e subalternizam múltiplos saberes produzidos por diferentes sujeitos.

A ecologia dos saberes surge como uma proposta teórico-metodológica no texto que visa à descolonização dos saberes da ciência moderna, dando um novo tipo de relacionamento entre o saber científico e outros saberes. Nesse sentido, deve-se potencializar produções outras rompendo com o imposto, o exógeno que secundariza visões de mundo e os diversificados saberes. É preciso disputar epistemologicamente também esses posicionamentos.

Concordando com Meneses (2018, p. 65) “as abordagens contextuais, os saberes em rede, concorrem para ampliar o saber sobre o mundo a partir das comunidades e para as comunidades, ultrapassando a objetivação e subalternização do/a outro/a”. A produção de saberes deve estar fundamentada pelo diálogo, reflexão, crítica e autoreflexão, bem como, a constatação do processo de colonização dos saberes mensurado por um viés da objetividade.

Nessa trajetória, inspirado por esses conceitos tratados até aqui, penso que eles estão e fazem parte da discussão no campo curricular, visto que existem disputas, rupturas, e (re)construções permeadas por relações de poder, dominação, etnocêntricas, eurocêntricas e descontextualizadas. Quando pensamos na construção de um currículo, por exemplo, devemos refletir sobre a perspectiva de mundo, sociedade, homem, escola, cultura, ser humano, bem como em que bases, estruturas se sustentam e são sustentadas por aqueles que (re)constroem.

O eixo universalidade/diferença mostra que ao selecionarmos conhecimentos, conteúdos podemos estar cometendo epistemicídios que subalternizam e hierarquizam saberes. Essas fronteiras históricas, sociais e culturais são absorvidas também pelo campo curricular, favorecendo a manutenção de uma tradição que considera apenas uma forma de pensar, ser, comporta-se, expressar-se, movimentar-se e até mesmo construir, organizar o currículo.

Descolonizar, democratizar, romper, desconstruir, disputar, construir são ações que movimentam e nos movimentam nesse pensamento pós - colonial. Atuar nas “trincheiras” dos conhecimentos. Lutar contra as narrativas imperiais perpassam pela necessidade de defender um currículo descolonizado que rompe com a submissão, colonização e dominação. Neste sentido, este eixo mobilizou e organizou questões

atravessadas, ultrapassando fronteiras e produzindo conhecimentos e saberes em diálogo com meu percurso epistêmico-formativo.

Considerações finais

Após esse percurso epistêmico e formativo nosso objetivo foi refletir e problematizar pela narrativa de si, o lugar de fala e atividade artesanal de um mestrando a partir de suas leituras, percepções, diálogos e questionamentos sobre os eixos temáticos: conhecimento/racionalidade, realidade/representação e universalidade/ diferença no diálogo com sua proposta de projeto de pesquisa.

Entendo que no campo epistemológico e científico existem tensões, formas de ver o mundo, sentidos e significados que estão em diálogo com outros campos como o do currículo. O ato de narrar fomentou outras reflexões que se materializaram em cada eixo temático e o diálogo como uma atividade inserida na perspectiva artesanal trazida pela leitura de Walter Benjamin.

Além disso, os eixos *conhecimento e racionalidade, representação e realidade e universalidade e diferença* trouxeram contextos, textos e discursos em uma dimensão plural disparada pelas discussões na disciplina. Destaco que os textos utilizados transbordaram na ocupação de fronteiras epistêmicas desconhecidas e que foram descobertas pela narrativa de si no diálogo com o campo da Epistemologia e Educação, compartilhando outros saberes como ato resistência às estruturas enrijecidas da modernidade.

Por fim, essa narrativa favoreceu a compreensão de que o campo curricular é dotado de disputas fundamentado por diversificadas epistemologias. Do ponto de vista conceitual, percebo que dentro de cada eixo existem conceitos que solidificaram o debate curricular, bem como, movimentaram outras posturas, enfoques e perspectivas epistemológicas de análise não só do currículo, mas para a análise da sociedade em que vivemos.

Referências

BACON, Francis. **Novo organum**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BECKER, Howard Saul. **Falando da sociedade**: ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas magia e técnica arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**. Campinas, p.329-376, jan./jun., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>. Acesso em: 12 de junho 2019.

CABO Verde - **A educação entre línguas**. Direção de Paulo Carrano & Javier Lifschitz. Realização de Núcleo de Comunicação do Ecosso/Unilab. Roteiro: Paulo Carrano & Javier Lifschitz. 2013. (32 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-vAZpccXkeU&t=27s>. Acesso em: 05 de abril 2019.

CORAZZA, Sandra, Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

ESCOLAS de Guine-Bissau. **Direção de Paulo Carrano & Javier Lifschitz**. Realização de Núcleo de Comunicação do Ecosso/unilab. Roteiro: Paulo Carrano & Javier Lifschitz. Niterói: Observatório Jovem do Rio de Janeiro/Programa de Pós-graduação em Educação/UFF e Núcleo Dispositivos Pedagógicos/programa de Pós-graduação em Memória Social - Unirio, 2013. (20 min.), Digital, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IhsyOu-w6nU>. Acesso em: 05 de abril 2019.

GINZBURG, Carlo. Estranhamento: pré-história de um procedimento literário. *In: Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice. Currículo. *In: MACEDO, Elizabeth. LOPES, Alice. Teorias de Currículo*. São Paulo; Cortez, 2011.

MATOS, Olegária. Chain. Féres. **A narrativa: metáfora e liberdade**. Disponível em: <https://artepensamento.com.br/item/a-narrativa-metafora-e-liberdade/>. Acesso em: 3 de dezembro 2019.

MENESES, Maria. Paula. Os sentidos da descolonização: uma análise a partir de Moçambique. *In: SANTOS, Boaventura. de Souza (org.). Epistemologias do Sul*. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio. A configuração atual dos estudos curriculares: a crise da teoria crítica. *In: PARAISO, M. A. (org.). O currículo nos limiães contemporâneos*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 95-116, 2001.

SAMIAN, Etienne (org.). **Como pensam as imagens**. Campinas: Unicamp, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza Santos. **Um discurso sobre as ciências**. 16. ed. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2010.

SANTOS, Boaventura. de Souza (org.). **Epistemologias do Sul**. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2014.

Recebido: 07/09/2019.

Aceito: 17/03/2010.

Publicado: 27/05/2020.

Como referenciar este artigo:

COSTA, João Augusto Galvão Rosa; TERRA, Dinah Vasconcellos. Narrativas epistemológicas sobre o campo do currículo: reflexões de um mestrando. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v, 7, p. 435-451, jan./dez., 2020. DOI: 10.26568/2359-2087.2020.4529. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/issue/archive>. e-ISSN: 2359-2087.