



ENCRUZILHADAS TEÓRICAS: DESVIOS NECESSÁRIOS

CROSSROADS THEORISTS: DETOURS NECESSARY

Lilliane Miranda Freitas

Universidade Federal do Pará, lillianefreitas@yahoo.com.br

Resumo

Este texto trata-se de uma pesquisa narrativa, no qual faço discussões no âmbito do currículo a partir da perspectiva pós-crítica. Nele abordo três eixos temáticos de discussão que denominei de desvios teóricos, nos quais questiono sobre as produções discursivas que me subjetivaram no meu percurso escolar e formação inicial. Dedico-me a discutir no primeiro momento as noções de diversidade e da diferença, como elas são necessárias para a compreensão da constituição da identidade. No segundo instante, analiso a professoralidade através das narrativas fílmicas e como estas atuam na produção de marcas na subjetividade, ensinando a ver quem é o bom professor. E por fim, analiso a história do currículo escolar na formação das disciplinas acadêmicas, em especial da biologia, e como a historização do currículo é importante na compreensão do caráter construído das práticas sociais e de subjetividades.

Palavras-chave: pesquisa narrativa, identidade, diferença, professoralidade, história do currículo.

Abstract

This text is a narrative research, which I resume discussions on the post-critical perspective. It addresses three central themes of discussion we term deviations theory, in which I question the discursive productions that subjectivate me in my educational background and training. I dedicate myself to discuss at first the concepts of diversity and difference, as they are necessary for understanding the formation of identity. In the second instance, the professorial look storytelling through film and how they act in the production of subjectivity in the brands, learn to see who is the good teacher. And finally, I analyze the history of the school curriculum in the training of academic disciplines, particularly biology, and how historical the curriculum is important to understand the constructed nature of social practices and subjectivities.

Keywords: research narrative, identity, difference, professorial, history curriculum.

INTRODUÇÃO

Ingressar na pós-graduação fez-me criar grandes expectativas em relação às disciplinas, as leituras que seriam feitas ali. Estava ávida por ler textos da área da Educação, ler coisas que mexessem comigo, que me fizessem deslocar, olhar por outro ângulo, com outros óculos, os elementos da educação, os sujeitos da educação, para mim mesma e para o outro. Ao longo das disciplinas, especialmente a disciplina Ciência e Currículo¹, na qual discutimos sobre a natureza do currículo, que, longe de ser apenas uma ferramenta pedagógica, como supunham as teorias tradicionais do currículo, que especifique objetivos, metodologias e conteúdos escolares, é uma questão de

¹ Disciplina optativa do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, ministrada pela professora Dra. Silvia Chaves.

identidade. Pois o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, envolvido naquilo que somos e nos tornamos, na nossa identidade, nossa subjetividade (SILVA, 1999).

Através das diversas leituras, e diante de novas/outras possibilidades teóricas fiz muitas reflexões, passei por angústias epistemológicas, e como diria Corazza (2002), me vi dentro de labirintos por causa da insatisfação com o já-sabido e neste processo sofri alguns deslocamentos, por buscar outras significações. Foi na busca de novas significações que senti o desejo de narrar o já vivido, pois o exercício narrativo possibilita rever meu processo de formação, favorecendo minha capacidade de reflexão, identificação e relação com o conhecimento, comigo mesma e com o outro. Segundo Catani *et al* (2005) as narrativas sobre si possibilitam ao sujeito articular as experiências por quais passaram, dotando-as de significado, identificando escolhas, modos de ser e agir impostos, bem como reconhecer-se como sujeito de sua própria formação e mobilizando “reflexão sobre as formas pelas quais as individualidades se articulam as dimensões mais amplas da vida” (p. 44). Pelo caráter reconstrutivo e seletivo da memória (ABRAHÃO, 2008; CUNHA, 1997), escolhi, para elaborar esta narrativa algumas recordações-referências, denominadas por Josso (2004) como elementos simbólicos que decorrem de percepções e imagens sociais, envolvidas em emoções, sentimentos, sentidos e valores que constituíram uma experiência formadora. Através da reflexão nas experiências formadoras, o sujeito pode descobrir os significados que tem atribuído as fatos que viveu e, ao mesmo passo, reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo (CUNHA, 1997).

Neste texto vou me deter em três desvios² teóricos que realizei, e apesar de não terem sido os únicos, foram bastante significativos no meu percurso formativo. Esse processo ocorreu ao deparar-me com a teoria pós-crítica, que em linhas gerais, com uma análise social e cultural destaca o *discurso* como o conjunto de dispositivos lingüísticos que produz seu objeto, defini a “realidade”, ou seja, constrói um mundo social na e pela linguagem que antecede ao sujeito. Portanto, não há uma única forma verdadeira, fixa e definida de *realidade* e *sujeito*, mas sim da mesma forma com a qual a linguagem é encarada, como em constante fluxo, indefinida, instável e descentrada. Desse modo, a perspectiva pós-crítica ao teorizar o currículo parte da noção de poder-saber, na qual todo saber/conhecimento torna-se igualmente suspeito de vínculo com poder (SILVA, 1994). Assim “sua questão central seria, pois, não tanto ‘o quê?’, mas ‘por quê?’” na análise das conexões entre saber, identidade e poder pois “nenhuma teoria é neutra, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder” (SILVA, 1999, p. 16, 17).

1º DESVIO: ENTRE A DIVERSIDADE E A DIFERENÇA

A diversidade sempre foi para mim uma questão atraente, com base na qual me questionava, refletia. Isto porque em minha família a questão da diferença é muito presente. Em casa somos três irmãos (um homem e duas mulheres), e nós três somos muito diferentes fisicamente, de modo que várias vezes tivemos que mostrar nossos documentos de identidade para acreditarem em nosso parentesco. Passávamos constantemente por situações engraçadas e também por vezes embaraçosas e constrangedoras. Já fomos confundidos, eu e minha irmã como namoradas de meu irmão, nós três como melhores amigos, primos e até mesmo eu minha irmã como um casal homossexual. Ouvíamos as pessoas falarem com espanto e até com desconfiança de nossas diferenças. Lembro de minha mãe em várias ocasiões estendendo a mão com os dedos abertos e perguntando: “São iguais? (os dedos) Então, vocês também não precisam ser iguais, são diferentes e pronto.”

Dessa forma cresci entendendo que a diversidade existente era algo com que já nascíamos,

² Ao referir-me à desvios quero fazer referência aos deslocamentos teóricos que fiz. Aludo estes desvios à estrada teórica que eu tranqüilamente trilhava, por ser linear, segura, com partida e chegada certas. Em dados caminhos deparei-me com encruzilhadas que apontavam que outros caminhos eram possíveis além daquele por qual eu vinha percorrendo. Decidi então seguir estes desvios que me conduziram a rumos alternativos, até então desconhecidos para mim.

inata, como explica Silva (2000, p. 73) “na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição”. Essa visão essencialista, naturalizada, de que as diferenças simplesmente existem, foram dadas, me levavam a compreender que pelo fato de serem naturais, portanto sem possibilidade de escolha, tinham que ser aceitas e respeitadas para uma convivência “justa” e “pacífica” entre os diferentes, entre a diversidade existente no mundo.

Acreditava que somente através da aceitação pacífica das diferenças, através do respeito, e este como um conceito fundamental, que significava *o reconhecimento da dignidade própria ou alheia e comportamento inspirado nesse reconhecimento* (TARDELI, 2003). Entendia que era necessário o indivíduo conhecer-se, enxergar aquilo que constituía sua identidade e da mesma forma tentar compreender o outro. E que isto, a aceitação pacífica da diversidade, por si só, automaticamente, resolveria todos os males de conflitos e injustiças sociais, sendo por ela possível alcançarmos à igualdade entre todos.

Nessa perspectiva, adotava o discurso multiculturalista, que segundo Silva (2000 p. 73) “o chamado ‘multiculturalismo’ apóia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença”. Moreira (1999 *apud* MCLAREN, 1997), descreve ainda quatro tipos de multiculturalismo: o multiculturalismo conservador, o multiculturalismo liberal, o multiculturalismo de esquerda e o multiculturalismo crítico. Assumia, portanto, a perspectiva multiculturalista liberal que defende:

a igualdade natural entre brancos, afro-americanos, latinos, asiáticos e outros grupos étnicos. Considera-se que todos apresentam a mesma capacidade intelectual e, portanto, são capazes de competir e ascender na sociedade capitalista. Os obstáculos injustos, que penalizam principalmente os grupos dominados, são tidos como removíveis em formas não traumáticas (Moreira, 1999, p. 86).

Passei então a perceber que identidade e diferença são elementos que não podem ser compreendidos fora de um processo de produção simbólica e discursiva e, dessa forma, não existem previamente à linguagem, como algo natural ou fixo, são histórica e socialmente construídas. E mais, identidade e diferença estão sujeitas a vetores de força, por tanto não convivem harmoniosamente, pois sendo uma relação social, estão dependentes de disputas, enredadas em relações de poder, e que estas concorrem por recursos materiais e simbólicos da sociedade (SILVA, 2000).

Compreendi que aquilo que eu tanto buscava com o respeito, apesar da aparente nobreza pareceu agora bastante ingênuo, como argumenta Moreira (1999), aquela visão multiculturalista liberal é ingênuo no sentido de tanto minimizar a força das restrições estruturais, quanto por sugerir a aceitação das normas e valores dos grupos privilegiados. Segundo este mesmo autor, a cultura é uma esfera de lutas, de disputas, de relações de poderes desiguais, e por isso, “rejeita-se a expectativa de construção de um campo cultural harmônico no qual as diferenças coexistam sem problemas. Rejeita-se a hipótese de entender a diferença como resultado de fácil negociação entre grupos culturalmente diversos” (p. 86).

Entender identidade como um produto, ou seja, algo construído, fabricado, possibilita-nos pensar em sua desconstrução, reinvenção, não de forma pacífica e não livre de lutas. A maneira como nos olhamos, como dizemos que somos, o que pensamos de nós, tudo é produto, é fabricação, é discurso. Assim, muito mais que respeitar as diferenças, é necessário entender como elas são produzidas no campo social. Para isso é indispensável discutir identidade e diferença como questões políticas, em que os mecanismos e sistemas envolvidos na produção e fixação da identidade sejam problematizados.

Ao fazer esse questionamento, da produção da identidade é imprescindível problematizar as classificações. Nesse sentido, *classificar*, segundo Silva (2000, p. 82) é “um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes”. Há com isso uma disputa social para quem terá o privilégio de classificar, pois é uma vantagem, uma vez que, são agregados

valores aos grupos classificados. Uma das maneiras de atribuir valor positivo e privilegiar sempre um grupo em relação aos demais seria através dos binarismos: branco/negro, heterossexual/homossexual. A partir daí, segundo Larrosa (1994) o critério que julga e que valoriza positiva ou negativamente a diferença é *o normal*, tomado então, como critério normativo de julgamento. Normalizar seria eleger uma identidade específica, de modo arbitrário, como padrão em relação ao qual todas as outras serão avaliadas e hierarquizadas. Este é o processo mais sutil da forma como o poder se manifesta na relação de produção de diferença e identidade. O poder que a identidade normal carrega é tão forte que ela é sinalizada como *a* identidade e todas as demais identidades serão diferentes, ou ainda, *anormais* (SILVA, 2000). Dessa forma, as identidades só adquirem sentido através da linguagem e pelos sistemas simbólicos que as representam, assim, segundo Woodward (2000 p. 10), “a construção da identidade é *tanto* simbólica *quanto* social. A luta para afirmar as diferentes identidades tem causas e conseqüências materiais”.

Em meu imaginário, acreditava que a biologia/ciência apenas descrevia, de forma neutra, a diversidade existente entre os seres vivos, especialmente dos seres humanos. Mas a ciência tem exercido um papel fundamental na construção conceitual produtora de diferenças e na fixação de identidades, e longe de ser um corpo de conhecimento neutro e desinteressado, é atravessada por questões de poder e produtora de discursos (WILLINSKY, 2004). Neste processo de fixação da identidade, o discurso biológico, científico tem sido usado como uma ferramenta de naturalização e manutenção de determinadas identidades, tornando-as normais. O discurso biológico essencializa as diferenças, com características naturais ou biológicas, e que são estas características que produzem a diferença assim como, identidade. Mas, as classificações biológicas são, antes de qualquer coisa, discursos, interpretações, e não somente descrições de uma “realidade”, são significações produzidas histórica e culturalmente, pela linguagem, sem a qual aquilo que é denominado por ela não existe, não possui significado (SILVA, 2000).

2º DESVIO: ENTRE A FIXIDEZ E A REINVENÇÃO DE PROFESSORALIDADES

Eu costumava e gostava muito de assistir filmes sobre professores, suas lutas em resgatar os alunos mais problemáticos, ou uma escola falida. Admirava como eram abnegados, decididos, fortes e de um nobre caráter. Aqueles filmes me motivavam, me faziam vibrar com suas cenas dramáticas e heróicas do professor em relação aos seus alunos e a escola. Dessa forma ia significando o que é ser um bom professor, como argumenta Chaves (2008, p. 11), eu estava sendo ensinada a olhar, estava tendo meu *olhar educado* através desses aparatos pedagógicos sobre quem é o bom professor.

Lembro que ao optar pelo curso de licenciatura, meu objetivo era poder ajudar as pessoas, meus alunos, principalmente aqueles mais difíceis e marginalizados, no sentido de torná-los cidadãos críticos e esclarecidos, transforma-los em pessoas de sucesso, tornando-os indivíduos melhores e assim construir um mundo melhor (FREITAS, 2008). Recordo que no curso de graduação tive um professor que problematizava a questão da identidade de professores representada pela mídia, não só pelos filmes, mas também por propagandas do governo. Mas eu ficava me questionando: que mal havia em ser um professor daqueles? Não são aqueles mesmos os bons professores, capazes de dar a vida pela escola e por seus alunos? Depois de uma aula com este assunto, na qual usamos metáforas da ovelha e do pastor para fazer referência ao aluno e ao professor, respectivamente, escrevi com muita angústia e indignação o seguinte diário:

Eu não queria acreditar, nem tão pouco concordar com o que estava sendo dito. Pois via a cada argumentação, os meus planos em trabalhar justamente com os alunos mais problemáticos, ficarem cada vez mais distantes e até impossíveis de serem feitos (...) Pensava comigo mesma: a verdadeira educação que pode gerar liberdade e autonomia do pensamento, mudança no indivíduo e no grupo social é uma utopia que nasceu na cabeça de loucos sonhadores? A luta por esta educação é uma luta vã, solitária e com derrota certa frente ao sistema que cruelmente a esmaga? Não existe esperança? Devemos nos conformar com a derrota ao ver a vitória como algo impossível e então nos tornar uma peça desta

máquina destruidora que é o sistema? Fiquei sem respostas. Ao mesmo tempo que fiquei frustrada, tive ainda mais entusiasmo, soprei a pequena brasa que ainda ardia de esperança e tive mais vontade de me **armar** para a **batalha** e assim como nos **filmes de guerra**, quero **morrer lutando**, não só pelas ovelhas boas, mas também para pelo menos tentar buscar as perdas, por que eu entendo que elas não se perderam porque quiseram perder-se, desviar-se do aprisco, mas sim porque perderam o caminho de vista, perderam seus sonhos e esperanças, foram deixadas para trás pelo bando e principalmente pelo seu pastor, não voltam não porque não querem, mas porque não sabem como voltar (grifos do professor da disciplina. Diário de bordo da disciplina Docência do Ensino Fundamental em 25 de abril de 2007).

Não entendia naquela ocasião porque ele grifara aquelas palavras em meu diário, *armar*, *batalha*, *filmes de guerra* e *morrer lutando*, e me incomodava muito olhar de outra forma ou criticar aquela representação tão naturalizada de *bom* professor que eu tanto admirava e até buscava ser. Entretanto, apesar de eu pronunciar aquele discurso, compreendi, mais tarde que ele não era meu, eu apenas o reproduzia, fazia circular aquele discurso no cotidiano, em minhas práticas, mas sem minha autoria, no sentido de sua origem e unidade de significações, como analisado por Foucault (2006).

A professoralidade, de acordo com Pereira *et al* (2006), é uma marca produzida no sujeito, na superfície de sua subjetividade que interfere suas formas de vir-a-ser. A naturalização das representações de professoralidades, segundo Wortmann (2002), impedem que elas sejam compreendidas dentro de um processo de construção cultural, e ao deixar de ser questionada, ganha status de verdade. Por isso é importante, de acordo com Chaves (2008), que as narrativas fílmicas tematizem e questionem os lugares institucionalizados de professor, aluno, escola, conhecimento e poder na sociedade, pois, segundo a autora, a produção midiática é um dispositivo pedagógico que atua na fixação de papéis sociais para os sujeitos.

Talvez minha vontade de ser professora tenha muito a ver com as representações hollywoodianas do bom professor. Segundo Dalton (1996) o que caracteriza o professor hollywoodiano como *bom* é por que ele:

envolve-se com os/as estudantes num nível pessoal, aprende com eles/as e usualmente não se dá bem com os/as administradores/as. Algumas vezes esses “bons” professores ou “boas” professoras tem agudo senso de humor. Eles /elas também frequentemente personalizam o currículo para atender às necessidade cotidianas das vidas de seus/suas estudantes (p. 102).

Ao analisar a literatura infanto-juvenil, Wortmann (2002, p. 39) também descreve o perfil dos *bons* professores de Ciências, em que eles aparecem como “éticos, preocupados com o bem comum, confiáveis, tolerantes e respeitam os outros; são pobres, mas desprendidos e abnegados, E essas são qualidades que os fazem admirados por seus discípulos e que os habilitam a serem chamados para lidar ou para auxiliar seus alunos”. Em pesquisa realizada por Mesquita (2004), na qual ela analisa várias identidades de professores de matemática produzidas pelos filmes hollywoodianos, encontrei uma que retratava muito bem o perfil com o qual eu me identificava nos filmes que via: o professor como o “salvador do futuro de seus alunos”. Esta identificação com a narrativa fílmica, segundo Woodward (2000, p. 18) “é uma forte ativação de desejos inconscientes relativamente a pessoas ou a imagens, fazendo com que seja possível nos vermos na imagem ou na personagem apresentada”, ou ainda como assinala Chaves (2008) são compulsões e atrações que nos movem.

A característica de “salvador dos alunos” está associada ao perfil do *bom* professor hollywoodiano por que na maioria das vezes esse atributo está relacionado com a demasiada preocupação desses professores por seus alunos, o estreitamento de amizade e intimidade estabelecidas, e frequentemente uma reviravolta na busca pelos mais “difíceis”. Tudo isso geralmente vem acompanhado pela indiferença e resistência dos demais colegas e direção da escola, e ainda com grande custo pessoal para os professores salvacionistas. Essas características constituiriam, nos filmes, a medida de sucesso do professor (DALTON, 1996). Este sucesso

profissional docente ganha inclusive uma outra denominação: *educador* – não mais professor – pois “do *professor* é esperado que ele *repasse os conteúdos* disciplinares, mas do *educador* se espera muito mais. Espera-se que ele não desista diante dos *obstáculos* sob pena de jamais se tornar um bom profissional” (CHAVES, 2008 p. 7).

Os filmes, segundo Mesquita (2004), são artefatos culturais nos quais há repetições das narrativas, dos discursos dos modos de ser, neste caso, os modos de ser professor, que produzem os efeitos que ele (o discurso) nomeia, ou seja, produz práticas individualizantes, convencionam modos de ser e cristaliza modos e comportamentos professorais, “produzindo perfis-padrão para serem engendrados pela subjetividade de cada um de nós” (p. 7). Esses perfis-padrão, de acordo com Wortmann (2002) vão sendo difundidos e naturalizados no intuito de construir uma identidade social desse sujeito, o professor. A tentativa de difundir, fixar a identidade é deliberado, segundo Lawn (2001) pelas noções essenciais da identidade do trabalhador, seu papel e função social. Ao definir uma referência identitária para os professores, essas narrativas acabam por anular os processos de singularização, bem como negam outras formas de professoralidades.

A adoção aos modos de ser professorais fixos decorre do processo de adaptação às necessidades do mercado de trabalho (MESQUITA, 2004). As alterações na identidade através do discurso são defendidas por Lawn (2001) como manobras do Estado para controlar e gerir mudanças e estabelecer as identidades oficiais. Para este autor, “em qualquer período a fixação da identidade do professor, através do discurso, regulamentação e design, é uma forma fundamental de estruturação e reestruturação do trabalho” (p. 118). Além disso, a persistência em investir nos perfis de *bom professor* através de filmes para inspirar telespectadores, é uma maneira de deixar o *status quo* intacto por meio da manipulação (DALTON, 1996).

Uma das críticas feita por Dalton (1996) a esse modelo hollywoodiano de professor, é que apesar de preparar seus alunos para o futuro, envolverem-se com eles, esses professores não trabalham ou formam seus estudantes para questionar e mudar as estruturas sociais do mundo, apenas preocupam-se em adaptá-los com sucesso a essas estruturas. O que precisamente tornaria os professores realmente bons seria:

questionar o senso comum, quebrar regras, tornarem-se políticos e ativistas em harmonia com os/as garotos/as. Este é o heroísmo verdadeiro, um autêntico ato de coragem. Precisamos considerar seriamente as experiências da juventude, suas compreensões das coisas, seu conhecimento e seus sonhos e, em particular, devemos questionar as estruturas que os garotos estão rejeitando (Ayres, 1993 *apud* Dalton, 1996 p. 117).

Desestabilizar as condições que fixam os modelos, tornando-os contingentes e passíveis a questionamentos e críticas, proporcionará ampliação para as múltiplas possibilidades de ação, convertendo-se em “uma prática que desaloja princípios ordenadores” (POPKEWITZ, 1994 p. 184-185). Por isso, é necessário desconfiar das “lentes” que usamos para ver o mundo, através da dúvida, do questionamento aos significados e através da “infidelidade” aos modelos dados *a priori*, que regulam a invenção para convencionar a homogeneidade do *jeito certo de ser professor* (CHAVES, 2008; MESQUITA, 2004). Para fugir das cristalizações urge criar espaços para reinvenção de outras possibilidades de professoralidades, que não serão nem mais verdadeiras nem mais falsas, serão apenas possibilidades de deslocamentos que nos permitam “escapar, ainda que provisoriamente, à captura social da subjetividade” (LARROSA, 1998 *apud* CHAVES, 2008 p. 12).

3º DESVIO: ENTRE O DADO E O HISTÓRICO

Apesar de ser Licenciada em Biologia, nunca tinha parado para pensar durante a graduação, como surgiram as disciplinas ciências e biologia no currículo. Passei minha vida estudantil inteira sem me perguntar: porque estudamos e ensinamos determinadas disciplinas e conteúdos nos níveis de educação? Recordo-me apenas que eu perguntava aos professores de Física e Química, principalmente, para que estudávamos aqueles conteúdos, que para mim nada tinham a ver com a

realidade. Enquanto estudante do ensino básico, estudava porque tinha que obter nota e porque a escola determinava e portanto aquilo deveria mesmo ser importante. Enquanto licencianda acho que continuava acreditando da mesma maneira, que tudo já estava dado e desinteressadamente posto no currículo acadêmico. Ao estudar sobre a história do currículo, pude compreender que nada há de desinteresse nas lutas e disputas que são travadas para o estabelecimento de uma disciplina escolar e das profissões.

Todo o conjunto de documentos que regem de qualquer modo a escolarização *não são “meramente” linguagens sobre educação*, eles são elementos constituídos em processo de produção. Assim, a linguagem é entendida como constituidora das coisas. Esse processo de produção não é produto de uma simples conclusão necessária por aqueles que trabalham nas escolas, mas ocorre em arenas de lutas de saber-poder (POPKEWITZ, 1994 p. 208). Nesse sentido, segundo Goodson (2008 p. 27) a elaboração do currículo pode ser considerada um processo pelo qual se *inventa tradição*.

Compreender o currículo não como mero instrumento de transmissão dos saberes acadêmicos tradicionais, mas como constituído por saberes historicamente construídos nos permite questionar o *lugar não contestado* que algumas disciplinas adquiriram no currículo (WORTMANN, 2005 p. 132). A estratégia de historicizar o currículo significaria tomar aquilo que não é problemático, que é tradicional e analisar por que essas formas de conhecimento são privilegiadas nas relações sociais e em relações de poder. Através da prática de visibilidade e confronto com os sistemas que nos governam é possível interpretar como as práticas sociais e subjetividades são constituídas. (POPKEWITZ, 1994). Ao historicizar o currículo, não é suficiente ter claro que o currículo possui uma história, mas segundo Veiga-Neto (2005 p. 96) “a questão principal é: a historicidade do currículo é da sua própria constituição, de modo que não apenas ele tem uma história como ele *faz* uma história”.

Para que uma disciplina passe a fazer parte do currículo, o corpo de conhecimento que a compõe para por vários estágios nas instituições que podem legitimá-la como tal. Esse processo caracteriza a evolução de uma comunidade acadêmica que busca promover com objetivos pedagógicos e utilitários seu conjunto de conhecimentos de modo a defini-lo como uma “disciplina”. Esse processo de evolução descrito por Goodson (2008), inicia com o conhecimento sendo primeiramente marginal e de status inferior no currículo, e para legitimá-lo o primeiro passo é provar que aquele conhecimento é útil de alguma forma, conferindo-lhe um caráter utilitarista. Na história da biologia, ainda no século XIX ela não possuía um estado de prestígio acadêmico, pois era ensinada como a *Ciência das coisas comuns* – uma educação científica que partia do interesse dos alunos sobre coisas do momento presente. A ampliação das pesquisas e resultados em diversas áreas do campo da biologia rendeu-lhe destaque no final do século XIX, mas ela somente despontou como conhecimento importante sob o aspecto utilitário no período entre as duas guerras mundiais, e na década de 1930 alcançou seu lugar no currículo da escola secundária.

Depois de se tornar disciplina, o conhecimento tem que se manter enquanto conhecimento válido, essa autenticação é feita por meio do rigor do conhecimento, da metodologia e ainda ser passível de exame para conferir vínculo com os especialistas das universidades. No caso da biologia, a consolidação como disciplina para caracterizá-la uma “ciência sólida” foi através dos laboratórios, uma versão “diluída de ciência pura, ciência de laboratório, fora aceita como visão correta de ciências, visão que, em grande parte, persistiu não contestada até os nossos dias” (GOODSON, 2008 p. 26-27). Possuir esse caráter garantiria a partir de então prestígio, apoios financeiros, recursos, melhores perspectivas de carreira, espaços de poder, etc. Entretanto, como afirma Goodson (*Idem*), esse processo de disciplinarização na mesma proporção que torna o conhecimento mais próximo do rigor acadêmico, o torna mais descontextualizado, abstrato e formal pelos especialistas universitários para os estudantes.

A definição como “disciplina” atua como uma forma de fortalecimento dos elos institucionais entre as comunidades acadêmicas e as organizações burocráticas que definem que tipo de conhecimento é culturalmente válido (GOODSON, 2008). O elo institucional se tornaria mais sólido para os especialistas universitários, se a introdução da disciplina fosse a partir do ensino

fundamental para a consolidação de uma área de estudo (WORTMANN, 2005).

Nas escolas, as disciplinas não apenas informam conhecimentos, mas ensinam através de seus conteúdos disposições em relação ao mundo e ao “eu”, pois a escola regula, justifica e veicula o conhecimento e imprime crenças através dos padrões de seleção, organização, avaliação curricular, ou em qualquer reforma disciplinar. Assim, aprendemos no processo de escolarização tanto informações como *maneiras* de conhecer, compreender e interpretar:

a escolarização impõe certas definições sobre o que deve ser conhecido. Trata-se da questão spenceriana: Qual conhecimento é mais válido? Certas informações são selecionadas dentre uma vasta gama de possibilidades. Essa seleção molda e modela a forma como os eventos sociais e pessoais são organizados para a reflexão e a prática. Os processos de seleção atuam como “lentes” para definir problemas, através das classificações que são sancionadas. (...) a seleção de conhecimento implica não apenas informação, mas regras e padrões que guiam os indivíduos a produzir seu conhecimento sobre o mundo. Não se trata apenas de que notas são obtidas e diplomas são concedidos. O processo de escolarização incorpora estratégias e tecnologias que dirigem a forma como os estudantes pensam sobre o mundo em geral e sobre o seu eu nesse mundo (Popkewitz, 1998 p. 192).

CONCLUSÃO

Estes foram os três grandes desvios que tomei ao longo do meu percurso formativo. A narrativa como importante instrumento, me possibilitou deslocar de posições até então enrijecidas e ingênuas, que nada mais eram do que consensos, produções discursivas que me subjetivaram no meu percurso escolar e acadêmico. Mas, felizmente, descobri que há outras possibilidades de ser, que aquelas não eram as únicas e nem as verdadeiras e vou procurar me manter no exercício de suspeição, como argumenta Corazza (2002, p. 119), é necessário “exercitar a suspeição sobre a própria formação histórica que nos constituiu e constitui, e interrogá-la sobre se tudo o que dizemos é tudo o que pode ser dito, bem como, se aquilo que vemos é tudo o que se pode ver.”

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Metamemória-memórias: memoriais rememorados/narrados/refletidos em Seminário de Investigação-Formação. IN: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N.(orgs.) **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo. 2008.

CATANI, D. B; SOUSA, C. P; VICENTINI, P. P; SILVA, V. B. O que sei de Mim: narrativas autobiográficas, história da educação e procedimentos de formação. IN: **Memórias na Educação**. Programa de pós-graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo.v.1 n. 1. São Bernardo do Campo: UMESP. 1998.

CHAVES, S. N. **Narrativas fílmicas como tecnologias do “eu”: deslocamentos e permanências na formação de professores de Biologia**. Anais do III Congresso Internacional sobre pesquisa (auto) biográfica. Natal. 2008.

CORAZZA, S. M. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. IN: COSTA, M. V. (org). **Caminhos Investigativos - novos olhares na pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2002.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997.

DALTON, M. M. O currículo de Hollywood: quem é o “bom” professor, quem á “boa” professora?

- Porto Alegre : **Educação e Realidade**. n. 21 v.1: 97-22. 1996.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 13ª ed. São Paulo: Edições Loyola. 2006.
- FREITAS, L. M. **Reconstruindo o processo investigativo**. IN: Anais do II Seminário de Avaliação de Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas. Belém. 2008.
- GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. 8. ed. Petrópolis: Vozes. 2008.
- JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez. 2004.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e Educação. IN: SILVA, T. T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes. 1994.
- LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem fronteiras**. n. 2: 117-130. 2001.
- MESQUITA, C. G. R. **O professor de matemática no cinema: cenários de identidades e diferenças**. IN: 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu. 2004.
- MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. IN: MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas: Papyrus. 1999.
- PEREIRA, M. V; FAGUNDES, A. D; MORAES, G. R; SILVA, F. S. Influências nos escritos sobre formação de professores. IN: OLIVEIRA, V. F. (org.) **Narrativas e saberes docentes**. Injuí: Ed. Unijuí. 2006.
- POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. IN: SILVA, T. T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1994.
- SILVA, T. T. O Adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, T. T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes. 1994.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica. 1999.
- SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes. 2000.
- TARDELI, D. D. **O respeito na sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes. 2003.
- VEIGA-NETO, A. Currículo e história: uma conexão radical. IN: COSTA, M. V. (org.) **O currículo nos limiões do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- WILLINSKY, J. Ciência e a origem da raça. In: Lopes, A. C; Macedo, E. (orgs.). **Currículo de ciências em debate**. São Paulo: Papyrus. 2004.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes. 2000.

WORTMANN, M. L. Sujeitos estranhos, distraídos, curiosos, inventivos, mas também éticos, confiáveis, desprendidos e abnegados: professores de ciências na literatura infanto-juvenil. IN: SILVEIRA, R. M. H. (org.) **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro: D&P. 2002.

WORTMANN, M. L. Currículo e ciências + as especificidades pedagógicas do ensino de ciências. IN: COSTA, M. V.(org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.