



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA
ESCOLA BÁSICA**

WALDINA RIBEIRO BRAGA

**A CULTURA-CERÂMICA ICOARACIENSE NA ESCOLA: A FORÇA
PEDAGÓGICA DO CURRÍCULO COMO POLÍTICA CULTURAL**

BELÉM

2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA
ESCOLA BÁSICA**

WALDINA RIBEIRO BRAGA

**A CULTURA-CERÂMICA ICOARACIENSE NA ESCOLA: A FORÇA
PEDAGÓGICA DO CURRÍCULO COMO POLÍTICA CULTURAL**

Dissertação apresentada à Linha de Pesquisa Currículo da Escola Básica do Mestrado em Currículo e Gestão da Educação Básica do PPEB/NEB/UFPA, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Orientadora: Profa. Dr^a Joyce Otânia Seixas Ribeiro.

BELÉM

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B813c

Braga, Waldina Ribeiro Braga

Cultura-cerâmica icoaraciense na escola: a força pedagógica do currículo como política cultural :
Dissertação / Waldina Ribeiro Braga Braga. — 2018
119 f. : il. color

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB),
Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
Orientação: Prof. Dr. Joyce Otânia Seixas Ribeiro Ribeiro

1. Currículo. 2. Culturas. 3. Cerâmica icoaraciense. 4. Política cultural. I. Ribeiro, Joyce Otânia Seixas
Ribeiro, *orient.* II. Título



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA
ESCOLA BÁSICA**

WALDINA RIBEIRO BRAGA

**A CULTURA-CERÂMICA ICOARACIENSE NA ESCOLA: A FORÇA
PEDAGÓGICA DO CURRÍCULO COMO POLÍTICA CULTURAL**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Joyce Otânia S. Ribeiro – Orientadora

Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno – PPGED/CCSE/UEPA

Profa. Dra. Vilma Nonato de Brício – PPGCITI/CAAB/UFPA

Prof. Dr. Wladirson Cardoso – PPEB/NEB/UFPA

A minha mãe Maria Alice, que mesmo não conhecendo as letras me ensinou o valor das palavras escritas; minha eterna gratidão e amor;

A minha irmã Raimunda (*in memoriam*), que em uma viagem sem volta me faz sentir saudade de um tempo que passou.

Ao meu/minhas filho/as: Adria, André e Angelina pelo amor envolvido e pelo ensinamento aprendido;

A minha neta Alice e ao neto Alisson – negro mais lindo – pela inocência e alegria da chegada.

À Deus por me permitir viver e sonhar a cada dia. E caminhar pelo inusitado e entrelaçá-lo à minha experiência.

A Universidade Federal do Pará, pela criação do Programa de Pós-graduação em gestão e currículo da educação básica.

A Joyce Ribeiro, que já conhecia como professora-orientadora, uma querida amiga que depois da distância e num pós-encontro aceitou o desafio de investir nesse experimento de pesquisa; torna-se sua orientanda no mestrado me trouxe a segurança nesta caminhada, embora em meio a tantas incertezas; agradeço por fazeres parte da minha formação nesse momento ímpar, especial e sonhado; com ternura e paciência, sem deixar o rigor que exige a pesquisa, me orientou nessa trilha investigativa; agradeço também por acreditar na minha capacidade de realizar essa pesquisa que considero um desafio.

Aos professores/as que compuseram a banca de qualificação, Professora Dra. Ivanilde Apoluceno e Professor Dr. Wladirson Cardoso que com relevantes contribuições ajudaram refinar as ideias e mobilizar o pensamento para escritura final da experiência.

Aos/as professores/as que no decorrer do caminho do mestrado 2016 ministraram as disciplinas e ajudaram a repensar a escola básica e o currículo com outras perguntas. E aos/as professores/as e amigos/as da *Linha Currículo* que transitam em tempos pós, pelos valiosos debates que forçaram deslocamentos, desconstrução e reinvenção do pensamento: Joyce Otânia, Josenilda Maués, Gilcilene Dias, Valdinei Miranda, Wladirson Cardoso.

Agradeço a minha filha Adria pelo companheirismo e pelo cuidado com os menores; sem ela para cuidar de tudo na minha ausência, a caminhada teria sido mais difícil. Ao meu André, filho amado, pela paciência e aceitação da minha ausência nas reuniões de pais/mães na escola. À minha luz, Angelina, que tanto reclamou das minhas faltas em casa dizendo: “não corta minhas unhas, não penteia meus cabelos, só quer saber de mestrado”. Filha linda, você é minha inspiração, minha força; estou para você, seu irmão e sua irmã. Ao meu genro Rodrigo, por ajudar na digitação do texto quando o cansaço batia.

A minha mãe, agradeço a genética da determinação e da coragem. Agradeço o incentivo e esforço, e lembro bem quando sempre nos diz: “não tenho nada para deixar como herança, somente o esforço que faço para você estudar; essa é minha herança”. Como eu te agradeço por tudo! Não poderia almejar riqueza maior que essa.

Aos meus irmãos e *in memoriam* minha irmã querida, que teve muito orgulho de ter uma irmã professora; aos meus/as sobrinhos/as que sempre dizem que sou incentivo para eles/as.

Às amizades construídas nesse caminho-encontro *pós*, em especial a Roniqueli, Roberta e Paulo pelo companheirismo, pelas conversas, pelas trocas de referências e pela companhia em outros lugares.

À Renata e Marcela pelas conversas confortantes em momentos confusos.

Às minhas interlocutoras e aos meus interlocutores de pesquisa: professora Vera (barrista), aluna Natali (ceramista), professor Augusto, e aluno Raul pela disposição em contar suas experiências com a cerâmica icoaraciense e com a escola básica, e deixar essa experiência rasgar a pele para que eu pudesse sentir as afetações que possibilitaram perceber a força cultura local icoaraciense para o currículo.

Ao diretor e a vice-diretora da Escola Estadual Coronel Sarmento, Prof. Paulo e Profa. Sandra respectivamente, pela receptividade, acolhimento e disposição em colaborar com a pesquisa.

A todos/as que contribuíram no atravessamento desse caminho e na conclusão desta aventura. Muito obrigada.

Da mesma forma que a cultura, também o currículo pode ser uma prática de significação. Também o currículo pode ser visto como um texto, como trama de significados, pode ser analisado como discurso e ser visto como prática discursiva. E como prática discursiva, o currículo, tal como a cultura, é sobretudo uma prática produtiva.

Tomaz Tadeu da Silva

RESUMO

Esta escritura traduz uma experimentação etnográfica sobre a relação cultura e currículo, a partir da presença-ausência da cerâmica icoaraciense na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Coronel Sarmiento. No período de oito meses de experimentações no cotidiano da escola, busquei informações nos documentos, estabeleci conversações e fotografei elementos da cultura local e produzir dados sobre o objeto pesquisado. A problematização foi construída em meio a experiência no campo de pesquisa, que resultou na modelagem das seguintes questões: como a etnografia pós-moderna constituiu a experiência da pesquisa sobre o currículo e a cultura-cerâmica icoaraciense? Como se constrói a presença-ausência da cultura-cerâmica no cotidiano escolar? Que ruídos a cerâmica icoaraciense produz que se traduzem como força pedagógica para o currículo como política cultural? Considerando estas questões, os objetivos da pesquisa se constituem para argumentar os efeitos da etnografia pós-moderna na experiência da pesquisa; analisar o cotidiano da escola na perspectiva da cultura-cerâmica, considerando a construção de sua presença-ausência na escola, e interpretar os ruídos que a cerâmica produz como força pedagógica para o currículo como política cultural. O experimento de pesquisa segue o caminho investigativo com aproximações da etnografia pós-moderna com orientação de James Clifford (1998) e George Marcus (2016), os quais apontam a cultura como plural, democrática, e igualmente significativos para os muitos grupos. A tradução da experiência etnográfica em escrita se deu por meio da interlocução com autores dos Estudos Culturais como Hall (1997, 2015, 2003), Bhabha (2013), Giroux (2003, 2013), Escosteguy (2010) entre outros; para discutir o currículo na perspectiva pós-crítica, faço pelas lentes de autores como Costa (1998, 2002), Tomaz Tadeu da Silva (1995, 2009, 2001, 2013), Meyer e Paraíso (2014). O experimento de pesquisa mostrou que é possível explorar a cultura local por meio de seus elementos que estão presente na escola, aproveitando o contanto com outros significados como os da cerâmica icoaraciense para potencializar o currículo para além da prescrição, disciplinarização e exames externos. Com essa pesquisa-estudo, foi possível pensar outros sentidos para a cultura-cerâmica e compreendê-la como força pedagógica capaz de produzir novos afetos por meio do currículo como política cultural, para, assim, desafiar a cultura hegemônica e resistir ao silenciamento das diferenças culturais.

Palavras-chave: Currículo. Culturas. Cerâmica icoaraciense. Política cultural.

ABSTRACT

This writing reflects upon an ethnographic experimentation on the relationship between culture and curriculum, from the presence-absence of Icoaraci pottery at Coronel Sarmento Elementary and Secondary State School [Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Coronel Sarmento]. During eight months of experimentation in the daily life of the school, I searched information on documents, established conversations and took pictures of elements of local culture and produced data about the researched object. The problematization was built through an experience in the research field, which resulted in the modeling of the following questions: how was postmodern ethnography constitute the experience of research on the curriculum and the icoaraciense ceramic culture? How the presence/absence of pottery-culture is built in the school routine? What noise do the icoaraciense ceramics produce that translate as pedagogical power for the curriculum as a cultural policy? Considering these questions, this research objectives are argue the effects of postmodern ethnography in the research experience; analyzing the daily life of the school from the perspective of the culture, considering thr construction of ist presence-absence in the school; interpret the noises that ceramics produces as pedagogical strength for the curriculum as cultural policy. The research experiment follows the investigative path with approaches of postmodern ethnography with the guidance of James Clifford (1998) and George Marcus (2016), who consider culture as plural, democratic, and equally significant for many groups. The translation of the ethnographic experience into writing took place through the interlocution with authors of Cultural Studies such as Hall (1997, 2015, 2003), Bhabha (2013), Giroux (2003, 2013), Escosteguy (2010) among others; to discuss the curriculum in the post-critical perspective, this work relies on authors like Costa (1998, 2002), Tomaz Tadeu da Silva (1995, 2009, 2001, 2013), Meyer and Paraíso (2014). The research experiment demonstrated that it is possible to explore the local culture through its elements, which are present in the school, taking advantage of its contact with other meanings such as those of Icoaraci pottery, to improve the curriculum besides prescription, disciplinarization and external examinations. With this research-study, it was possible to think of other meanings for pottery-culture and to understand it as a pedagogical force capable of producing new affections through the curriculum as a cultural policy, in order to challenge the hegemonic culture and resist the silencing of cultural differences.

Keywords: Curriculum. Cultures. Icoaraci pottery. Cultural policy.

LISTA DE IMAGENS

Foto 1 - A Escola Estadual Coronel Sarmento vista de um orgulho transversal que mostra árvores e grades que fazem parte do local.

Foto 2 - A chuva que se anunciava veio logo em seguida.

Foto 3 - Pintura da parede em referência a cultura Afro-Brasileira na escola.

Foto 4 - Corredor principal de acesso as salas de aula, direção e outras dependências da escola.

Foto 5 - Grupo de professores reunidos.

Foto 6 - Banco de concreto, elo entre escola e área externa.

Foto 7 - Vaso de cerâmica icoaraciense usado na decoração da sala da direção.

Foto 8 - Logotipo do uniforme usado pelos alunos do Ensino Fundamental, as letras **C** e **S** iniciam respectivamente o nome da escola Coronel Sarmento, remetem ao vaso de cerâmica icoaraciense e seus traçados.

Foto 9 - Uniforme usados pelos/as estudantes do ensino Médio.

Foto 10 - Crucifixo, elemento de uma religiosidade que se fez universal.

Foto 11 - Grupo de alunos acessando a tecnologia e as redes sociais na escola.

Foto 12 - Faixa que abre o desfile escolar em comemoração à independência do Brasil: Mais cultura são nossas raízes Afro-Brasileira presente na comunidade e na Escola Coronel Sarmento.

Foto 13- Carregadores de argila no bairro ceramista.

Foto 14 - Presença de juristas no bairro dos artesões, onde o comércio da cerâmica é bem dinâmico.

Foto 15 - Cerâmica na calçada secando ao sol.

Foto 16 - Cerâmica exposta, na loja para comercialização.

Foto 17 - Feira do artesanato do Paracuri Orla do Distrito de Icoaraci.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
 I – A ETNOGRAFIA COMO CAMINHO INVESTIGATIVO NA EXPERIÊNCIA DA PESQUISA.	
1. Encontros-Acontecimentos no pesquisar: afetações da experiência.....	31
2. Trajetória da pesquisa: aproximações da etnografia pós-moderna	42
3. A observação participante e a composição do diário de campo.....	48
4. Tradução e escritura.....	50
5. As interlocutoras e interlocutores da pesquisa.....	54
 II – O COTIDIANO DA ESCOLA CORONEL SARMENTO E A PRESENÇA DA CULTURA-CERÂMICA ICOARACIENSE.	
1. No cotidiano escolar: a presença da cultura-cerâmica icoaraciense.....	57
1.1 Cruzamento de culturas: contato com outros significados.....	70
2. O bairro: a invenção na <i>arte de fazer</i> dos/as artesãos/as ceramistas.....	77
3. Distrito de Icoaraci: o movimento da cultura-cerâmica.....	83
 III – A CULTURA-CERÂMICA NA ESCOLA E SUA <i>FORÇA PEDAGÓGICA</i> PARA O CURRÍCULO COMO POLÍTICA CULTURAL.	
1. Presença-ausência da cerâmica icoaraciense na escola e no currículo	86
2. A cultura-cerâmica: rompendo a fronteira do currículo.....	89
3. Currículo como política cultural: uma contribuição para a escola básica.....	100
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
 REFERÊNCIAS.....	115

INTRODUÇÃO

O fio da meada (...). Meu entusiasmo pela cultura vem de outros tempos e outros espaços. Durante a graduação no curso de Licenciatura em História no ano de 1995, na Universidade Federal Pará/Campus de Altamira, visitei uma tribo indígena do Xingu da qual não recordo o nome. Encantei-me com os objetos produzidos, os adereços feitos com caroços de tucumã¹ e as pinturas em seus corpos. Observava tudo isso como uma criança que se encanta com o desconhecido e belo, o que aguçava ainda mais minha curiosidade em conhecer sobre outras culturas. Ao final da graduação apresentei como Trabalho de Conclusão de Curso o resultado de uma pesquisa intitulada: Os impactos e as mudanças culturais no município de Altamira, ocasionados pela abertura da Transamazônica nos anos 1970 como parte do projeto de integração nacional.

Naquele momento, percebia a cultura pela noção dominante que sobre ela se edificou, uma cultura universal, sem diferenças, hierarquizante, harmônica, homogeneizadora e equilibrada, influenciada pela perspectiva positivista e linear de História que predominou durante a licenciatura.

Sintetizando essa visão da cultura, posso dizer que precisava aguardar o momento de minha transgressão e desestabilização para buscar em outro campo teórico, instrumentos que me permitissem outro pensamento sobre a cultura. Continuei o percurso de formação que começou a perturbar, inquietar e desorganizar as concepções convencionais do termo.

Em 2001 iniciei no curso de Especialização em Educação e Problemas Regionais no mesmo Campus universitário no qual cursei a graduação. Nesse período já havia iniciado minha atividade na docência da educação básica aguçando meu o desejo de estabelecer a relação entre cultura e educação. A monografia final versou sobre o *Multiculturalismo e Educação*, sob orientação da Professora Joyce Ribeiro, a responsável pela travessia que fiz para os Estudos Culturais.

Essa produção foi o início de um processo de desestabilização de algumas “verdades” sobre cultura e educação trazidas da formação anterior e que ainda persistem atualmente, porém, com menos intensidade. Por meio daquele ensaio de escrita acessei algumas produções teóricas que operavam com uma noção de cultura diferente daquela hierarquizante.

¹ Fruto de uma palmeira nativa da Amazônia cujo fruto tem uma polpa que envolve o caroço e serve como alimento. O caroço é usado para fazer adereços como anéis, argolas e outros objetos.

Já atuando como docente na escola básica, as leituras sobre o multiculturalismo contribuíram para a percepção de que a escola é um local onde ocorrem problemas específicos, particulares e o que ali acontece está fora da lógica dos problemas universais, mas, ainda assim, são problemas e tensões que fazem parte das lutas reais do cotidiano da escolarização, tecidos numa trama que envolve as diferenças, as identidades e as subjetividades. E, a cultura que compõe essa trama tem sua concepção mais complexa e, seus sentidos e significados deslocados para as expressões cambiantes e versáteis das experiências de pessoas comuns.

Resguardadas as contribuições das leituras sobre o multiculturalismo numa vertente crítica, meu interesse por experiências de pessoas comuns das classes populares, em particular pela cultura local do Distrito de Icoaraci, tem seu ponto de partida no primeiro contato com a cerâmica icoaraciense no ano de 2002, quando passei a morar nesse Distrito, e iniciei o trabalho docente numa escola da rede municipal; esta escola mantinha parceria com a Biblioteca Municipal Tavares Cardoso que dispensava espaço no qual ficavam expostas as peças de cerâmica produzidas pelos artesãos da comunidade do Paracuri. Encantei-me com a beleza e os traçados dos artefatos de cerâmica. O motivo que me trouxe para Icoaraci foi profissional, mas logo passei a morar no distrito e o contato com a cerâmica passou a ser mais intenso.

Cheguei ao bairro do Paracuri pelo desvio das águas, a deriva de um rio e na peregrinação da minha vida encontrei um lugar, talvez não para ficar, mas para experimentar o cotidiano desse local. Foi aqui (lá) que fui afetada, tocada e sensibilizada para assim me tornar “sujeito da experiência”. Embora na correria do dia-a-dia muitas coisas se passem, apenas aquelas que nos acometem, que nos sacode, que nos toca configura a experiência no sentido que Larrosa (2004) atribui: algo que mexe e desestabiliza nossas certezas

A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. [...]. Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos que temos mais informações que antes sobre alguma coisa, mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos passou, que nada nos tocou, que tudo que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu (LARROSA, 2004, p. 154).

Muitos passos, muitas idas e vindas, muitas informações, mas pouco ou quase nada da experiência. A naturalização com a qual lidamos com as coisas nos afasta da

experiência. Porém, algo no caminho nos desvia. E no desvio do percurso e na errância de minha vida fui levada a caminhar e construir a experiência me tornando sujeito dela. O caminhar no sentido esclarecido por Certeau:

Caminhar é a falta de lugar. É o processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio. A errância multiplicada e reunida pela cidade, faz dela uma imensa experiência social da privação de lugar – uma experiência, é verdade, esfarelada em deportações inumeráveis e ínfimas (deslocamentos e caminhadas), compensada pelas relações e os cruzamentos desses êxodos que se entrelaçam, criando um tecido urbano, e posta sob o signo do que deveria ser, enfim, o lugar, mas é apenas um nome, a Cidade (CERTEAU, 2014, p. 170).

A errância da minha vida fez acontecer novas relações e cruzamentos que me levaram até o bairro do Paracuri para vivenciar o cotidiano do bairro ceramista, o movimento da cultura local e a invisibilidade dessa cultura no espaço escolar, para que eu fosse afetada, tocada, acometida e sensibilizada pela cultura local representada pela cerâmica de Icoaraci começasse a questionar a conformidade e me pôr em aventura na busca de novas perspectivas e outros efeitos dessa cultura.

No entanto, o pensamento ainda não tinha feito à cisão com a ideia tradicional de cultura; esse apêndice continuava a me acompanhar. Em 2011 decidi continuar meu processo de formação oportunizada pelo Programa de Formação de Professores – PARFOR e iniciei uma segunda graduação em Filosofia na Universidade do Estado Pará. Esse foi um momento de contato com outra forma de conhecimento que desestabilizou algumas certezas que pairavam no meu pensamento.

No período de quatro anos de duração deste curso, desbravei muitos caminhos e aprendi a lidar com algumas ausências que a vida nos apresenta no seu curso natural, ou até mesmo construído por mim mesma, graças aos conhecimentos proporcionados pela Filosofia. Uma das ausências que tive que lidar foi causada pela finitude de uma pessoa muito querida, uma ausência que me impulsionou a escrever o trabalho de conclusão intitulado: “A interpretação filosófica da morte: uma leitura em Heidegger”, sob orientação do Professor Wladirson Cardoso, a quem atribuo grande parte do meu aprendizado no campo da Filosofia.

Esse desvio do desejo de falar da cultura e sua interface com o currículo, não significou o fim da minha inquietação, pelo contrário, o curso de Filosofia me impulsionou a uma reviravolta na minha formação, pois durante o curso fui impulsionada a concorrer a

uma vaga no mestrado do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da educação básica – PPEB/NEB/UFPA.

Cheguei ao mestrado sem ter feito o deslocamento epistemológico que precisava fazer, porém, no início do curso o desencantamento com a noção de cultura única e o interesse pela cultura local que não está distanciada dos embates com a cultura global e/ou “alta cultura” e sua relação com o currículo foi sendo gestada, em especial nas disciplinas de Ateliê I, II e III. Nesse momento, o pensamento começou passar por um turbilhão de dúvidas, embaraço-desembaraço, estranhamento, desarranjos-desequilíbrios, a ponto de desorganizar as concepções convencionais, afinar o olhar e estimular inquietações que puseram em xeque algumas “verdades”.

Como pesquisadora, ensaiava os primeiros passos em um caminho desviante de investigação que não está ancorado no padrão de cientificidade que por muito tempo segregou de seu projeto o conhecimento cultural das classes populares. Nesse novo caminho os tropeços são inevitáveis e as curvas indicam que a chegada pode ser ainda a continuidade do caminho. Assim, nas margens da pesquisa na pós-graduação fui me desconstruindo durante esse processo formativo e me reconstruído como pesquisadora-aprendiz.

Com a intercessão de potentes professoras/es da linha de currículo do Programa de Pós-graduação em Gestão e currículo da Educação Básica que fazem a ponte com escritos de autores como James Clifford (1998), Stuart Hall (2015) Nestor Canclini (2015), e Homi Bhabha (2014) o pensamento transgrediu. A leitura das obras desses autores me possibilitou ter a ideia que a cultura é algo mais complexa e o entendimento desse termo no seu sentido plural e polissêmico remete sua análise a partir das relações de poder. Essas leituras foram o início da travessia necessária, depois de abandonar a âncora que segurava meu barco e navegar rumo à paisagem perturbadora, estranha, inquietante e diferente. Parafraseando Raul Seixas², pude perceber que a busca pela razão foi por muito tempo em vão.

Movida pelo desejo de conhecer e ao mesmo tempo desafiada pelo debate sobre cultura e currículo, e ainda que vivenciado o cotidiano do bairro ceramista, não conseguia definir com clareza o objeto de pesquisa. O despertar veio da primeira conversa de muitas que aconteceram entre minha orientadora e eu; numa tarde agradável de sábado entre um

² Raul Seixas escreveu a música “A pedra de Gênesis” na qual fala do segredo revelado no estranho ritual. Fr

café e outro, ela chamava atenção para importância e a necessidade da imersão no campo que desejo pesquisar e acompanhar o dia-a-dia da escola, para ver o que lá acontece.

O que tem de expressivo naquele lugar? Essa pergunta de minha orientadora foi como um *insight*. Uma tela se projetou e as cenas cotidianas do bairro vieram ao pensamento e a ideia-desejo me arrebatou para a temática da cultura-cerâmica icoaraciense e sua relação com o currículo. A ideia de pensar a cultura local e sua relação com o currículo foi abraçada.

As cenas do cotidiano que não vem da ordem do rotineiro, mas da ideia de movimento, entendido a partir da perspectiva Certaniana como aquilo que nos prende intimamente pelo seu interior e leva o sujeito a se deslocar, se apropriar e transformar os produtos culturais de uso cotidiano para a “arte de fazer”; esse movimento me afetou, me tocou no sentido que Larrosa (2004) descreve quando a experiência nos toca e deixa algum tipo de marca ou vestígio que serve para nos transformar, nos desestabilizar e despertar o desejo de conhecer.

Mas era preciso saber como e se a cultura-cerâmica se relaciona com a escola e particularmente com o currículo. Entrelaçar a cultura-cerâmica nos interstícios do currículo exigia a imersão imediata no campo de pesquisa para ver, ouvir, sentir, intuir, escavar, tatear, espreitar, perceber e escrever o que acontece no cotidiano da escola para, assim, modelar o problema de pesquisa.

Tudo isso porque o problema de pesquisa não é algo que se procura ou descobre. Numa pesquisa de aproximações etnográfica, a partir da perspectiva pós-moderna³ (CLIFFORD, 1998), é na experiência em campo que o problema de pesquisa é desenhado. O problema de pesquisa pode ser redesenhado/modelado em meio a encontros e acontecimentos ao longo da pesquisa. Esclareço que nessa pesquisa as questões colocadas sinalizam uma problemática e não necessariamente a solução de um problema.

³ Considero aqui o termo pós-moderno a partir da análise de Silva (2000) como transgressão a episteme moderna, distanciando da lógica do pensamento moderno que tem suas bases assentadas nos ideais iluministas que dizem ser a razão a condição edificante do progresso glorioso. O pensamento pós-moderno aponta para o descrédito das metanarrativas e coloca em questão os significados universalizantes. Aponta ainda para o descentramento do sujeito e identidades fragmentadas. No debate cultural essa perspectiva dá preferência ao pluralismo, ao hibridismo, ao cruzamento de fronteiras e pontos de encontros entre as culturas. Essa composição analítica quando empregada na etnografia criou uma metamorfose na forma de escrever a cultura, flertando com vários estilos de escrita e tem como característica a parcialidade, provisoriedade, subjetividade e a polifonia que compõem a nova etnografia (CLIFFORD; MARCUS, 2016). A cunha do termo etnografia pós-moderna é de Stephen Tyler.

Nessa perspectiva de pesquisa caminhamos inter cruzando o espaço entre o que pesquisamos e o que já foi escrito sobre, para que outros questionamentos e estranhamentos possam se colocar no nível do pensar. Paraíso e Meyer argumentam que a potência desse novo modo de pesquisar está no movimento que fazemos; assim,

Movimentamo-nos ziguezagueando *no espaço entre* nossos objetos de investigação e aquilo que foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar. Ziguezagueamos entre esse objeto e os pensamentos que nos movem e mobilizam para experimentar, expressar nossas lutas, inventar. Movimentamo-nos em zigue-zague no espaço entre as lutas particulares que travamos com aqueles/as que fazem parte da tradição do campo que pesquisamos e aquilo que queremos construir, porque não queremos ficar ‘de fora’ da busca por inventar outras práticas e participar de outras relações sociais, educacionais, políticas e culturais (PARAISO; MEYER, 2014, p. 19).

Nesse caminho, é preciso considerar que o que foi dito sobre o que pesquisamos pode ser desafiado com outras perguntas, compreendendo-o por via de outros desdobramentos e outros significados.

No andamento dos debates teóricos mediados pelos professores das disciplinas do mestrado somado a vontade de pesquisar a cultura local e currículo fui refinando as ideias para assim, escrever as primeiras linhas do projeto. A medida que as discussões nos ateliês iam se intensificando a nova compreensão de cultura e sua teia de significados foi desorganizando a concepção tradicional e conduzindo minha opção por um campo teórico e um caminho investigativo que deu sentido aos novos conceitos inseridos na trama da pesquisa. “Assim, a escolha de um tema, operações para constituir um problema de pesquisa, tratamento metodológico dado ao material empírico etc., tudo se conecta no intrincado jogo que vem a se constituir no nosso processo de investigação” (BUJES, 2007, p. 18).

Tecer a escritura de um experimento de pesquisa requer a aproximação teórico-metodológica que permita tal empreendimento. A escolha do aporte teórico vem de uma analítica epistemológica que impulsiona o trânsito em outros campos de saber como da Antropologia, da Sociologia, da História e a da Literatura, possibilitando operar com ferramentas e métodos que são utilizados por estas. Recorrendo a autores como Hall (1997, 2003, 2016), Escosteguy (2010), Homi Bhabha (2014), Canclini (2015), Mattelart e Neveu (2004), Costa (2002, 2010) e Silva (2013), costuro algumas considerações sobre os Estudos Culturais, explorando a noção de cultura, ferramenta teórico-analítica central do experimento de pesquisa.

Ao operar com o conceito de cultura no campo dos Estudos Culturais, considere o compromisso desse campo de estudos em examinar a cultura e suas práticas do ponto de vista das relações de poder que envolvem não tão somente essas práticas, mas, os sujeitos da pesquisa que estão envolvidos com e no interior das redes de poder.

Associado ao contexto da Inglaterra Industrial e ao pragmatismo dos esquemas teóricos que marcaram o século XIX, esse cenário material e teórico permitiu que os Estudos Culturais impulsionassem o debate sobre a cultura a partir de um pensamento organizado em uma sociedade dominada pelas máquinas.

Os Estudos Culturais partiram da premissa de que a sociedade industrial promoveu estragos na vida das pessoas, definindo uma civilização cujos grupos de uma classe média emergente não percebiam a arte sem as cifras do econômico e também não atentavam para a invasão das classes populares no contexto urbano-industrial.

Essas novas demandas analíticas encontram terreno fértil no pós-segunda Guerra Mundial com o nascimento do “*Cultural Studies*” qualificado como um emergente modelo de questionamento teórico que trata a cultura no sentido antropológico, fundamentado na experiência vivida pelos grupos sociais. Sua finalidade está em compreender e explicar como a cultura “[...] das classes populares funciona como contestação da ordem social, ou, contrariamente como modo de adesão às relações de poder” (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 14).

Mattelart e Neveu (2004) apontam como primavera dos Estudos Culturais as publicações (1957) de Richard Hoggart “[...] marcadas pela desconfiança com a industrialização da cultura” (p. 45), e os primeiros escritos na Universidade de Birmingham como berço dessa perspectiva teórica. As ideias de Hoggart se consubstanciaram com outros autores como Thompson e Williams, que mesmo vindos de influência marxista, se afastam do *modelo base-superestrutura* típico do marxismo, ainda assim, não se pode desconsiderar a importância dessa base teórica.

As primeiras manifestações dos Estudos Culturais giram em torno dos escritos de um contexto do pós-guerra que alterou os valores da classe operária inglesa e não passou despercebido por essa tríade de pensadores culturais anunciados anteriormente. Pelas lentes desses autores, os Estudos Culturais emergem para problematizar a hierarquização e o binarismo da cultura, dando início a outra noção de cultura: cultura comum ou ordinária, cultura popular, cultura vinda de baixo; modos de vida que podem ser vistos em condições

de igualdade de existência com o mundo das ‘Artes, Literatura e Música’” (ESCOSTEGUY, 2010, p. 28).

Pelas bases teóricas desses autores e pela vontade de observar o cotidiano das classes populares, os Estudos Culturais,

[...] nascem de uma recusa ao legitimismo das hierarquias acadêmicas dos objetos nobres e ignóbeis. Eles se fixam sobre a aparente banalidade da publicidade, dos programas de entretenimento, as modas vestimentares. O próprio estudo do mundo popular atinge infinitamente menos as figuras heroicas dos dirigentes do que a sociabilidades dos grupos, os pormenores de decoração, as práticas e os costumes (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 72).

Fugindo ou repudiando práticas formalizadas na academia, os Estudos Culturais resultam de uma movimentação teórica e política que se contrapõem às concepções elitistas e hierarquizantes da cultura, e suas pesquisas e análises reverberaram por toda a última metade do século XX como uma verdadeira “revolução na teoria cultural”.

Como informei, um dos destaques deste frutífero momento teórico-prático é Raymond Williams, que fez um incisivo ataque ao binarismo cultura de massa/alta cultura, considerando-o, no mínimo, inadequado. Em contraposição a tradição elitista da cultura, Williams propõe uma noção plural que resulta da intersecção entre estudos sociológicos e antropológicos, introduzindo novos elementos e significados que possam ampliar e aprofundar as complexas discussões sobre a cultura.

Ribeiro (2010) em seu estudo sobre relações de gênero tece considerações importantes sobre a contribuição do conceito de cultura desenvolvido por Williams, apontando que para o autor a cultura é um “[...] modo de vida global distinto dentro do qual percebe-se hoje, um sistema de significações bem definido” (RIBEIRO, 2010, p. 261), e que esta noção foi não só essencial para a compreensão da cultura, mas para compreensão de seu envolvimento em todas as formas de atividade social, sendo ainda decisivo para que os Estudos Culturais se afastassem da ideia linear e universalizante da cultura enraizada pela teoria cultural dominante.

A partir dessa nova noção de cultura, os Estudos Culturais começaram a expandir suas análises culturais fazendo florescer outras temáticas da cultura levadas adiante pela Escola de Birmingham como as culturas juvenis, a cultura operária e as mídias, aventurando-se posteriormente por outros “*não-lugares*” como os metrô, os aeroportos, os parques de diversões, os *shoppings*, as escolas, enfim, qualquer elemento da cultura de ambientes industrializados. Por isso, essa aventura tem como passaporte de viagem a

Antropologia que repatria a observação das sociedades nativas para as sociedades contemporâneas.

Assim, a partir dos anos 1980 esse campo marginal de pesquisa começa a vagar por outros terrenos e suas redes de análises e pesquisas entrelaçam questões de gênero, etnicidade e práticas de consumo, passando a “[...] a englobar objetos até então tratados por diversas ciências sociais e humanas: moda, identidades sexuais, museus, turismo, literatura”. (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 15). Sobre os atuais interesses dos Estudos Culturais, Costa escreve que é recorrente:

Novas perspectivas, novos focos de atenção, novos debates e variadas metodologias de investigação surgem a cada momento, e as preocupações iniciais de matriz britânica vão assumindo configurações locais ao viajarem pelo mundo, rompendo as fronteiras geográficas, culturais e disciplinares. Do campo da literatura, cenário dos embates iniciais sobre questões de política cultural, passou-se aos demais campos e, atualmente, antigos e novos objetos vêm sendo alvo de discussão nos Estudos Culturais (COSTA, 2010, p. 139).

Embora esse debate fervoroso sobre a cultura por via dos Estudos Culturais tenha sua raiz fincada em solo britânico, seu gosto nômade fez suas ramificações transcenderem às fronteiras e, à outras localidades esse campo de estudo se apresenta com peculiaridade-particularidade que pode ser considerada como um descentramento de sua origem. Esse descentramento se apresenta na passagem que segue:

[...] a existência de diferenças nacionais e a confluência de um conjunto particular de propostas de cunho teórico-político geraram outros exemplos de Estudos Culturais que desestabilizaram a narrativa sobre *uma* origem centrada, sobretudo em Birmingham na Inglaterra (ESCOSTEGUY, 2010, p. 31).

Do ponto de vista da visibilidade da cultura das classes populares, os Estudos Culturais têm relevantes contribuições e sua expansão para outros cantos do mundo é a demonstração de sua importância no debate sobre as culturas.

Na América Latina, a efervescência dos Estudos Culturais data da década de 1980, num contexto onde as indústrias culturais alegorizam novas representações à cultura popular. Néstor Canclini (2007, 2015) é um sociólogo latino-americano que movimenta o debate em torno da cultura sem desconsiderar os acordos e negociações entre formas culturais “legítimas” e “insignificantes” com formulações que não estão isoladas do pensamento que imprimiu a cultura como ordinária-dominante-universal.

Os Estudos Culturais aportaram em diversos campos de saber. No campo da pesquisa em educação no Brasil, por seu caráter inovador, vêm proporcionando debates

enriquecedores e movimentado novas pesquisas que mobilizam estudos de currículo e cultura por diversos autores, a saber: Ana Carolina Escosteguy, Mariza Vorraber Costa, e mais recentemente, Vera Candau em perspectiva crítica, alardeando modos outros de pensar-interpretar-escrever a tensa relação entre cultura e currículo em contextos particulares, possibilitando outro modo de ver os velhos problemas, consubstanciando-se como alternativa às abordagens tradicionais de pesquisa.

Como a educação constitui parte da cultura, sua concepção aqui não está desvinculada das mudanças atuais. Em tempo de transitoriedade, contingência, hibridismo e massificação das mídias, o cultural e o pedagógico nunca estiveram tão próximos. Essa paisagem multicultural tem favorecido pesquisadores/as a explicarem a escola e o currículo considerando a centralidade da cultura; sem esquecer que muitos curriculistas tem se ocupado de processos educativos que ultrapassam o espaço-tempo da escola.

No Brasil as culturas das classes populares rompem fronteira com o pensamento freiriano que externaliza forma de luta e oposição através do atravessamento para o terreno do outro, como um “desabrigado” (GIROUX, 1998) cujo engajamento político oferece novas oportunidades aos sujeitos de produzirem suas próprias resistências. Do ponto de vista de autores como Giroux (1998), Freire é considerado um atravessador de fronteira, pois, ao iniciar uma política cultural contrapõe-se ao discurso dominante e unificado, da racionalidade iluminista, explorando uma pedagogia que tem seu fundamento no conhecimento das classes populares.

Para fazer uma análise cultural de dois elementos da tradução indicada, a saber cultura-cerâmica e currículo, preciso considerar a forma como o discurso constrói certas versões de mundo determinando o lugar dos sujeitos nessa arena mediada por relações de poder. Isto em razão de os Estudos Culturais tentarem olhar e mostrar como os textos culturais se constituem nos jogos de poder que tecem os discursos que compõem as imagens e os artefatos culturais (COSTA, 2010).

O Estilhaçamento do sujeito em múltiplas identidades e/ou posições é tema dos Estudos Culturais que por dissipar fronteiras disciplinares se constitui atualmente um campo geograficamente disperso e múltiplo historicamente (ESCOSTEGUY, 2010). Para este enunciado recorro a Canclini (2007) que afirma que “[...] os Estudos Culturais são a tentativa de reabrir avenidas ou passagens e impedir que se tornem extensões privadas de umas poucas casas” (p. 154).

Dito isto, é perceptível que ousadia e irreverência que são marcas dos Estudos Culturais, renovaram a exploração da cultura e tem me possibilitado estudar a cultura-cerâmica como um artefato-texto que contém significados que circulam na cultura local e podem potencializar o currículo como política cultural.

Quanto ao caminho investigativo, os Estudos Culturais não reivindicam um que possa caracteriza-se como seu. A prática que propõem é compreendida como multimetodológica, uma *bricolage* provisória, inacabada, aberta a outras colagens e interpretações impuras. Porém, considerando que os Estudos Culturais fazem pesquisa de terreno lançando mão da etnografia como procedimento investigativo, esta ganhou espaço e relevância, tornando-se o caminho mais percorrido nesse modo de pesquisa.

Redefinido o caminho investigativo para aproximação etnográfica pós-moderna, a pesquisa-estudo adentra no campo da teoria pós-crítica em educação. A pesquisa na perspectiva pós-crítica se traduz em uma abordagem teórico-metodológica de caráter flexível; Paraíso (2014) fala da relevância da pesquisa pós-crítica:

É assim que a pesquisa qualitativa pós-crítica pode explicar sua relevância: como uma abordagem teórico-metodológica flexível, inserida em contextos específicos que falam das micropolíticas do cotidiano que constituem e são constituídas pelos discursos dominantes de nossa sociedade, na qual a objetividade do (a) pesquisador (a) é uma ferramenta a serviço da investigação (p. 12).

A pesquisa dentro desse campo teórico não postula verdades absolutas, pelo contrário, busca a multiplicidade de sentidos e a potência do pensamento rumo a novas interrogações. O solo teórico por onde transitei se contrapõe a tradição moderna de pesquisa. Aqui há desarranjos e anomalias. O paradigma? Esse entrou em crise (KUNH, 1962)⁴; no campo pós-crítico a teoria produz o objeto, não havendo, assim, separação entre ambos. Isso tudo porque,

Um objeto é produto dos discursos que se enunciamos sobre ele. Os conceitos que emitimos não correspondem definitivamente e de modo inquestionável, a alguma entidade real, eles são um entre os modos possíveis de nos referirmos a algo que tomamos como real, históricos, contingentes, ultrapassáveis (BUJES, 2007, p. 21).

⁴ Thomas Kuhn (1962) advoga outras possibilidades de fazer pesquisa que possam promover a ruptura do modelo hierárquico de realização científica, em que um novo modelo indicasse um novo caminho com novas explicações e novas respostas. Esse novo caminho surge com o que o autor denominou de revoluções científicas que são complementos desintegradores da tradição a qual a ciência normal está ligada.

A transgressão metodológica é apontada por Boaventura Santos (2008) quando não há separação ente o/a pesquisador/a e objeto pesquisado. A ideia do paradigma da ciência da causalidade pautado no critério da objetividade, neutralidade e verdade sucumbiu no século XX e novos conceitos sob o viés filosófico incorporaram a subjetividade, revelando que todo conhecimento é socialmente construído. Esses princípios emergem da outra ciência denominada de pós-moderna na qual o conhecimento busca novas e variadas interfaces.

Assim minha filiação a essa proposta teórico-metodológica é um convite para mergulhar no campo que apresento, lembrando que faço parte dele, seja como moradora do bairro dos ceramistas que vivencia o cotidiano que movimenta a cerâmica, como educadora da escola básica que experimenta a escola e o currículo ou, agora, como pesquisadora-aprendiz aventurando-se no conhecido-desconhecido. Por fazer parte desse contexto, isso torna mais “caro” esse empreendimento de pesquisa, inclusive com contribuição para minha prática docente.

Contornando o caminho investigativo e movida pelo desejo de desbravá-lo comecei a fazer o levantamento de produções acadêmicas sobre a cerâmica icoaraciense. Nesse estado da arte, constatei que poucas são as produções sobre esta temática. Mapeei cinco dissertações quatro delas disponíveis no Instituto de Ciências da Arte – ICA - da Universidade Federal do Pará e uma no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFPA. Três dessas dissertações (XAVIER, 2006; TAVARES, 2011; SOUZA, 2010)⁵ revelam a importância econômica e cultural da cerâmica de Icoaraci para aquele distrito, destacando a dinâmica da produção de cerâmica para mercado de trabalho na comunidade do Paracuri.

Duas dissertações (FERREIRA, 2014; SANTOS, 2011)⁶ trazem o debate sobre a produção de identidades que se constroem por meio das reminiscências, de produção de objeto material, e a cerâmica artesanal de Icoaraci como símbolo de identidade local que se expande para identidade regional. Essas dissertações apontam a cerâmica icoaraciense como bem material e cultural daquela comunidade.

⁵ “Aqui... A gente não vende cerâmica, a gente vende cultura”: um estudo da tradição ceramista e as mudanças na produção em Icoaraci (XAVIER, 2006). **Saberes tradicionais como patrimônio imaterial na Amazônia intercultural:** saberes, fazeres, tática e resistência dos ceramistas de Icoaraci (TAVARES, 2011). **O trabalho dos ceramistas em Icoaraci, Belém/Pa:** contribuições aos estudos sobre a dinâmica da Amazônia brasileira (SOUZA, 2010).

⁶ **Memória e oralidade em “Mães das águas”:** performance de narradores em Icoaraci (FERREIRA, 2014). **As reminiscências de um projeto de identidade nacional na cerâmica “marajoara” de Icoaraci** (SANTOS, 2011).

As dissertações analisadas embora remetam suas inferências para a cerâmica icoaraciense e reconheçam a importância cultural para o local, ainda assim, não apontam nenhuma interface da cerâmica icoaraciense com a educação e o currículo da escola básica. Devido à limitação de pesquisas sobre a temática, não encontrei produção que estabelecesse relação entre cerâmica icoaraciense e currículo, o que me leva pensar no ineditismo dessa pesquisa no campo curricular. E ainda me fez questionar: como a escola se relaciona com a cultura-cerâmica? Mas para responder essa inquietação foi preciso iniciar o trabalho de campo.

Lá. Tarde do dia 11 de abril de 2016, decidi iniciar o trabalho de campo na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Coronel Sarmiento do Distrito de Icoaraci. Ali permaneci por um período de oito meses, vivenciando o cotidiano da escola, nas segundas e sextas-feiras das 13h30m às 17h30m, já que não foi possível estar todos os dias, pois precisei dividir o tempo da experiência etnográfica na escola com o cumprimento dos créditos das disciplinas do curso de mestrado.

Busquei, no primeiro momento, me situar naquele lugar que a princípio seria familiar e que agora precisava estranhar. A escola já não era um lugar naturalizado. Meu olhar naturalizado sobre a escola resultado da docência de pouco mais de duas décadas foi tomado pelo estranhamento de um lugar tão familiar e ao mesmo tempo desconhecido. Essa relação paradoxal deve-se a condição de eu estar ali não mais como docente, mas como pesquisadora-aprendiz.

Envolvida na paisagem da escola, observando, Tateando, escavando, espreitando, conversando, fotografando, sentindo, ouvindo, silenciando e compreendendo o silêncio daqueles/as que preferiam calar, sentindo os desejos e sonhos dos sujeitos, lendo documentos e projetos escolares, produzi informações decisivas na modelagem do problema de pesquisa, para, em seguida, dar continuidade à experiência etnográfica para tecer a escritura do texto.

Dos acontecimentos-encontros que experimentei em meio às tramas que envolvem a tripartite: cultura local, escola e o currículo, apresento algumas questões que foram modeladas durante a experiência etnográfica que considereei fundantes para a escrituração da experiência, a saber: Como a etnografia pós-moderna constituiu a experiência da pesquisa sobre o currículo e a cultura-cerâmica icoaraciense? Como se constrói a presença-ausência da cultura-cerâmica no cotidiano escolar? Que ruídos a cerâmica icoaraciense produz que se traduzem como força pedagógica para o currículo como política cultural?

Questões que se colocam para fulgurar a escritura do texto etnográfico. Questões que dispararam o pensamento depois de um tempo de encontro com outros e que reverberam num texto de muitas vozes. Questões desviantes num caminho que se intercrucza e nos leva a outros questionamentos e estranhamentos.

Entendo que estas questões não são as únicas que carecem de respostas, isso porque outras foram se modelando ao longo da experiência etnográfica e que as possibilidades das respostas sugeriram à medida que a investigação da realidade parcial em interface como os termos do currículo e cultura foram sendo analisada pelo viés de um aporte teórico que me permita pensar esses termos fora do cânone estabelecido de um pensamento totalizante e eurocêntrico.

Levada a construir a escritura da experiência etnográfica algumas pistas me direcionaram aos seguintes objetivos: Argumentar os efeitos da etnografia pós-moderna na experiência da pesquisa. Analisar o cotidiano da escola da perspectiva da cultura-cerâmica icoaraciense, considerando a construção de sua presença-ausência na escola. Interpretar os ruídos que cerâmica icoaraciense produz como força pedagógica para o currículo como política cultural.

Objetivando apresentar os elementos e informações construídos a partir da experiência no campo de pesquisa, analisar as informações produzidas, bem como explorar o referencial teórico-metodológico de sustentação analítica da pesquisa, trago nessa escritura, a interpretação da experiência de aproximação etnográfica no período em que estive em campo num movimento contínuo e intercrucado entre teoria e metodologia.

Tudo isso só foi possível devido aos deslocamentos e mudanças do pensamento a partir do encontro com as ideias *pós*. A vontade de conhecer e desbravar o desconhecido me levou a experimentar a diferença. Remetendo ao pensamento de Hall (2015), “*pós*” é abertura para novos caminhos e novos pensamentos que não estão ancorados em teorias rígidas e postuladoras da “verdade” e/ou de essências.

Um pensamento que me levou a sair do lugar sedentário que estive por muito tempo e me conduz a aventura de experimentar outro pensamento sobre o currículo e cultura. Do ponto de vista acadêmico essa pesquisa-estudo tem relevância quando traz para o debate teórico o currículo e cultura problematizando esses termos nas tramas das relações de poder numa escola da Amazônia paraense, contribuindo para revitalizar o debate sobre a escola, currículo e cultura nessa região.

A contribuição deste experimento de pesquisa está na “centralidade da cultura” na atualidade, pois Hall (1997) chama atenção para a forma como pensamos as culturas nacionais unificadas, argumentando que devemos abandonar esse pensamento que unifica para pensar a cultura como um dispositivo discursivo que representa a diferença. O termo cultura tem importância substantiva e epistemológica e para ser compreendido é preciso considerar a variedade, a abrangência e sua “centralidade” na relação com o conhecimento, além do mais, a cultura também interpela e constitui “[...] nossas formas de ser, de viver, compreender e explicar o mundo” (COSTA, 2002, p. 34).

Estar ainda na possibilidade de interpretar a multiplicidade de modos de vida e conhecimento cultural da região Amazônica e que podem resignificar o currículo e a escola básica abrindo, assim, outras possibilidades no campo investigativo sobre a temática no Pará e na Amazônia dinamizando a produção de conhecimento na perspectiva pós-crítica no Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica PPEB/NEB/UFPA recentemente criando.

Estudos dessa natureza mostram que é possível pensar o currículo e cultura na perspectiva da cultura-cerâmica icoaraciense, porém, desobedecendo aos cânones estabelecidos para experimentar outros modos e outras formas. Abrir-se para outros campos. Um pensamento incompleto em que a conclusão não existe e as verdades são provisórias e contingentes.

A escritura que aqui apresento é parte de um experimento de pesquisa de aproximação etnográfica numa escola estadual localizada no Distrito de Icoaraci/Belém. O pensamento que está sendo movimentado tem seu balanço nos eventos que me afetaram-tocaram-mobilizaram e contribuem para pensar-refletir o cotidiano da escola por meio da cultura-cerâmica e sua força pedagógica para o currículo, não deixando escapar como me coloquei naquela escola em situação de aprendiz e como fui afetada pelos encontros que ali experimentei.

A ideia-força dessa experiência de pesquisa me levou a desbravar um ambiente de cores, formas e movimento onde a cerâmica icoaraciense é parte integrante. Essa paisagem me afetou a ponto de definir os elementos da tradução: Cultura-cerâmica icoaraciense e currículo. Sei que traduzir uma experiência em escritura não é uma tarefa fácil, já que isso implica envolvimento pessoal à medida que os reflexos de meus valores e significados já estão impregnados no papel antes mesmo dele ser escrito.

Os Estudos Culturais me ajudaram a cunhar, nessa escritura, o termo cultura-cerâmica, relacionando-a aos desdobramentos e a elasticidade da noção de cultura que chega até à cerâmica icoaraciense como prática cultural corriqueira e ordinária da vida cotidiana de seus praticantes.

Na tradição dos Estudos Culturais, pois, a cultura é entendida tanto como uma forma de vida compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa e assim por diante (TREICHLER; GROSSBERG, 2013, p. 14).

A síntese do entendimento da cultura exposta no fragmento acima, está articulado a ideia de que nada está fora da cultura e, ainda, que todas as formas de produção cultural merecem atenção e interpretação. A cultura-cerâmica, portanto, constitui-se como uma prática cultural que enuncia o modo de vida da comunidade local e precisa ser estudada em relação as outras práticas e modos de vida. Dito desta forma, a cerâmica icoaraciense pode ser analisada como cultura a ser traduzida em interface com a escola básica e o currículo.

O estudo da presença-ausência da cultura-cerâmica icoaraciense no cotidiano escolar e sua força pedagógica para o currículo como política cultural está disposto na escritura composta em **três seções**. Na **primeira seção: A etnografia como caminho investigativo na experiência da pesquisa**, exploro os aspectos teórico-metodológicos que deram consistência à pesquisa e à elaboração do problema de pesquisa.

Considereei para iniciar a escritura da pesquisa-experimentação, as afetações da experiência etnográfica que mobilizaram o pensamento e subjetivaram essa pesquisadora-aprendiz. Essa foi uma sugestão de um membro da banca de qualificação que levei a sério, pois, ao etnografar uma paisagem de investigação, os acontecimentos do cotidiano e a relação que estabelecemos com os outros da pesquisa nos afetam a ponto de nos subjetivar e movimentar outras identidades. Em seguida apresento o caminho investigativo que me possibilitou a observação participante no cotidiano da escola, que permitiu produzir informações que compuseram o diário de campo e a selecionar os/as interlocutores/as da pesquisa.

Na **segunda seção: O cotidiano da Escola Coronel Sarmiento e a presença da cultura-cerâmica icoaraciense**, apresento a Escola Estadual Coronel Sarmiento, com sua arquitetura onde se cruzam práticas culturais em processo de hibridação, espaço-tempo de escolarização, lugar da presença-ausência da cerâmica icoaraciense e ponto de contato entre local e global. O bairro ceramista e o Distrito de Icoaraci como lugares da “arte de

fazer” dos artesãos-ceramistas em que o cotidiano desses lugares se apresenta pelas lentes de Certeau (2014), como invenção de práticas de homens e mulheres comuns.

Na **última seção: A cultura-cerâmica na escola e sua força pedagógica para o currículo como política cultural**, busquei analisar a cultura-cerâmica presente no cotidiano escolar fora da sentença binária alta/baixa cultura colocando-a no entre-lugar para dissipar a fronteira do perto/longe. Traduzo os ruídos da cultura-cerâmica na fronteira do currículo, por meio da prática de uma professora-barrista, considerando os ruídos da cerâmica icoaraciense como força pedagógica para resignificar o currículo na perspectiva de uma política cultural.

Quero antecipadamente esclarecer que as possíveis ausências nessa escritura fazem parte da tentativa de relacionar o currículo com a cultura-cerâmica icoaraciense, quer seja pela falta de produção acadêmica sobre a temática, quer seja pelo limite teórico-epistemológico que ainda não superei em relação a mudança de pensamento durante o trânsito pela teoria pós-crítica. Isso porque a pesquisa que ora apresento não tem a pretensão de se apropriar da realidade e apreendê-la como totalidade consagrando o conhecimento verdadeiro como fez o paradigma da modernidade.

A escrita dessa pesquisadora-aprendiz que esteve lá (campo), e agora aqui, compartilha a tradução dessa pesquisa-aventura atravessada de afetações-sensações, construídas com outras vozes e em forma textualizada apresento o que sentir, ouvir e escrevi numa paisagem educativa do Distrito de Icoaraci; aferições de um olhar que hoje é inevitavelmente diferente de ontem.

Um experimento que fez o pensamento se movimentar e modificou a autora dessa escritura. O que me move é o desejo de pensar a cultura-cerâmica e sua interface com o currículo numa escola que é atravessada pela cultura local. Esse fio que se desenrolou desde de ameaçada até esse momento, não conclui essa tessitura, novo alinhaves podem dar outros contornos a ela.

SEÇÃO I

A ETNOGRAFIA COMO CAMINHO INVESTIGATIVO NA EXPERIÊNCIA DA PESQUISA

Nesta seção, objetivando apresentar o caminho investigativo da pesquisa-experimentação, a composição do diário de campo e os interlocutores cuja voz dividem comigo essa produção, optei por iniciar pela experiência em razão de que no caminho investigativo percorrido a escritura resultar da experiência, sendo assim, a escrituração do texto não pode deixar de ser contaminada pela experiência (GONÇALVES, 1998).

Passo agora a traduzir as afetações que mobilizaram meu corpo andante e aprendente no emaranhado terreno da experiência. Apresento a paisagem de uma pesquisa-experimentação e os pontos de referência onde se desenrola essa experiência. O caminho não é reto, há muitos tropeços e passos ziguezagueantes em um terreno já habitado. No entanto, marquei lugar onde em meio às diferenças é possível uma experiência de pesquisa e desenrolar outro pensamento sobre a cultura-cerâmica como força pedagógica para um currículo como política cultural lardeando possibilidades de resignificar o currículo da escola básica.

1. Encontros-Acontecimentos no pesquisar: afetações da experiência

Naquele dia 11 de abril de 2016 numa tarde de sol forte típico da nossa terra, mas esperando cair a chuva que se anunciava, coloquei na bolsa meu caderno vermelho (diário de campo) e minha máquina de fotografar. Sim! Ainda uso a “ultrapassada” máquina fotográfica, pois meu celular com limitação de memória não as comportaria. Pilotando minha moto, sentindo o vento forte e constante característico do Distrito de Icoaraci, contornei as ruas largas daquele lugar, e cheguei à escola às 13h30min; o estranhamento me acometeu já na chegada.

Mergulhada no cotidiano da escola fui me inteirando do que ali acontece, do que se passa, dos ditos e não-ditos, acompanhando, os relatos, as conversas no corredor da escola e do grupo de alunos/as e de suas reclamações que chegam ao diretor pela falta de ventilação nas salas de aulas; seguindo os professores/as na hora do intervalo ao redor da mesa da Sala dos Professores, saboreando a xícara de café – que só foi possível devido à coleta entre os funcionários – e trocando ideias sobre o que se passa na escola e na sala de

aula, e também sentindo as resistências e as desconfianças de alguns com a minha presença.

Nesse experimento de pesquisa me apresentei em campo com um “eu” performático delineando-se conforme a situação-acontecimento. Criei personagens que embora múltiplos habitam um único corpo, mas foram capazes de rasgar a pele e mostrar suas diferentes faces em outras identidades performativas.

Tomada pelo estranhamento que me acometeu naquele primeiro dia, prosseguindo ao longo da pesquisa fui aos poucos abrindo caminho e desbravando aquela paisagem. Ainda que grande parte da minha trajetória de vida tenha se passado na escola, seja como aluna ou como professora da escola básica, isso não impediu o estranhamento que senti quando cheguei ao portão de acesso ao interior da escola.

A escola que deveria ser um lugar familiar tornou-se um lugar estranho, por eu estar lá como pesquisadora, com a sensação de estranhamento e insegurança de um aprendiz que vai praticar uma etnografia outra. Registro aqui, que o estranhamento não foi apenas meu, os/as alunos/as, professores/as e demais funcionários viam minha presença ali com desconfiança, a ponto de me questionarem se a finalidade da pesquisa era a denúncia e/ou teria ido para escola substituir algum/a docente.



Fotografia 1: Escola Coronel Sarmento. Braga (2016).

A fotografia feita de um ângulo transversal que mostra esta paisagem: a escola, algumas árvores na frente, as grades que cercam o prédio da escola, e separam os alunos dos pedestres e veículos que transitam cotidianamente naquele local. Devido à chuva que

se anunciava não encontrei alunos/as do lado de fora do prédio em baixo das árvores, num reencontro de todos os dias, construindo amizades os/as jovens já estavam no interior do prédio da escola.



Fotografia 2: águas da chuva. Braga (2016).

Logo veio a chuva. Icoaraci é quente e depois da chuva da tarde fica úmida e com um vento forte que refresca. Percebi a euforia dos/as alunos/as quando a chuva caiu, pois, o cair das águas da chuva significa o alívio do calor que faz dentro das salas de aulas, já que os aparelhos de ar condicionados não funcionam e os ventiladores são em pouca quantidade. Entre a brincadeira de jogar água que escorre pelo telhado uns/as nos outros/as, há os abraços dos/as alunos/as que chegavam e se reencontravam com os que ali já estavam. Cumprimentos e batidas de mãos, abraços de amizades e a ansiedade de contar as novidades uns para os outros/as.

A escola como *lócus* da experiência etnográfica é lugar de muitos movimentos, encontros, *saberes-fazeres*, de práticas e gestos que constituem a “arte de fazer” e “[...] encontra os lamentos do poeta e, com ele combate o esquecimento” (CERTEAU, 2014, p. 43). Nesse espaço do *vivido-pensado-falado* o ouvir captura os significados e os sentidos das ações dos sujeitos para produzir a realidade diante de nós.

No portão de entrada fui questionada sobre minha presença. O porteiro indagou-me, queria saber se eu estaria representando a Secretaria de Estado de Educação, para resolver as pendências e os problemas que a escola apresenta, já que a escola está precisando de

muitos reparos, disse o funcionário. Percebi logo naquele primeiro momento que a escola passa por sérios problemas, os quais não tenho intenção de denunciar, bastando apenas mencioná-los, pois não posso fechar os olhos ao que ali se passa.

Considereei aquela indagação como um interesse e afeto daquele servidor pela escola e ao mesmo tempo uma preocupação com os problemas que ali se apresentam. Porém, esclareci que queria conversar com o diretor ou com a vice-diretora e que minha presença ali não estava relacionada ao que ele esperava. Com uma expressão de quem foi decepcionado e sem esconder a frustração pela negativa, o porteiro indicou com o braço erguido a localização da sala da direção.

Do percurso do portão até a sala da direção fui mapeando visualmente o espaço e pude perceber o aspecto envelhecido da pintura das paredes, o que não impede que ali possa ser lugar de registro por meio de grafites de outras culturas como a afro-brasileira, levando-me a perceber que naquela escola há espaço de encontros com a multiplicidade cultural, e/ou como entende Vera Candau (2008), a escola é um espaço de *cruzamento de culturas*.



Fotografia 3: Referência da cultura Afro-Brasileira na parede da escola. Braga (2016).

A observação visual da escola foi, sem dúvida, minha primeira fonte de informação. Atenta aos movimentos, as idas e vindas, as cores e formatos, aos lugares e a paisagem, fui mapeando mentalmente aquela escola para depois traçar as primeiras linhas no diário de campo.

O olhar etnográfico sobre a realidade empírica, modelado pela disciplina – Antropologia – permite uma interpretação de detalhes que um olhar de um observador comum não seria capaz de interpretação. Oliveira (1996, p. 2), acrescenta que “[...] seja qual for o objeto, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual da disciplina”. Embebido pela disciplina, o olhar não é imparcial, e sobre isso Clifford (1998, p. 197) esclarece que “[...] a investigação, ao penetrar o olhar em algo, nunca é neutra”, é sempre atravessada pela subjetividade que marca o/a pesquisador/a.

Minha experiência se enredou em meio ao atravessamento onde minhas identidades – mulher, mãe, professora e pesquisadora-aprendiz – foram acionadas no campo empírico, subjetivando o experimento de pesquisa e a escritura da experiência. Isso tudo porque as identidades não são definidas apenas por um aspecto da vida. Hall (2015) esclarece que fatores sociais, políticos e culturais definem nossas identidades tornando-as moveis, fluídas e múltiplas.

Recordo aqui o momento que encontrei uma aluna com deficiência tornando-se posteriormente uma das minhas interlocutoras. O fato de vivenciar uma experiência cotidiana com minha filha com deficiência visual me aproximou da aluna e, nesse momento, a minha identidade de pesquisadora foi atravessada pela minha performance de mãe e a forma como me aproximei daquela aluna para estabelecer as conversações, me fez colocar em jogo identidades outras – mãe, mulher, educadora, pesquisadora – do mesmo modo que a interlocutora – aluna, deficiente, mulher, ceramista.

Deslizando essa afetação que acabei de expressar para o pensamento de Hall (2015), este argumenta que “[...] a identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (p. 12). Penso que a forma como me apresento nesse contexto e como construo minha relação como os/as interlocutores/as em particular com essa aluna, se justifica na analítica de Hall (2015) de que não temos uma identidade fixa e que podemos acionar várias identidades em momentos diferentes. A identidade, portanto, não tem uma pátria e muito menos uma única fonte (SILVA, 2009).

Diante de afetações-sensações diversas que vivenciei na experiência etnográfica em vários momentos precisei me desfazer-refazer, em uma espécie de reinvenção identitária e subjetiva, num movimento que Clifford (1998) chama de *automodelagem etnográfica* em que o/a pesquisador/a aciona meios pelos quais ele/a constrói identidades tanto para si como para os outros, para assim dar conta de seu itinerário de pesquisa.

Em alguns momentos meus interesses se conflitaram com os da escola e de alguns/as que ali trabalham e as relações de poder se colocaram em evidência. Precisei então me automodelar em campo e acionar uma das faces de outra identidade. Trago aqui o relato de um desses momentos, quando a coordenadora pedagógica impediu minha presença na Jornada Pedagógica da escola, alegando que no evento são tratados assuntos internos e particulares. Aquela coordenadora se mostrou autoritária em me impedir de participar daquele momento que considero importante na escola.

Lembrando Foucault, o micro poder é sutil - no caso da coordenadora não houve sutileza alguma -, passa por canais em que a conexão é feita por cada pessoa que está ali; “porque cada um de nós é no fundo, titular de certo poder e, por isso veicula o poder” (FOUCAULT, 1979, p. 91). Identificar-analisar “a mecânica do poder” acionada por aquela coordenadora se tornou possível pela vicissitude da observação cotidiana que me permitiu o contato e a vivência naquele ambiente e assim perceber a circulação minuciosa que faz girar os efeitos de poder que está vinculada a *vontade de saber* (FOUCAULT, 1979).

Porém, não é tão somente nesse acontecimento que as relações de poder se manifestam naquela escola; essas relações se manifestam em forma de controle do que deve ser discutido na jornada pedagógica, expressado na fala do professor de língua portuguesa que diz:

Na jornada só discutimos o regimento da escola, a punição para os/as alunos/as que usarem o celular, calendário letivo. Não discutimos currículo e muito menos a Projeto Político Pedagógico da escola”⁷ (Professor Augusto).

Considereei como hipótese para um possível entendimento da negativa da coordenadora a fala do professor, talvez, pelo fato de naquele evento nada se discutir sobre currículo e a experiência de pesquisa que estava a desenvolver na escola toma o currículo como foco de análise, minha presença traria certo “desconforto” naquele momento, presença considerada invasiva e julgativa na visão daquela coordenadora.

Minha persistência e o desejo de desbravar aquela paisagem educativa me permitiram continuar. Por mim passavam gestos, palavras, sorrisos, expressões, silêncios, burburinhos e olhares de desconfiança num movimento de ir e vir, porém alguns me

⁷ Diário de campo em 20/03/2017. Para preservar as identidades dos interlocutores da pesquisa, os nomes são fictícios.

desestabilizaram a ponto de duvidar da minha intenção de pesquisa. Numa fala bem expressiva e ao mesmo tempo com sentimento de incômodo com minha presença, uma professora que estava reunida junto aos demais na sala dos/as professores/as, ao ouvir minha intenção de etnografar a escola da perspectiva da cultura local, comenta:

Aqui você não vai encontrar o que está procurando, essa escola não trabalha com cultura. Aqui não tem a cerâmica de Icoaraci. Você deveria ter escolhido outra escola do bairro que fale de cerâmica. (Professora Adélia)⁸.

Expressão como essa me levou a questionar: que discurso foi responsável pela produção da fala daquela professora que a fez entender que ali não tem cultura? Qual cultura?

Esse tipo de expressão reflete o discurso que *a-priori* foi construído num contexto e age sobre alguma coisa que existe se materializando no cotidiano da escola, subjetivando professores/as e alunos/as definindo a forma como estes se constroem e se posicionam dentro dessa ordem do discurso pelo critério da vontade de verdade conduzida pela vontade de saber (FOUCAULT, 2013).

[...] se levantarmos a questão de saber qual foi, qual é constantemente, através de nossos discursos, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história, ou qual é, em sua forma muito geral, o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar-se (FOUCAULT, 2013, p. 14).

Esse discurso construído a partir de um *a priori* histórico fez a ciência moderna impor uma “vontade de saber” (FOUCAULT, 2013) que antecipou o que deveria ser conhecido, cujo desenho e plano pudesse ser possível de observação - mensuração, classificação, quantificação - servindo de alimento à razão apoiando-se sobre instituições que prescreve quais conhecimentos podem ser úteis. Nessa “ordem do discurso”, lembrando Foucault (2013), a cultura “vinda de baixo” teve seu pronunciamento silenciado e rejeitado como se rejeitou-silenciou o pronunciamento do louco logo depois de sua palavra ser pronunciada. No entanto, a cultura se constitui como campo de luta, onde os embates por significados são constantes.

A ideia que a escola não tem cultura, que ali não é lugar de cultura expressa na fala da professora Adélia reflete a expressão utilizada por Stoer e Cortesão (1999) de

⁸ Diário de Campo em 11/04/2016.

“daltonismo cultural”⁹ referindo-se ao impedimento que o discurso único opera para não reconhecimento das diferenças que estão presente no cotidiano escolar. E ainda, esse discurso tem emergência e cor.

A emergência vem da ordem do discurso de um tempo histórico que deu validade a cultura entendida como similar a ideia de civilização e ganhou força com a filosofia da ilustração. Chauí (2009) argumenta que o padrão que servia para hierarquizar e medir a evolução de uma sociedade é o que de melhor se produzisse no campo da Arte, Ciência, Literatura e Filosofia. Cultura/tempo era o meio para alcançar o progresso: “avalia-se o progresso pela sua cultura e avalia-se a cultura pelo progresso que traz a uma civilização” (CHAUI, 2009, p. 6).

Na definição tradicional a cultura era concebida como tudo “o que de melhor foi pensado e dito numa sociedade” (HALL, 2016, p. 19). Essa noção engloba, portanto, a literatura clássica, as obras de arte de pintores renomados, e a música erudita. Esses elementos deram origem à expressão “alta cultura” em oposição aos elementos que compõem o cotidiano das “pessoas comuns”, que nesse contexto foi amplamente designado de “cultura popular”¹⁰, não sem contestação. Esse binarismo reforça a ideia de que, supostamente, aquilo que é “bom” pertence à alta cultura em detrimento ao considerado inferior, de domínio das classes populares, considerado ruim. Essa dicotomia movimentou o debate sobre a cultura dominante repudiado pelos Estudos Culturais, pois estes,

[...] rejeitam a equação exclusiva de cultura com alta cultura e argumentam que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas. Os Estudos Culturais estão, assim, comprometidos com os estudos de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade (SILVA, 2013, p. 12).

A pureza e a essência que a cultura aparentemente demonstrava, sucumbiram nos atravessamentos-deslocamentos que desviaram o percurso da tradição em razão do choque

⁹ Esses autores ao proferirem o termo “daltonismo cultural” fazem uma analogia como a capacidade de “ver” o conjunto de cores, considerando, que algumas pessoas embora disponham de uma capacidade visual, ainda assim, não são capazes de discernir a variedade de tonalidades que compõem o arco-íris. Essa capacidade reduzida para identificar cores é que faz os daltônicos. No campo da educação, o não reconhecimento da multiplicidade de culturas que compõem o espaço da escola e seus pontos de encontro cria-se uma espécie de “daltonismo cultural” (STOER e CORTESÃO, 1999).

¹⁰ O popular para os Estudos Culturais não está ligado aos produtos que a indústria cultural produz ou ligados ainda a tradições folclóricas. Contrariando essa afirmação, o popular refere-se à relação entre o povo e poder, e mais, como o poder está localizado na vida das pessoas (ESCOSTEGUY, 2000).

com os novos significados da sociedade industrial. Essa dinâmica cultural foi como uma espécie de convocação à diáspora cultural em tempos globalizantes de um mundo inequívoco e sortido culturalmente.

O padrão nesse caso seria o padrão europeu, etnocêntrico que deveria ser levado aos que não “tivessem” cultura. Ainda que algumas sociedades fora da geografia europeia tivessem seu modo de vida, mas como esses não se amparavam aos moldes do padrão europeu foram classificados como “cultura primitiva”. Grosso modo, a classificação de uma cultura “primitiva” pressupõe a existência de uma “não primitiva” e que esta última deveria ser levada como critério de civilidade ao “primitivo”.

A cor desse discurso é branca e outras tonalidades não podem manchá-la isso porque, o ideal de “pureza” da cultura branca europeia serviu para afastar as “impurezas” de outras cores. A cultura europeia é o *telos* para toda civilização justificando e legitimando o colonialismo etnocêntrico em vários cantos do mundo. E assim, esse discurso ganha caráter de “verdade” e validade dentro da escola que é responsável por estruturar o imaginário social.

Os sistemas educativos da modernidade ocidental foram moldados por um tipo único de conhecimento, o conhecimento científico, e por um tipo único da sua aplicação técnica. De fato, a criação moderna dos sistemas educativos coincide com a consolidação da ciência moderna enquanto modo hegemônico de racionalidade cognitiva-instrumental, uma racionalidade que se firma pela sua eficácia na transformação material da realidade (SANTOS, 1996, p. 19).

Ocorre que nesse processo de aplicação técnica os saberes locais são excluídos e/ou colocados na invisibilidade. A ciência moderna que resultou da ruptura da cosmovisão do medievo, implicou na secularização do saber e por extensão a ideia de um progresso linear, evolucionista do “passado glorioso” rumo ao presente edificante (SANTOS, 1996), ignorou as diversas temporalidades que subjazem as multiplicidades culturais, unindo-as num discurso único.

Retomando o argumento de Santos (1996) e dialogando com pensamento de Clifford (1998), posso compreender que a secularização do saber fundou as metanarrativas evolucionistas da cultura; no entanto, a crise das metanarrativas na pós-modernidade favoreceu não somente pensar o mundo como disperso e composto por diferentes modos de vida e culturas distintas, mas favoreceu ainda, o pensamento que a noção de cultura pode ser vista a partir das diferenças que a compõem.

A ‘cultura’ se referia a único processo evolucionário [...]. Na virada do século, porém, a confiança evolucionista da cultura começou a ratear, e uma nova concepção etnográfica de cultura tornou-se possível. A palavra começou a ser usada no plural, sugerindo, modos de vida separados, distintos e igualmente significativos. O ideal de sujeito autônomo e cultivado podia aparecer como projeto local, não como *telos* para a toda humanidade (CLIFFORD, 1998, p. 101).

Nisso está explícito o que Clifford (1998) aponta como noção flexionada da cultura no seu sentido plural que vibra, estonteia, incorpora e produz novos sentidos numa arena política na qual os significados são (re) negociados num jogo permanente de forças que se travam no campo do discurso.

Essa nova noção de cultura está ausente no cotidiano da escola, devido ao pensamento que movimenta a velha noção de cultura no cotidiano escolar ainda é a mesmo que edificou a escola com uma supremacia eurocêntrica de uma cultura elitizada que se estendeu ao longo do tempo; essa velha noção chegou à escola e se materializou em discursos e padrões definidos com base na cultura erudita.

Pensar as culturas no contexto da pós-modernidade significar transladar rumo a um movimento do pensamento que se afasta da ideia de cultura folclorizada, romantizada e exótica dos povos aborígenes e ainda, da cultura como produção refinada de obras de arte, de gosto refinado pelo erudito. Culturas não são coisas. Faço aqui um breve ensaio de como o termo cultura vem se modificando, influenciando o desenraizamento e a desconstrução das oposições binárias que engessaram o termo.

O movimento de gestão da nova noção de cultura foi denominado de “virada cultural”¹¹; por meio desse movimento é possível perceber o caráter misto da cultura e a nova definição que esse termo engendrou na trama conceitual que envolve a linguagem. Matizada pela questão da linguagem, a cultura ganha força, centralidade e maior impacto nas discussões teóricas. Hall (1997) tece considerações sobre a expansão da cultura para o aspecto mais amplo, tornando-se difícil dizer o que não é cultura, acrescentando que:

Cada vez mais, o termo está sendo ampliado às práticas e instituições, que manifestadamente *não* são parte da ‘esfera cultural’, no sentido tradicional da palavra. De acordo com este enfoque, *todas* as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou

¹¹ Esse termo de caráter epistemológico tem ligação estreita com a analítica social contemporânea que colocou em evidência a cultura como uma condição constitutiva da vida social, aligeirando mudanças profundas na forma como as ciências sociais e as humanidades passaram a lidar com a cultura dentro de uma nova trama conceitual (HALL, 1997).

requeiram significados para funcionarem, têm uma dimensão ‘cultural’ (HALL, 1997, p. 13).

As pistas sugestivas de Stuart Hall se concatenam com o pensamento de Burke (2005) quando este autor esclarece que fora do domínio das academias a “virada cultural” está ligada às manifestações de expressões cada vez mais comuns denominadas de: “cultura do medo”, cultura da pobreza”, “cultura dos adolescentes”, do debate sobre o “multiculturalismo”, e ainda, “sonho, comida, emoções, viagem, memória, gestos, humor” (p. 46).

As minúcias do cotidiano e as práticas das pessoas comuns (CERTEAU, 2014) tem atenção merecida no contexto da “virada cultural” dando sentido a arte de fazer dos sujeitos do cotidiano, os heróis comuns, que constitui a cultura dos sujeitos anônimos. Os Estudos Culturais têm mostrado que é possível contar outras histórias, implosionar e desconstruir conceitos e desorganizar as concepções convencionais da cultura. Nas tramas que tecem a escola e o currículo o novo mapa cultural da multiplicidade de modos de vida tem perturbado, transgredido e contestado a ideia de cultura única.

Autores como Escosteguy (2010), Stuart Hall (2003) Silva (2013, 1995), Giroux (2003) entre outros, são enfáticos em afirmar que os Estudos Culturais como campo de análise das culturas movimentam essa nova noção de cultura, emergindo leituras de mundo de grupos sociais, étnicos, de gênero e outras minorias que não se “encaixam” no conceito de cultura que transmuta do hierárquico, elitista, linear e segregacionista. Envolvida pelas ideias desses/as autores/as começo a compreender os Estudos Culturais como terreno fértil e com espaço alternativo de debates desconstrutivos de discurso universalizante sobre a cultura. Nessa missão, a educação escolarizada tem papel fundamental.

Parafraseando o poeta: só construímos o caminho quando estamos dispostos a seguir caminhando. O que venho aprendendo com meu envolvimento com essa pesquisa-estudo vem produzindo deslocamentos na forma como tenho pensado a cultura. Apesar de me sentir em vários momentos uma “estranha no ninho”, como pesquisadora-aprendiz assumi o desafio de experimentar o cotidiano da escola. E num movimento de fazer-refazer na pesquisa por meio do envolvimento no campo de pesquisa percebi a presença viva da cultura-cerâmica que inventivamente traduz o cotidiano da escola, do bairro e do distrito. Fotografei; perguntei; conversei; refleti; senti; ouvi e me envolvi na paisagem educativa, o que me permitiu a modelagem do problema de pesquisa.

Aqui nesse lugar me coloco como aventureira de um pensamento outro para dizer o não dito sobre cultura-cerâmica icoaraciense. Num caminho desviante do já dito, a ideia-força dessa maneira outra de pensar saiu dos encontros-acontecimentos nesse lugar. Acontecimento que na ideia foucaultiana é a ruptura do que está posto em evidência e que pode fazer emergir a singularidade que remete a tessitura da problematização (FOUCAULT, 2013). O acontecimento foi construindo o objeto e inevitavelmente-simultaneamente construindo essa pesquisadora que pela experiência veio a saber que aquilo que pensava ser, não seria mais.

As marcas no papel em branco saíram do envolvimento num cenário que apresento como local que durante oito meses vivenciei a experiência etnográfica que me subjetivou e me fez sujeito dela (da experiência), lembrando que Larrosa (2004) argumenta que o lugar da experiência é o sujeito. Isso tudo porque me sinto parte da cultura local, já que sou moradora do bairro dos artesãos, o que torna mais envolvente o meu desejo por essa temática.

Por experiência, entendo a partir de Larrosa (2004), aquilo que nos toca, afeta e deixa algum tipo de marca ou vestígio que serve para nos transformar, “de-formar”, nos põe em questão, que nos altera, nos desestabiliza e desperta o desejo de conhecer. Em estado de paixão, afetação e alteração o sujeito é tomado pela experiência e o saber que resulta do estado de empoderamento é atravessado pelas subjetividades, tornando-se um saber contingente, parcial, particular e subjetivo.

Compreendendo que o problema de pesquisa é produto do encontro-acontecimento no pesquisar, a experiência etnográfica por meio da observação cotidiana é o modo que dispus para ouvir, sentir, tatear, ver e escrever o que nessa passagem acontece, desnaturalizando o natural e (re) significando as experiências que me tocaram para assim desenhar o problema de pesquisa.

2 – Trajetória da pesquisa: aproximações da etnografia pós-moderna

Início esse item fazendo algumas considerações sobre a escolha da etnografia pós-moderna como caminho percorrido; para tentar responder as questões fundantes desse experimento de pesquisa retorno brevemente ao contexto da *virada linguística* e seus efeitos na Antropologia e no método etnográfico.

A analítica cultural e o debate político da pós-modernidade foram assumidos pelos Estudos Culturais quando estes se ocuparam das mais variadas formas de manifestações culturais e, para levá-los a efeito, lançaram mão de variados modos de fazer pesquisa, dentre estes o método etnográfico.

No tocante a pesquisa, os Estudos Culturais dissiparam as fronteiras disciplinares tornando-se *inter*, *trans*, *antidisciplinar* e até *contradisciplinar*, transversalizando o modo de fazer pesquisa. Transitar por esse campo pede o encontro com diferentes disciplinas e o redirecionamento de outros modos de investigação e novos horizontes interpretativos da cultura, rejeitando qualquer equação binária, ressaltando que todas as formas de cultura merecem ser estudadas.

Por essa característica e na ausência de um quadro disciplinar único, de uma âncora de sustentação, esse campo de estudos torna-se o porto de passagem para algumas disciplinas.

A metodologia dos Estudos Culturais fornece uma marca igualmente desconfortável, pois eles não têm uma metodologia distinta, nenhuma análise estatística, etnometodológica ou textual singular que possa reivindicar como sua. Sua metodologia, ambígua desde o início, pode ser mais bem entendida como uma *bricolage* [...]. A escolha de práticas de pesquisa depende das questões que são feitas, e as questões dependem de seu contexto (SILVA, 2013, p. 9 – grifo do autor).

Embora o trânsito desta pesquisa atravessasse o campo da Antropologia, esclareço que não é minha intenção fazer pesquisa antropológica. Isso porque o debate sobre culturas não é propriedade de um único campo de saber, possibilitando o que Kuper (2002) considera relevante, que é levar o debate antropológico para pesquisadores e estudiosos de outros campos, democratizando e ampliando o estudo da cultura que antes esteve ao alcance somente dos antropólogos.

Assim, ao eleger a etnografia pós-moderna como caminho para a investigação considere a semelhança entre as noções de cultura da Antropologia e dos Estudos Culturais e, mais, em razão da etnografia pós-moderna privilegiar ferramentas como poder e diferença que são “caras” aos Estudos Culturais desconstrutivos.

A opção por esse caminho investigativo, que toma a experiência como o seu princípio norteador foi feita por entender que os interlocutores com os quais estabeleci diálogos, James Clifford (1998) e Clifford; Marcus (2016), não descartando outros, apontam como impacto teórico maior dessa nova etnografia a desconstrução do conceito de cultura e a desconfiança das ideias homogeneizantes do termo. Esse procedimento de

pesquisa traz para o plano analítico-discursivo a cultura como polissêmica, diluída, descongelada, dinâmica e plural: culturas, manifestação compartilhada por todos numa espécie de “democracia cultural” (CLIFFORD, 1998).

Essa noção de cultura se manifesta no plano vivido como manifestação de outros modos de vida e outras histórias que são pensadas e reescritas dentro de um contexto cultural mais democrático, múltiplo e híbrido, porém, não menos conflitante. Esse contexto exige outra forma de tradução e escritura etnográfica em que o estilo de escrita é construído pela imaginação pessoal da/o pesquisadora/o que coloca em cena a nova teia tecida pela diferença, identidade e poder.

Além do etnógrafo manusear temas marginais causando certo impacto na cena científica, há outro impacto metodológico do mesmo quilate que é a atenção dada para a subjetividade do pesquisador e sua relação como a construção de seu objeto não deixando de considerar que “as experiências pessoais do etnógrafo, principalmente as experiências de participação e empatia, são reconhecidas como centrais no processo de pesquisa” (CLIFFORD, 2016, p. 46).

A escolha desse caminho pode trazer contribuições para o estudo do currículo em interface com a cultura trazendo para dentro do texto etnográfico as diferentes vozes dos sujeitos que vivem no tempo e no espaço permeados por relações desiguais de poder. Nessa demanda etnográfica o sujeito é pensado como efeito do discurso.

Faço aqui uma breve passagem pelo processo de descentramento do sujeito racional, pois considero importante para a compreensão das mudanças de concepção de sujeito conceituado na modernidade¹² e sua construção na pós-modernidade. Durante muito tempo, a tradição moderna fez o sujeito renunciar a seus desejos, medos, sonhos e silenciar tornando-se um sujeito racional apartado de qualquer sentimento e emoção em nome de uma suposta civilidade ideal, marcada pelo progresso e pela racionalização da vida. Nessa mesma direção reflexiva, a ideia da repetição de um presente que se repete com as mesmas opções do passado é clarificada por Boaventura Santos (1996) citado integralmente:

A verdade é que a repetição do presente é a repetição da fome e da miséria para uma parte cada vez mais importante da população mundial, é a repetição dos novos fascismos transnacionais públicos e privados que, sob a capa de uma democracia sem condições democráticas, estão a criar uma apartheid global, é finalmente, a repetição do agravamento dos

¹² A concepção moderna construiu o sujeito centrado, unificado, masculino e racional. Essa é uma concepção individualista do sujeito em que sua identidade é fixa, essencial e permanente (HALL, 2015).

desequilíbrios ecológicos, da destruição maciça da biodiversidade, da degradação de recursos que até agora garantiam a qualidade de vida na Terra (SANTOS, 1996, p. 16).

Boaventura Santos (1996) aponta que a ideia de futuro como progresso pensado a partir da racionalidade técnica e da modernidade está desvanecendo, e a camada do “futuro progressista e radioso” que encobriu o passado está sendo rasgada, fazendo vir à tona a imagens que tem causado desestabilizações, devolvendo ao sujeito a capacidade de se inconformar, se indignar e se rebelar.

Porém, mesmo com essas duras críticas, ainda não é um definitivo o adeus à ciência moderna, pois o “[...] pós-moderno não se despede da racionalidade, mas antes, a subordina a um *a priori* histórico e, assim fazendo, desloca a razão da transcendência para a contingência” (VEIGA-NETO, 1995, p. 14). Outro elemento central das discussões filosóficas do século XX é o anúncio da ideia de sujeito descentrado e desprovido de uma essência, o que abriu o horizonte para se pensar outra noção de sujeito construído pelo discurso, no contexto da *virada linguística*¹³.

[...] os discursos estão inexoravelmente implicados naquilo que as coisas são. As sociedades e culturas em que vivemos são dirigidas por poderosas ordens discursivas que regem o que deve ser dito e o que deve ser calado e os próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos. A linguagem, as narrativas, os textos, os discursos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, ao fazer isso eles instituem as coisas, inventam sua identidade (COSTA, 2002, p. 32).

Costa (2002) aponta que a analítica filosófica do século XIX, de Nietzsche até os dias de hoje, vem esfacelando a razão, abrindo fissuras por onde passam múltiplas narrativas de variados matizes epistemológicos, conhecidas como “pensamento pós-moderno”. Esse outro modo de pensar é descrito e analisado por Veiga-Neto (1995) como tendo algumas características como a negação das metanarrativas iluministas, das essências, do pensamento totalizante, e de crítica à noção de progresso e ao sujeito centrado.

Hall (2015) esclarece que o ideário civilizatório construiu o sujeito centrado, objetivo e racional; entretanto, é preciso pensar os antagonismos e ambivalências que se

¹³ Na análise pós-estruturalista, o momento no qual o discurso e a linguagem passaram a ser considerados como centrais na teorização social. Com a chamada “virada linguística” ganha importância a ideia de que os elementos da vida social são discursiva e linguisticamente construídos. Noções de “identidade” e “sujeito” passam a ser vistas como dependentes dos recursos retóricos pelos quais elas são construídas, sem correspondência com objetos que supostamente teriam uma existência externa e independente de sua representação linguística e discursiva (SILVA, 2000, p. 111).

apresentaram e constituíram desigualdades, hierarquias, e dissolveram laços sociais levando o mundo a enfrentar as guerras, o genocídio, o etnocídio, as diásporas, o racismo, a segregação, a xenofobia, homofobia e o etnocentrismo, entre outros. Essa cartografia do mundo moderno mostra os limites e a desestabilidade que a racionalidade científica ocasionou.

Da lógica do método cartesiano que passou a explicar o mundo em termos matemáticos criando o “sujeito cartesiano”, ao sujeito do iluminismo que centrou a imagem do homem racional criando o “sujeito racional” muita coisa mudou. E dentre as mudanças, Hall (2015) aponta a linguagem e o discurso como produtores de significados que posicionam sujeitos constituindo identidades abertas e fragmentadas, característica do sujeito pós-moderno. Nessa nova construção, a identidade é constituída e transformada continuamente dependendo de como o sujeito é interpelado no momento do acontecimento.

Compreendo a partir da analítica de Stuart Hall que a identidade sofre mutações constantes, podendo ser construída, colocando em jogo a política da diferença. Nessa nova paisagem flutuante a linguagem constitui o mundo por meio de significados que circulam pela sociedade. Portanto, a linguagem produz pessoas, posturas, pois a partir do que se diz se produz alguma coisa. Larrosa (2004) esclarece que as palavras produzem não só sentido, mas subjetivação, pois o que pensamos, não pensamos por nós mesmos, pensamos com e pelas palavras.

Este processo é intenso a tal ponto, que a batalha pelas palavras, pelo significado, pelo que pode ser dito ou não dito, pelo que se pode falar e silenciar é intensa e contínua, e pressupõe um jogo de poder cotidiano. As palavras são “[...] o que fazemos com elas e o que elas fazem conosco” (LARROSA, 2004, p.152) e, ao final, somos produtos da linguagem e dos signos, pois os significados criam o sujeito, fazendo-o crescer dentro da teia que o agencia, fazendo dele o que ele é.

Bhabha (2013) argumenta que a condição pós-moderna traz um significado mais amplo que nos permite por outras lentes enxergar os “limites das ideias etnocêntricas”. Essas lentes nos levam a desconstruir as verdades produzidas pelo pensamento eurocêntrico, positivista, matematizado, masculino e branco que marcaram a modernidade.

Mudanças que são decorrentes de um tempo globalizante e incidiram principalmente, na desestabilização das identidades sociais e na sua recomposição num tempo também de solidariedades fragilizadas. Escosteguy (2010) indica que essa nova paisagem global redefiniu as análises dos Estudos Culturais e influenciou novos debates que se voltam para

identidades sejam elas de classe, sexuais, étnicas e/ou geracionais, subjetividade e multiplicidades de modos de vida que compõem essa nova cartografia do mundo.

A condição pós-moderna coloca em evidência a linguagem, o descentramento do sujeito, a centralidade da cultura, a diferença e as relações de poder, e seu efeito se reflete na tradição antropológica e inevitavelmente no método etnográfico de pesquisa.

Ribeiro (2010) aponta que essa mudança no solo da Antropologia favoreceu a discussão do binarismo alta/baixa cultura, e a incorporação de temas como “[...] cultura popular, raça, sexualidade e gênero” (p. 266). Além disso, apresentou formulações que vão desde a impossibilidade do universalismo até novos estilos de fazer pesquisa e que resultou na etnografia pós-moderna.

Sob o respaldo da tradição antropológica clássica a etnografia realista cujo modo de fazer pesquisa estava ancorado na descrição fiel da realidade e omitia a interpretação desta, por muito tempo reinou como método dessa vertente de pesquisa, centrando, sua preocupação na objetividade, no cumprimento dos critérios de cientificidade e na neutralidade que se refletia na ausência do autor no texto e, consequentemente, na dicotomia sujeito/objeto.

A alternativa encontrada aos limites dessa etnografia vem das lentes de Clifford (1998), que aciona um conceito de cultura cujo aspecto relevante está na consideração da diferença, na luta pelos significados em meio às relações de poder. James Clifford (1998) apresenta a etnografia pós-moderna como ferramenta de pesquisa e também como método alternativo de interpretação das culturas, em um momento de crítica ao colonialismo pós década de 1950 e de afloramento das teorias culturais.

Por influência da *virada linguística*, esta nova etnografia busca traduzir a experiência etnográfica em uma escritura que se caracterize pela provisoriedade, pela contingência e pelas relações de poder que atravessam sujeito-objeto, no qual as marcas das negociações, dos conflitos e dos interesses são mobilizadas pela subjetividade do/a pesquisador/a (CLIFFORD, 1998).

Essa outra possibilidade de etnografia emergiu no início do século XX devido às novas exigências culturais que se colocavam no mundo. Foi o novo antropólogo que quebrou o silêncio dos informantes nos textos e fez ecoar às “[...] vozes heteroglotas pelo ruído de outras penas” (CLIFFORD, 1998, p. 22). A escritura do texto reflete o resultado do que foi vivido e experimentado pelos envolvidos (pesquisador/a, aluno/as, professores/as) no encontro etnográfico marcado pelo poder e pelas diferenças.

O encontro etnográfico que vivenciei exigiu que me posicionasse como observadora do cotidiano da escola. Procuro sintetizar no próximo item o olhar sobre observação participante em campo e a composição das linhas do diário de campo.

3. A observação participante e a composição do diário de campo

Entendo que a tarefa da observação se constituiu desde a minha entrada no campo, da aproximação com os interlocutores, a produção de informação, a percepção do que acontece, o diálogo, enfim, o mergulho na paisagem da pesquisa, que a meu ver, equivale à observação participante.

Esse entendimento vem do que Clifford (1998) escreve: “A observação participante obriga seus participantes a experimentar, tanto em termos físicos quanto intelectuais, as vicissitudes da tradução” (p. 20). Nessa perspectiva de pesquisa que tem a etnografia como caminho investigativo, a observação participante é o *modus operandi* de etnografar o campo de pesquisa e não se configura como método, considera-se como um procedimento de investigação que ajuda o pesquisador/a produzir informações e conhecimentos resultantes do envolvimento intersubjetivo com bem esclarece Clifford (1998).

Posso acrescentar que a observação como tarefa de produzir informações para esse meu experimento de pesquisa não foi uma tarefa fácil, uma vez que dialogar-interagir com pessoas, mesmo sendo meus pares na profissão, tornou-se um desafio acrescentando que “[...] entrar no campo significa deixar se envolver, uma vez que o que ali acontece não está pronto, tampouco é algo dado *a priori*. Assim, podemos ser surpreendidos, necessitando reformular as nossas propostas iniciais” (KLEIN; DAMICO, 2014, p. 74).

A observação participante na escola e as tramas investigadas possibilitaram a construção do diário de campo e o cruzamento-análise dos mesmos permitindo traduzir a prática curricular e a prática cultural que se entrecruzam no cotidiano escolar, bem como confrontar o imperativo da cultura e do currículo construídos pela cátedra da modernidade.

A observação participante me levou a desconstruir alguns pensamentos e refinar o olhar, a escuta, a sensação e ficar atenta aquilo que considerei importante para viver esse encontro e deixar me envolver por ele, tirando de cada gesto, de cada olhar, de cada expressão, de cada falar, de cada silêncio elementos de análise que considerei importante para compor o diário de campo.

O diário de campo faz parte da caixa de ferramenta da etnografia, e constitui o primeiro registro da escrita; é sem dúvida o companheiro inseparável do/a pesquisador/a. Clifford (1998) apresenta o diário de campo como “inventivo texto polifônico” (p. 106) por meio do qual o/a pesquisador/a faz refrações parciais da realidade, um texto com uma multiplicidade de vozes e que representa a autoridade etnográfica. Mas o diário de campo também pode ser paradoxal, pois nele a realidade aparece sem disfarces e ao mesmo tempo pode aparecer em relatos textuais como construções provisórias e inacabadas.

Em última análise, o etnógrafo sempre vai embora, levando com ele textos para posterior interpretação [...]. O texto, diferente do discurso, pode viajar. Se muito da escrita etnográfica é produzida no campo, a real elaboração de uma etnografia é feita em outro lugar. Os dados construídos em condições discursivas dialógicas são apropriados apenas através de formas textualizadas [...] (CLIFFORD, 1998, p. 41).

Essa ferramenta foi o instrumento que utilizei para registrar os acontecimentos do encontro etnográfico na paisagem educativa do distrito de Icoaraci. Nele organizei os relatos e impressões que tive do lugar que pesquisei; refleti sobre minha inserção no campo; analisei meu vínculo com os interlocutores-informantes da pesquisa; escrevi as conversações e os diálogos; registrei os dados que foram produzidos.

O diário de campo contém informações e registros que me permitiram perceber algumas noções que emergiram sobre a cultura, o currículo escolar e a cerâmica e, como essas noções se constituem na prática pedagógica no cotidiano da escola. E ainda, como algumas noções e discursos posicionam professores/as e alunos/as naquele espaço-tempo de escolarização.

Registrei o que dizem os interlocutores, o que fazem os sujeitos, os silêncios, as perguntas, as respostas, dando ênfase aos comportamentos, aos incômodos, às experiências pessoais, aos gestos, às expressões, aos movimentos, aos acontecimentos, aos eventos, enfim, tudo que de mais significativo tocou e moveu essa pesquisadora-aprendiz no campo e que fizeram parte do arsenal decisivo da tradução da experiência etnográfica em escritura.

Nesse processo, a escrita se apropria da experiência e faz com que a experiência etnográfica seja sempre textualizada, e o texto etnográfico seja permanentemente contaminado pela experiência (GONÇALVES, 1998). Ao final, esse entrelaçamento entre escritura-experiência etnográfica é trazido para o plano do discurso. A tradução da

experiência etnográfica vem atravessada de afetações, sensações, motivações outras que vão além da minha condição de pesquisadora-aprendiz.

A etnografia de oito meses na escola favoreceu uma observação de dois dias a cada semana correspondendo oito horas diária, somando 32 semanas com aproximadamente trinta e duas horas de observação registradas no diário de campo, decisivas para a produção de informações e elementos de análise na construção da escrituração desse experimento etnográfico de pesquisa.

Flexionando a assertiva de que o diário de campo se constitua como a principal ferramenta da etnografia, outras ferramentas podem constituir como registro da experiência. Assim, conversei com os interlocutores, capturei imagens e recolhi documentos como Projeto Político Pedagógico que foi disponibilizado pelo diretor e utilizado como fonte de pesquisa. Assim as informações produzidas foram traduzidas em escritura no qual os estilos de escrita flerta com a ideia de cultura e sua tradução em termos mais abrangente e polissêmico.

4. Tradução e escritura

Opero com a tradução como ferramenta conceitual que permite na pesquisa de aproximações etnográfica escrever a experiência de pesquisa trazendo para o plano da escrita outros estilos que permitam interpretar-analisar o cotidiano da escola na perspectiva da prática do currículo e da cultura-cerâmica icoaraciense, transpondo a experiência em texto escrito, costurando uma presença na voz de quem traduz a experiência e ao mesmo tempo operando um jogo de *mostra-esconde* numa espécie de ambiguidade; tal ambiguidade em diálogo com outros constitui o equilíbrio entre as vozes de quem escreve e do sujeito da pesquisa, que pode ser um potencial leitor do texto.

Essa é uma ferramenta que auxilia a/o pesquisadora/o a expressar suas afetações em forma de escrita. A tradução constitui-se na “arte de fazer” dessa outra etnografia (pós-moderna) mostrando-se na forma como o/a pesquisador/a interpreta os dados produzidos em campo, buscando, responder à questão fundante da pesquisa-experimentação. Considero esse o momento mais delicado da pesquisa, pois a insegurança circulou em meio ao desempenho dessa pesquisadora-aprendiz diante de tantas idas e vindas ao campo.

Momentos intensos de deslocamento de informações foram constantes, pois o texto no formato de uma tradução resulta desses momentos densos e também longos, não

somente no seu aspecto temporal, mas ainda, pelo movimento de escrever-suprimir, desloca - (re) colocar a escrita, trocar parágrafos de lugar, para assim, a tradução se transfigurar numa escritura que não tem nessa travessia seu percurso esgotado.

A expressão tradução cultural ocupa lugar de destaque na tarefa da Antropologia Social desde 1950. Asad (2016) aponta que a evidência da tradução está centrada no cuidado da interpretação das culturas, pois para esse autor ao traduzir uma experiência de pesquisa sobre uma cultura, o/a pesquisador/a constrói significados culturais sobre o que foi dito sobre a cultura pesquisada, tornando-a compreensível por meio da linguagem.

Compartilho a ideia de Clifford e Marcus (2016) que estendem a compreensão da tradução confirmando a desintegração da ideia de transparência da representação essencializada, a-histórica e abstrata para cunha da tradução da cultura com ênfase na invenção. O ato da tradução é um deixar-se afetar pela linguagem do outro, aprendendo outra forma de falar com e sobre o outro por meio do texto-escritura, considerando que os efeitos da relação de poder são repassados à tradução de forma inevitável (ASAD, 2016).

No Campo teórico-analítico dos Estudos Culturais, a tradução pode ser um instrumento de análise que o pesquisador/a dispõe para escrever-falar sobre diferentes espaços de cultura, incluindo a escola, o hospital e o shopping. Homi Bhabha (2013) em sua obra *Local da Cultura* movimenta a categoria tradução, distanciando-a da temporalidade e da linearidade histórica, deslocando-se da apreensão total da realidade cultural, movendo-se em meio à hibridização e deslocamento que colocam em evidencia a diferença cultural.

Como *modus operandi*, a tradução se constitui como mecanismo de interpretação analítica que reverbera na tessitura da escrituração da experiência etnográfica nos moldes orientados por Clifford (1998), cuja preocupação centra-se no estilo da escrita. Para Crapanzano (2016) a escrita é um ato criativo e fecundo de uma interpretação em que as culturas estão prenhes de significados num movimento alegórico, figurativo e paradoxal devendo tornar o estranho familiar e ainda assim manter a estranheza.

Parto da afirmação de que a escrita na etnografia deixou de ser marginal e/ou secundária e ocupa lugar central na pesquisa etnográfica como forma de validação da experiência. O texto na etnografia pós exige a presença do autor, sem com isso sua voz prevalecer sobre outras vozes (dos interlocutores). Clifford (2016) acrescenta que: “Quando o dialogismo e a polifonia são reconhecidas como modo de produção textual, a autoridade monofônica passa a ser questionada e apontada como característica de uma

ciência que reivindicou *representar* (grifo do autor) culturas” (CLIFFORD, 2016, p. 48). Essa escrita é polifônica reverberando uma escritura da experiência vivenciada com outros em circunstâncias dialógicas.

Como produtora de informações, os traduzo na primeira pessoa. Essa opção vem justificada nos escritos de Clifford e Marcus (2016), quando afirmam que novas estratégias textuais fazem parte da escritura; como exemplo, os autores confirmam a presença do autor no texto em que a “[...] primeira pessoa do singular passa ser empregada de acordo com novas convenções” (p. 47), acrescentando que:

Uma vez que as culturas não sejam mais prefiguradas visualmente – como objetos, teatros, textos – torna-se possível pensar em uma poética cultural que seja uma interação entre vozes, entre elocuições posicionadas. Em um paradigma discursivo, e não visual, as metáforas predominantes na etnografia afastam-se do olho do observador em direção à fala (e ao gesto) expressivos. A ‘voz’ do escritor perpassa e situa análise, e renuncia-se à retórica objetiva e distanciadas (CLIFFORD; MARCUS, 2016, pp. 44-45).

O ato da escrita é uma invenção recheada de afetações-sensações que atravessam essa pesquisadora. A mutação da escrita tem como característica a plasticidade que permite a adaptação e outras modelagens, com a presença viva de quem escreve, pois nesse estilo de escrita tem importância quem escreve, não no sentido da exaltação da autoria, mas no sentido da confirmação da presença de quem escreve, atestando a vida da escrita e não a morte do autor (FOUCAULT, 2001).

Os efeitos da presença de quem escreve o texto etnográfico se desdobram no dialogismo; na polifonia e na dispersão da autoria, colocando em cena a voz dos interlocutores. A etnografia, nessa perspectiva, se constitui numa “atividade textual híbrida” (CLIFFORD, 1998, p. 61), na qual a função da autoria não é universal e tampouco atemporal, o que implica em deslocamento de uma escrita individualizada para o encontro-enlace com outras vozes corroborando uma escrita coletiva.

A etnografia pós-moderna privilegia a tradução e a polissemia. O que se pretende não é um realismo etnográfico que transforma o diálogo em “[...] monólogo encenado pelo antropólogo” (CALDEIRA, 1988, p. 130). O que se pretende é um texto que se mostre dialógico e polifônico, por isso, a escrita etnográfica na perspectiva pós-moderna não se limita a *descrição densa* da cultura do *Outro*, sendo sua tarefa primordial tornar a cultura traduzível.

James Clifford (1998) esclarece que “[...] os textos etnográficos são inescapavelmente alegóricos, e a aceitação séria desse fato modifica as formas como eles podem ser escritos e lidos” (p. 65). A tradução é, portanto, parcial, intersubjetiva, performática e alegórica¹⁴ refletindo o vivido, o sentido e o experimentado no campo de pesquisa.

Nela se reflete também a autoridade etnográfica expressa na escritura daquele que esteve em contato-diálogo com o *Outro* para falar e escrever compartilhando vozes, pois a voz do etnógrafo no texto escrito “[...] é apenas uma de muitas vozes a serem escutadas”, como bem esclarece Caldeira (1988, p. 141). Ao final, a tradução como procedimento da etnografia é compreendida como um escrito de primeira mão, porém, com muitas vozes. Esta autoridade etnográfica outra e seu modo de traduzir a experiência cultural afrontam as tendências alinhadas ao paradigma hegemônico de ciência que primam pela “verdade” absoluta. Agora, o que temos são apenas escritas de muitas histórias.

Em uma análise esclarecedora sobre a escritura, Ribeiro (2013) escreveu: “a escritura é o resultado da tradução cultural que a/o pesquisadora/o realiza ao interpretar as informações produzidas em campo e transforma-as em texto escrito” (p. 147). Tradução constitui-se aqui na escrita do que senti, vivi, ouvir, tateei, escavei sobre o outro da pesquisa num espaço-tempo de uma escola no Distrito de Icoaraci.

Porém, ressalto que a tradução vem embutida em um processo que não separa da linguagem. Embora a experiência etnográfica se desenrole num espaço localizado num lugar onde compartilho da cultura local da cerâmica icoaraciense a linguagem cotidiana não sofre intermediação. Ainda que, a cultura local não seja para mim estranha, considero relevante o papel da linguagem na tradução da experiência etnográfica, pois alguns discursos construídos sobre a cultura-cerâmica carecem de elucidação por meio dessa tradução e significados outros podem ser extraídos-construídos que possam potencializar o currículo praticado na escola.

Embora tenha em outro momento esclarecido a contingência que a pesquisa pós-crítica advoga, ressalto que as limitações e a provisoriade do conhecimento sobre a cultura do Outro são parte integrante da nova etnografia, lembrando Clifford (2016) “As verdades etnográficas são, assim, inerentemente parciais – engajadas e incompletas” (p.

¹⁴ A alegoria (do grego *allos*, “outro”, e *agoreuein*, “falar”) normalmente denota uma prática na qual uma ficção narrativa continuamente se refere a outro padrão de ideias ou eventos. Ela é uma representação que “interpreta” a si mesma (CLIFFORD, 1998, p. 65).

39). Não há garantia que essa pesquisadora-aprendiz seja a melhor interprete da cultura que traduz. O que traduzo é a experiência de uma presença-participativa num espaço escolar onde a realidade em sua totalidade é impossível de ser revelada, e os/as interlocutores/as não expressam tudo o que sabem sobre o objeto pesquisado. Porém, é preciso ouvir as vozes que são subjetivadas pela prática cultura local e que estão viva na escola. No entanto, outra tradução pode ser considerada.

5. As interlocutoras e interlocutores da pesquisa

Sabendo que construir um debate acerca da cultura-cerâmica icoaraciense como força pedagógica de um currículo só poderia se concretizar na prática etnográfica por meio da observação do cotidiano da escola em diálogo permanente com professores/as e os/as alunos/as busquei conversações que me levassem responder as questões desenhadas na experiência etnográfica.

Selecionei alguns interlocutores naquela paisagem de pesquisa que é singular e específica. Porém, essa tarefa não foi muito fácil, pois exigiu um envolvimento e sensibilidade, sentimentos que muitas vezes me desestabilizaram. Esse envolvimento tem as marcas da negociação, dos conflitos e de interesses que são movimentados pela subjetividade que me atravessa como pesquisadora-aprendiz.

Desde o início da observação participante, procurei identificar e selecionar os interlocutores e interlocutoras que pudessem colaborar com o objeto pesquisado. A princípio essa identificação não foi fácil. Num primeiro momento da experiência etnográfica fui estabelecendo conversações com professores/as, com o diretor e com a vice-diretora, sendo possível perceber a relação entre alunos/as e professores com a cultura local, numa expressão do diretor: “Nossos alunos/as são filhos/as, netos/as, parentes dos produtores da cerâmica. Nossa escola está perto dessa cultura. Uma de nossas professoras trouxe a experiência da cultura local para dentro da escola” (Diretor Paulo).

Confirmada a relação dos/as estudantes e da professora com a cerâmica icoaraciense, comecei a tarefa de detetive para encontrar aluno e/ou aluna disposta a contribuir com a pesquisa. Passados aproximadamente uns 30 dias de trabalho de campo, já me sentia encorajada para me aproximar de alguns/as que ali habitam. Entre um sorriso, um olhar, aproximação e a observação, consegui identificar e selecionar os/as interlocutores/as que

considereei centrais, acessíveis, com disposição e conhecimento sobre a cultura-cerâmica icoaraciense.

Preferi fazer essa pesquisa com quatro interlocutores principais: a primeira escolha foi de uma aluna que identifico com *aluna-ceramista* de nome Natali do segundo ano do ensino médio, 20 anos de idade, deficiente física, moradora do bairro dos artesãos. Essa aluna vive de forma intensa a cultura-cerâmica, pois na sua residência há uma olaria de produção de cerâmica nos fundos e na frente, uma pequena loja para exposição e comercialização dos artefatos de cerâmica.

A escolha dessa interlocutora se deu não somente pelo conhecimento sobre a temática da pesquisa, mas também por motivações afetivas mencionadas anteriormente. O interesse por essa interlocutora na pesquisa se deu pelo envolvimento e conhecimento do bairro não apenas por ser moradora, mas, também por ser conhecedor da dinâmica que envolve a produção e comercialização da cerâmica.

O segundo interlocutor é o aluno que identifico como Raul, 19 anos de idade, estudante do primeiro ano do ensino médio no turno da tarde. Morador do bairro do Paracuri, tem um intenso envolvimento no bairro, pois, tem envolvimento com o grupo da juventude no bairro ceramista. E ainda, a inclinação de liderança desse aluno é vista também na escola.

No grupo de professores meu primeiro encontro foi com o professor Augusto que trabalha aproximadamente há vinte anos na escola pesquisada, sua atividade docente se iniciou naquela escola. Esse professor é licenciado em letras, tem 20 anos de docência atuando na educação básica nos ensinos fundamental e médio, trabalho no turno da tarde e noite na escola Estadual Coronel Sarmiento, pois no período da manhã atua no ensino fundamental na rede municipal. É morador do Distrito de Icoaraci, ficou claro na primeira conversa a satisfação dele em contribuir com a pesquisa, demonstrando interesse pela temática, enfatizando a necessidade de pensar e discutir algo que na sua expressão “está tão perto e ao mesmo tempo tão longe”.

Logo percebi que aquele professor se destaca entre os demais, por fazer um trabalho pedagógico diferenciado, pois registrei na sua aula recorte de jornais, a produção de contos e na disposição das carteiras em círculo durante suas aulas, demonstrando uma aproximação mais dialógica com os/as alunos/as. Aquele professor tem papel de destaque na escola, pelo seu envolvimento nas atividades e pela sua vontade de reinventar seu papel de professor.

Para fechar o grupo dos/as interlocutores/as, dei preferência a Professora Vera, licenciada em sociologia, 25 anos de docência na educação básica com carga horária de 40 horas semanais, atua no ensino médio nos turnos da manhã e tarde. A escolha dessa interlocutora se deu por motivo de a mesma já ter desenvolvido atividade pedagógica na escola relacionada à cerâmica icoaraciense e ainda vir de família de ceramistas; ela acrescentou:

Venho de uma família que produzia cerâmica dentro de casa, era o que me sustentava junto com meus irmãos. Minha família mexia com barro (argila) e produzia vasos para vender. Sou um pouco barrista, sou ceramista, sou paraense, não posso negar, isso faz parte da minha vida. Na escola tudo começou com as essências amazônicas até chegar a cerâmica de Icoaraci¹⁵ (Professora Vera).

Na fala da professora fica evidente sua relação com a cultura da cerâmica, por essa relação em alguns momentos me refiro a essa interlocutora como Professora-barrista.

Sei que minha opção por três interlocutores não é neutra e não o fiz apenas por razões da pesquisa, pois o afetivo está presente na minha escolha que é totalmente “interessada”. A relação estabelecida entre essa pesquisadora-aprendiz e esse grupo de interlocutores de pesquisa não é asséptica, pois as diferenças que sobressaem no contexto da pesquisa influenciaram diretamente nas negociações e acordos entre nós durante a pesquisa.

Na pesquisa, cada interlocutor/a, resguardada sua particularidade e diferença, exigiu uma linguagem diferenciada no momento em que as conversações foram estabelecidas, demandando um tratamento adequado a cada interlocutor/a quando abordado sobre o tema da pesquisa. Assim, o diálogo estabelecido com a aluna-ceramista não pode ser o mesmo estabelecido com a professora Vera e com professor Augusto. Ambos/as vivem momentos diferentes, pensam diferente, ocupam posições diferentes e expressam interesses divergentes, que ganham ou perdem força no jogo das relações de poder (CLIFFORD, 1998).

Identificar os/as interlocutores/as com nomes fictícios foi uma sugestão dos próprios sujeitos da pesquisa. Acatei a sugestão como forma de demonstrar minha cumplicidade com os/as mesmos/as e assim manter o diálogo de iguais respeitando as diferenças. Porém, essa assertiva não impediu a divisão da autoria do texto etnográfico, pois sem essa parceria-interlocução esse experimento de pesquisa não seria traduzido.

¹⁵ Diário de Campo em 22/02/2017.

SEÇÃO II

O COTIDIANO DA ESCOLA CORONEL SARMENTO E A PRESENÇA DA CULTURA-CERÂMICA ICOARACIENSE

Apresento nesta seção, os lugares por onde caminhei nessa trilha investigativa; lugares que não são fixos, nem monolíticos. São paisagens de criação, invenção, reinvenção e intervenção criativa que dribla o instituído e reinventa a “arte do fazer”. O movimento de ir e vir nessas paisagens compõe a arte do fazer em outros modos e faz esses lugares não ter uma identidade original revertendo assim, a tradição recebida.

1. No cotidiano da escola: a presença da cultura-cerâmica de Icoaraci

A experiência de etnografar um espaço-tempo de educação escolarizada me levou interpretar cada fala, gesto, expressão e elementos do cotidiano escolar que expresse a presença da cultura-cerâmica icoaraciense e sua relação com as práticas pedagógicas e culturais de professores/as e alunos/as numa Escola do Distrito de Icoaraci em Belém do Pará. Desse modo, compreender os ruídos produzidos por essa cultura-cerâmica que podem potencializar o currículo ali praticado.

Esse é um cenário de cores, formas e movimento, a escola se apresenta como palco onde a cultura local representada pela cerâmica icoaraciense se movimenta em traçados e formas que só é possível vislumbrar sua beleza por meio de um olhar atento, curioso, sensível e desviante capaz de reinventar outra performance possível de interpretar a cultura e sua interface com o currículo da escola.

A dança e o movimento da cultura local fazem com que a escola não seja apenas lugar de conhecimentos disciplinares¹⁶. Nesse espaço-tempo estão os saberes culturais que se constroem e compõem a multiplicidade vivida pelos sujeitos. Penso que a escola está atravessada por saberes culturais outros que nos chamam a desbravar sua relação com o currículo.

¹⁶ A ideia de disciplina está estritamente associada ao conceito de ciência e nos remete a compreendê-la como uma fatia-recorte de uma totalidade do real, buscando entendê-la em sua especificidade. Para Maria Augusta Gonçalves (1996) as disciplinas curriculares estão relacionadas às diferentes ciências com seus objetos específicos e são ministradas na escola sem interligação, distanciada da realidade concreta do aluno, constituindo cada uma um mundo à parte.

Já relatei em outro momento que no primeiro dia da minha chegada na escola Coronel Sarmiento o guarda me recebeu com questionamentos sobre minha presença ali. Após os esclarecimentos sobre meu propósito na escola aquele funcionário me indicou a sala da direção. Fui seguindo o itinerário apontado pelo guarda-porteiro até a sala do diretor. Do portão de entrada segue um corredor que dar acesso não somente a área administrativa da escola, mas também as salas de aulas, como mostra a fotografia a seguir.



Fotografia 4: Corredor de acesso as salas de aulas e direção. Braga (2016).

A imagem do corredor principal foi capturada na tarde do dia 11 de abril de 2016, logo no primeiro momento que entrei na escola, me chamou atenção a distribuição do espaço, onde os alunos/as fora do horário de aula não têm outro lugar para circular que não seja o corredor principal, ficando assim, um aglomerando de alunos/as que se misturam no intervalo do recreio e das aulas disputando lugar com os funcionários da limpeza.

Seguindo o corredor de acesso, cheguei a sala da direção que fica próximo ao acesso de saída dos/as alunos, professores/as e demais funcionários/as. Constatei que a sala da direção não é exclusiva, pois naquele espaço estão alocados a secretaria da escola, os arquivos que guardam documentos dos/as alunos/as, várias mesas entre estas a da vice-diretora e da coordenadora pedagógica atendem os alunos. Entreguei a direção o ofício de apresentação assinado pela secretária do PPEB, que me respaldava a dar início a pesquisa e etnografar a escola.

Fui acolhida pelo diretor Paulo e também pela vice-diretora Sandra que demonstraram uma atenção especial para a temática da pesquisa. Ambos/as se colocaram à disposição para estabelecermos conversações. Estendendo a conversação entre a vice-diretora Sandra, o diretor Paulo e eu, me chamou atenção o comentário deste último ao se referir:

A cerâmica icoaraciense é uma espécie de identidade desse local, mas estar sendo esquecida pelos mais jovens, já que não pertence a eles/as, ficando na memória apenas dos mais velhos. Para os jovens isso é uma tradição cafona e ultrapassada, no entanto, essa cultura desperta o interesse de quem vem de fora, quando viajo para fora do estado levo como lembrança objetos de cerâmica produzida pelos artesãos de Icoaraci, esses artefatos enchem os olhos de quem vivem longe (Diretor Paulo).

Considerando esse comentário do diretor sobre o sentimento de pertencimento à cerâmica e de que os jovens a consideram ultrapassada, me vem ao pensamento uma reflexão de Saramago em seu *Ensaio sobre a cegueira* quando numa passagem o autor se refere ao sangue que corre nos dedos daquele que perdeu a visão; mesmo sem ver a cor do sangue ele sabe que aquele sangue lhe pertence. Assim, a cerâmica icoaraciense mesmo sendo algo “alheio” aos alunos/as jovens, mesmo não vendo sua cor, de certo modo ela pertence ao cotidiano de muitos/as que vivenciam a cultura local.

Em meio ao nosso diálogo, a vice-diretora Sandra falou com entusiasmo e certo orgulho de ser parte de uma família de artesãos. Para ela a cerâmica de Icoaraci se constitui no que de melhor o distrito pode oferecer aos que aqui chegam. Essa primeira conversa com o diretor Paulo e a vice-diretora Sandra foi muito proveitosa, pois percebi que ali há a ponta de um fio que liga a escola com cultura-cerâmica por meio de membros da comunidade local que estão presentes naquele espaço-tempo de escolarização.

Convidada pela vice-diretora, fui até a Sala dos Professores, e lá encontrei alguns sentados ao redor de uma mesa disposta no centro da sala; outros estavam sentados em um sofá que compõe a mobília do espaço em meios ao amontado de livros didáticos que disputam lugar com os/as professores/as.



Fotografia 05: grupo de professores. Fonte: Braga (2016).

A fotografia do grupo de professoras/es mostra estes/as reunidos em torno da mesa que fica no centro da sala e entre um café e outro, os professores/as conversavam sobre política, comportamento dos alunos, moda, roupa, cabelos, sapatos, filhos/as, relacionamentos, avaliações, ausência dos pais/mães na escola, falta de material didático e com sentimento indignação falam da falta de condições mínimas de trabalho.

Observei que mesmo a fotografia mostrando um equilíbrio entre o quantitativo de professoras e professores, ressalto que dos/as docentes com os/as quais dialoguei, as mulheres estão em maior número, podendo ser considerado um marcador da diferença naquela escola.

Essa observação da presença em maior número de mulheres na escola não quer dizer que a escola seja feminina. Mas, então, qual gênero tem a escola? Não é minha intenção adentrar na discussão de gênero, pois esse não é o meu interesse nesse momento. No entanto, essa categoria é um marcador da diferença que o debate sobre culturas numa perspectiva pós-moderna tem considerado.

Atritando esse questionamento com ideia de Guacira Louro (2014), compreendi que a escola lida com conhecimentos masculinizados. Atravessada por gêneros, a escola é o lugar no qual na modernidade os arranjos se tornam uma maquinaria que ensina homens e mulheres. Para compreender melhor esse pensamento cito essa autora:

Ainda que as agentes de ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino – não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se constituem pela ótica dos homens, mas porque a seleção e a transmissão de conhecimentos (os programas, os livros, as

estatísticas, os mapas, as questões, as hipóteses e os métodos de investigação ‘científicos’ e validos, a linguagem e a forma de representação dos saberes) são masculinos (LOURO, 2014, p. 93).

Retomando o argumento anterior e para ampliar essa análise, me aproximo de Silva (1995) para compreender que o pensamento educacional brasileiro se constituiu nas bases de outro pensamento: patriarcal, cristão e europeu. Esse pensamento se materializou na escola quando observei que no início do ano letivo, os/as alunos/as foram submetidos a uma avaliação diagnóstica somente dos conteúdos de matemática. Observei a predominância de mulheres exercendo o magistério, operando com um currículo masculinizado, reforçando a dominação masculina; essa é uma atividade feminina corriqueira nos ambientes escolares. Paradoxal isso não é mesmo?

O masculino sempre foi presença ativa nos processos educativos da modernidade e representou as primeiras impressões da ideia de magistério com atuação dos religiosos masculinos na formação de professores para atuarem no doutrinamento de corpos e mentes. Essa presença ainda permanece, porque:

O sujeito cartesiano, unitário e centrado que está na raiz mesma do projeto científico é macho, branco e europeu. A ‘razão’ que preside o empreendimento científico, longe de representar um ser universal, expressa a experiência e a perspectiva do homem e de um homem muito particular (SILVA, 1995, p. 130).

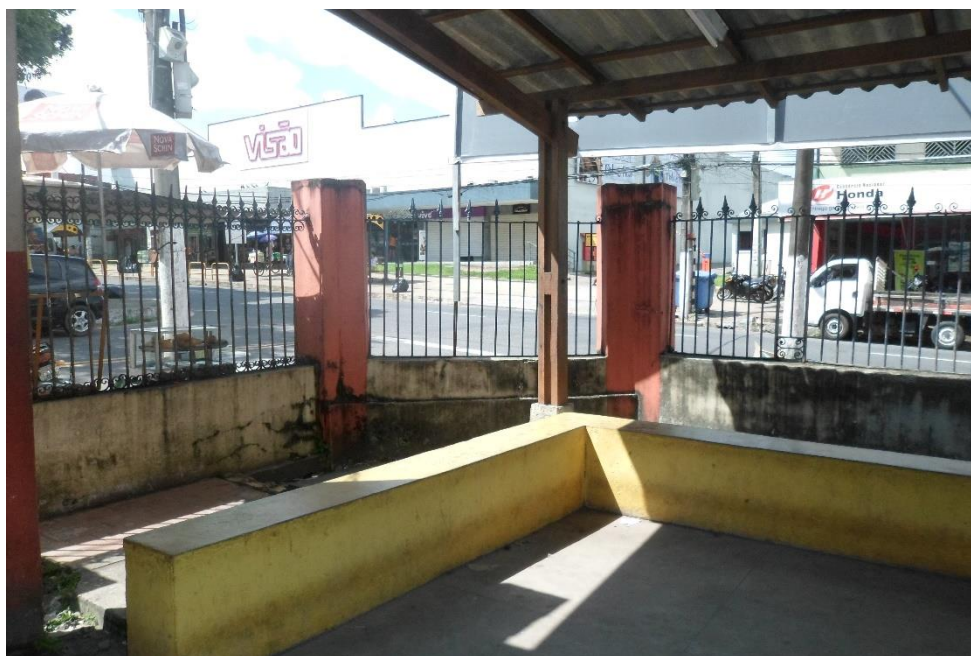
No entanto, os ventos são outros, eles sopram multiplicidades, diferenças e identidades múltiplas, o que permite que mulheres-Professoras que se impõem nas relações de poder pelas discussões de gênero tonalizem o ambiente da escola com outras cores. A ação para contestar e resistir ao pensamento masculino na escola e no currículo precisa fazer parte do próprio cotidiano da escola.

Feitas essas considerações sobre a presença feminina no magistério e fazendo um adendo a questão de gênero na escola, volto minha atenção para escavar a presença da cerâmica icoaraciense na escola.

A localização da escola no bairro central do Distrito de Icoaraci e sua proximidade com a orla onde se localiza a Feira do Artesanato icoaraciense, favorece a aproximação dos/as alunos/as, professores/as e funcionários/as com a cerâmica. A visita turística, o pôr-do-sol, o vento forte, as águas, a praia, os barcos, tudo isso chama atenção dos alunos que no final da tarde procuram esse lugar para bater papo, namorar, contemplar a paisagem natural e o movimento das águas. Moradores ou não do bairro dos artesãos, os/as

alunos/as convivem diariamente com a presença e os traços da cultura local representada pela cerâmica.

O movimento comercial é também muito intenso no entorno da escola: lojas, agências bancárias, consultórios, restaurantes, e paradas de ônibus compõem a paisagem do bairro e o que separa a escola desse aglomerado são as grades, mas, mesmo assim, os alunos/as criam mecanismos de interação com o ambiente além delas. A fotografia abaixo mostra bem essa paisagem. A decisão de fotografar esse espaço da escola sem a presença de alunos/as foi para preservar a identificação dos/as mesmos/as e ainda por serem menores de idade.



Fotografia- 6: Banco de concreto elo entre a escola e área externa. Braga (2016).

Observei essa interação quando os alunos se aproximaram das grades e do banco de concreto para flertar com outros sujeitos que estão do outro lado da grade. Dialogando com Frago e Escolano (2001) compreendo que para além do “espaço-escola”, a localização e a forma que esse espaço é disposto na trama urbana, isso pode ser visto e analisado como elemento constitutivo do currículo, pois a geografia no entorno da escola e os artefatos que emolduram a paisagem constituem-se elementos de ensino.

Instigada por essa assertiva do autor, busquei mais informações sobre a arquitetura da escola. Escavei elementos que me permitissem traduzir minimamente a história da escola, e para tanto recorri ao Projeto Político Pedagógico que se configura como

instrumento de informação que considere relevante. Ao analisar esse documento constatei que o primeiro prédio da escola era de dois pavimentos, com varanda em estilo europeu e pertenceu a uma família tradicional e elitizada do Distrito que deu nome a escola.

Portanto, a arquitetura-escola serviu para mostrar o “prestígio” de uma família da elite local do Distrito de Icoaraci. O prédio que serviu de residência para a família do Coronel Sarmento se transformou em um espaço de escolarização das famílias mais “importantes” do Distrito já que os registros dos primeiros alunos apontam para o atendimento somente de filhos de famílias ricas e tradicionais do distrito.

Entre os anos de 1890-1899, o então governador do Pará José Paes de Carvalho tombou o prédio e o designou para abrigar a primeira escola de educação formal da Vila Pinheiro (Distrito de Icoaraci), denominando-o como Grupo Escolar Coronel Sarmento inaugurado no dia 13 de maio de 1901. Portanto, essa é uma escola centenária em que o tempo *Cronos* (tempo medido pelo relógio e calendário) prevaleceu em detrimento do tempo *Kairós* (tempo qualitativo). Isso é observado na mudança total da primeira arquitetura sem preservação de qualquer traço desta, na deterioração do prédio atual, na escassez e danificação de muitos equipamentos.

Com as mudanças, novos espaços foram agregados; o corredor principal dá acesso à quadra de esportes - que não tem cobertura e impossibilita a prática de atividade esportiva em dias de chuva. Esse corredor principal interliga os corredores secundários que dão acesso às salas de aula, cozinha, sala dos professores, auditório, sala de informática e banheiros.

A escola que considero de médio porte tem um quantitativo de quarenta e dois professores especialistas e efetivos; um diretor; duas vice-diretoras; cinco técnicos pedagógicos; uma secretária; três auxiliares administrativos; um agente de portaria. Os servidores que atuam na limpeza e na cozinha são funcionários terceirizados. Em relação ao quantitativo de alunos, o Projeto Político Pedagógico e os dados do censo escolar informam que no ano 2016-2017 foram matriculados 1.400 (mil e quatrocentos) alunos/as distribuídos nos três turnos, matriculados no ensino fundamental, médio na modalidade educação de Jovens e Adultos. Os/as estudantes que frequentam a escola são em sua maioria moradores/as do Distrito de Icoaraci e dos bairros próximos como Tapanã, Pratinha e Outeiro.

As informações registradas no Projeto Político Pedagógico apontam que mudanças notáveis foram efetivas e transformaram a arquitetura primeira, dando origem a arquitetura

atual que nada remete ao primeiro prédio de dois pavimentos descrito no PPP da escola. Do primeiro prédio não encontrei nenhuma fotografia.

Para compreender como as mudanças na arquitetura dos espaços de escolarização atendem a interesse de cada tempo, Frago e Escolano (2001) ao se referirem sobre arquitetura como espaço-escola¹⁷ que forma sujeito, trazem à tona que as reformas levadas a cabo sobre as estruturas originais de prédios escolares são para atender as exigências que a modernidade, tanto material como pedagógica, exige de cada período. Essa contribuição dos autores me levou a questionar: A arquitetura atual da escola tem contribuído para que a cultura-cerâmica se movimente naquele espaço?

Estimulada por essa inquietação e sem a pretensão de dar respostas prontas e acabadas, busquei possíveis esclarecimentos nas conversações com os professores, que afirmarem de modo recorrente que a estrutura atual da escola reflete diretamente nos trabalhos dos docentes.

A escola há mais ou menos três anos não realiza eventos como festa junina, feira cultural e outras atividades fora da sala de aula porque não temos local para isso; o prédio da escola não oferece condições para realizarmos tais eventos. Nossa estrutura física está com vários problemas e isso interfere no nosso fazer pedagógico. Participamos como convidados do Arrastão cultural que acontece com outras escolas, mas os/as alunos só participam se atribuímos notas; muitos professores não participam nem incentivam os/as alunos/as¹⁸ (Professor Augusto).

Atritando com a assertiva de Frago e Escolano (2001), a mudança na arquitetura da Escola Coronel Sarmento, ainda que fosse para acompanhar as exigências pedagógicas, essa não teve a mesma finalidade apontada pelos autores, na escola Coronel Sarmento a arquitetura atual tem provocado interferência negativa no fazer docente.

Percebi no comentário do professor Augusto um sentimento de angústia, tristeza e desencantamento com o fazer pedagógico, ao se referir a não realização de atividades culturais por falta de um espaço adequado; ao mesmo tempo percebi que a arquitetura é a via única que os docentes veem como meio de realização de atividades culturais, não perspectivando, outro meio de realização e mobilização da cultura local para além da estrutura física da escola.

¹⁷ Na visão de Frago e Escolano (2001) espaço-escola não se constitui apenas pelo cenário planejado formal no qual se situam os sujeitos escolares e acontece a educação institucional. A arquitetura comporta discursos que na sua materialidade institui um sistema de valores como os de ordem, disciplina e vigilância, que são elementos do currículo (p. 26).

¹⁸ Diário de Campo 13/06/2016.

Porém é preciso ousadia para transgredir o imperativo que somente a sala de aula ou o prédio bem planejado pode viabilizar atividades pedagógicas outras. Essa transgressão pode levar os/as professores/as a criarem manobras e táticas que movimentem a cultura-cerâmica que está presente neste espaço educativo sem necessariamente ter um lugar “apropriado”.

Percorrendo o prédio, constatei que a estrutura está bastante danificada, com a pintura envelhecida. Isso porque a segunda arquitetura embora nada remeta a primeira, ainda assim, é muita antiga, já que foi reconstruída em 1972 pelo então governador do Pará Fernando Guilhon; e desde então, o prédio não recebeu outra reforma, o que torna visível os danos causados pelo tempo. Mesmo com sérios problemas estruturais, percebi o sentimento de afeto-carinho que a direção e/a professores/as nutrem pela escola. Para os/as alunos/as com os quais mantive diálogo, foi possível compreender que a escola é mais que um lugar de estudar, sendo mesmo um lugar de troca de experiência e construção de laços de amizade e afetos.

Aqui somo acolhidos e também acolhemos. Aqui, me sinto bem, às vezes tem algum professor estressado, a inspetora chata que controla nossa entrada e saída, não deixa usar o celular na sala, chama atenção da gente, não gosta de ver os grupinhos de alunos, pensa que a gente está matando aula ela pode até querer nos controlar, mas não consegue, nós somos jovens e cheio de energia ela não dar conta. Esse lugar é nosso, aqui fazemos bons amigos. (Aluno Raul)¹⁹.

Tomei como referência essa fala para compreender com a analítica de Foucault (1979) que a ordem está acima do desejo e dos sentimentos dos alunos; lá as relações de poder não são mascaradas, sendo levadas ao mais específico das minúcias onde ele (poder) pode alcançar e se manifestar. Penso que o controle da entrada e saída dos/as alunos/as, a proibição de uso de celular, são mecanismos criados para fazer o circuito do poder girar de modo contínuo como forma eficaz de controle, todavia, há resistências e transgressão como aponta a fala do aluno; linhas de fuga são construídas por onde passam a resistência.

Na escola, a vigilância sobre os alunos tem no olhar da inspetora, seu aliado mais fiel, porém, não é somente nesse aspecto que o controle se manifesta. Percebi que o controle do livro de ponto dos professores e a verificação dos horários de aula são feitos pela funcionária, cuja tarefa principal é controlar quem entra e quem sai da sala de aula e da escola. Essa é uma liturgia diária que cumpre os dispositivos da modernidade em que o

¹⁹ Diário de campo, 13/06/2016.

controle e a vigilância são mais eficazes e menos onerosos que a punição (FOUCAULT, 1979), onde o meio é a ordem e o fim o controle dos corpos.

Imersa no cotidiano da escola, presenciei inúmeros eventos como: os cadernos deixados na sala e que foram encontrados pela zeladora; a aula do professor de Língua Portuguesa sobre produção textual usando recortes de jornais, um professor que afirma acreditar no que faz; o arrastão junino, o desfile de sete de setembro; a disponibilidade e o carinho do diretor no diálogo com os alunos/as, quando escuta com atenção suas demandas; as reuniões com os pais/mães, e a preocupação com a ausência de muitos; o exame com questões de matemática, os comentários dos alunos nos dias de prova sobre as colas que rolaram, sobre as notas, os erros e acertos; o aviso no portão sobre a falta de energia e a suspensão das aulas. Em meio a esse movimento cotidiano, qual o lugar da cultura-cerâmica icoaraciense na escola e no currículo?

Fotografei os elementos da cultura local que de forma alegórica e decorativa compõem o cotidiano na escola. A fotografia de um vaso de cerâmica lisa exposta como peça de ornamentação da sala da direção. Esse é um artefato da cultura local icoaraciense que embeleza também a sala dos professores. É possível perceber a presença constante da cultura-cerâmica na escola, porém, essa presença se faz fixa e imóvel, mas que pode reverberar em movimentos que fraturam e dissipam a fronteira o currículo.



Fotografia 07: Vaso liso de cerâmica decoração na sala da direção. Fonte: Braga (2016).

A presença ostensiva da cultura-cerâmica no cotidiano da escola não é apenas na decoração do ambiente, essa presença está nos traçados da vestimenta-uniforme usado corriqueiramente pelos/as alunos/as. Ao observar o uniforme usado pelos/as alunos/as da escola, percebi que as letras C e S que correspondem as primeiras letras da escrita do nome da escola Coronel Sarmento, estão dispostas numa posição que remete ao típico vaso de cerâmica icoaraciense, seguido dos traçados que embelezam os vasos produzidos pelos artesãos-ceramistas de Icoaraci.

Os/as alunos/as que frequentam a escola colocam sobre seus corpos todos os dias as marcas da cultura-cerâmica trazida no uniforme. Seus corpos são como um estandarte que transporta o elemento mais expressivo da cultura local dentro da escola e faz caminhar entre as salas de aulas, pelos corredores, pela sala da direção, pela quadra de esporte, pela sala dos professores e pelas ruas do distrito. Esses não são apenas simples traçados, são as marcas da cultura local no cotidiano da escola.



Fotografia 08: As letras C e S remetem ao típico vaso de cerâmica icoaraciense. Uniforme do Ensino fundamental Fonte: Braga (2016).



Fotografia 09: logotipo do uniforme usado no Ensino Médio. Fonte: Braga 2016.

Sobre a marca da cerâmica icoaraciense que estandariza o uniforme que cobre os corpos dos/as alunos/as penso que ali se inscreve a presença e também, o reconhecimento da cultura-cerâmica local como um bem cultural do Distrito de Icoaraci. Inês Dussel (2017) ao estudar os uniformes escolares escreve:

O uniforme, em suas marcas concretas, sua cor, seu estilo, sua textura, ao mesmo tempo em que ajudou a delimitar um espaço do escolar, a estabelecer áreas e espaços em sua razão e a sua lei eram vigentes (incluindo-se às vezes, ao lado de fora da escola: sempre que se vestisse um uniforme era preciso comportar-se como escolar), também foi atravessado pelos tempos e definiu uma presença política do escolar na sociedade (DUSSEL, 2017, pp. 95-95).

Trazendo o pensamento da autora para a interpretação da cerâmica no uniforme escolar, compreendo aquela marca como um atravessamento da cultura local na vida da escola e na experiência não apenas da comunidade, mas de todos/as os/as alunos que se movimentam no espaço-tempo da escola. A marca da cerâmica icoaraciense cunhada o uniforme permite perceber que a escola não é apenas lugar de uma única cultura. Pessoas, artefatos, práticas e saberes que ali se movimentam e se desenrolam definem aquela escola. Sua definição não é apenas pela arquitetura antiga ou pelo controle do que é ensinado, mas, também, pelas intervenções que fissuram as regras e montam a escola como espaço de interação entre as culturas.

Se o uniforme constitui a vestimenta própria da escola e ajuda a regular quem entra e quem fica fora da escola, ele – o uniforme - também definiu a presença da cultura-cerâmica

naquele lugar e serve para pensar a integração da escola com a cultura local, assim como estabelecer o diálogo com outras práticas culturais que margeiam o currículo.

No *métier* etnográfico de um período de oito meses encontrei a presença da cerâmica icoaraciense no cotidiano da escola, expressa em alguns espaços, objetos e eventos como: no uniforme escolar, na decoração do ambiente escolar, no papel timbrado para o registro das notas dos/as alunos/as e na experiência cotidiana que a comunidade escolar tem com a cerâmica, pois constatei que há um número significativo de alunos/as e de professores/as que, além de serem moradores do bairro do artesanato, são também familiares de artesãos e artesãs.

Destaco a fala da professora Vera que confirma essa experiência dos/as alunos/as com a cultura-cerâmica.

A percepção da presença da cultura local, digo da cerâmica, na escola são pelos nossos alunos/as que vendem rifas de vasos, jogos de feijoada, cofres, esses objetos feitos de argila, sabe? Esses objetos de cerâmica eram colocados à venda pelos alunos que tem ligação com essa cultura. Isso mostra que a cerâmica está presente aqui na escola (Vera, professora-barrista)²⁰.

Nesse tempo de experiência etnográfica constatei a intensa relação entre a cerâmica e a escola, porém, esta é uma relação paradoxal: intensa e ao mesmo tempo ignorada, perto-longe, visível-invisível. Presença assídua, permanente, marginal, alegórica, ornamental, visitante e moradora do currículo. Ela não vem do elitizado, e tão pouco compõe o legítimo, ela vem da desordem, do “impuro”, do desequilíbrio tornando-se impossível de estar do mesmo lado pendular do erudito.

No período de trabalho de campo, não percebi ações pedagógico-culturais relacionadas com a temática da cultura local. Porém, as conversações apontam que algumas ações foram realizadas por iniciativa da professora Vera, que faziam relação com a cerâmica icoaraciense. Nessa atividade foram realizadas oficinas de produção de miniaturas de cerâmica, visitas as olarias de produção e a lojas de comercialização no bairro do artesanato. Infelizmente, essas ações não foram registradas na memória da escola.

Encontrei na escola *um lugar, um espaço-tempo* de presença-ausência construída da cerâmica icoaraciense no traçado do uniforme, no vaso sobre a mesa do diretor, na condição da vice-diretora como integrante de família de ceramistas, nos alunos/as que

²⁰ Diário de Campo em 22/02/2017.

vivem a experiência com a cerâmica, enfim... nos objetos, nos corpos, nas memórias, nas vivências, no olhar, a cerâmica icoaraciense ocupa lugar nesse *espaço-tempo* chamado escola.

2. Cruzamento de culturas: contato com outros significados

Na escola a presença da cultura local não é única. Minha observação não deixou passar despercebida, afixada na parede a imagem do sagrado de uma religiosidade que edificou o pensamento cristão no “Novo Mundo”. O poder de que fala Foucault, que sutilmente controla mentes e corpos, também impõe por meio de forma e forças uma cultura única que para além do fazer pedagógico que está presente naquele espaço de ensino. Fotografei um dos elementos de imposição que se materializa na escola por meio de uma religiosidade que se fez universal.



Fotografia 10: Crucifixo elemento da religiosidade dominante. Braga (2017).

A fotografia do crucifixo como imagem do sagrado fica exposto na parede próximo da porta que dá acesso a secretaria da escola, espaço que recebe alunos/as, pais e mães de estudantes, quem entra logo percebe a imagem. Essa presença do sagrado representa por si só, o discurso que se materializa na escola por meio de objetos de uma religião dominante, que institui um sistema de valores impostos pela colonização e institui uma religiosidade

única que carrega o pensamento ocidental tido como verdadeiro. Silva (1995) chama atenção de como a educação, a escola e o currículo estão envolvidos nessa rede e escreve:

A educação, a escola e o currículo, estão, naturalmente, no centro desses processos. A escola, histórica e tradicionalmente, tem sido vista como cumprimento de uma tarefa de homogeneização social e cultural. O currículo – como corporificação de um suposto conjunto de valores, conhecimentos e práticas culturais – tem um papel crucial nesse processo. A escola e o currículo têm sido vistos – e têm realmente cumprido – a tarefa de incorporação de grupos e culturas diversas ao suposto núcleo cultural comum de uma nação. Educar é, nessa perspectiva, basicamente um processo de incorporação cultural (SILVA, 1995, p. 195).

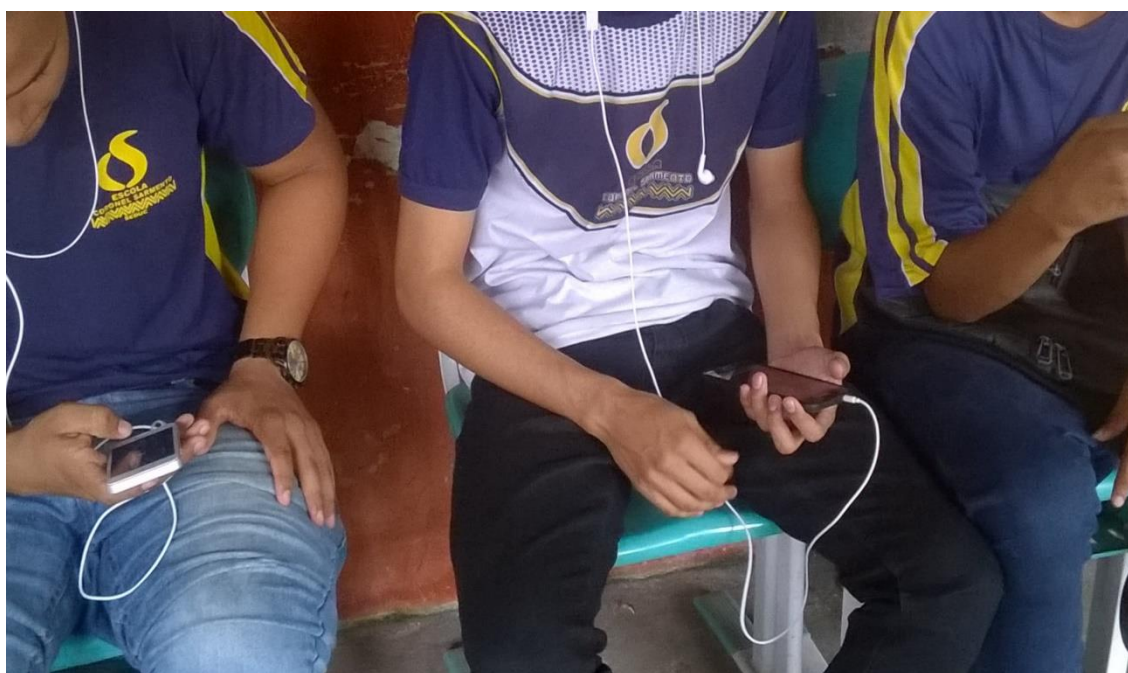
Moldar as diferenças culturais num suposto núcleo comum a que o autor se refere, levou outros pensadores a refletirem e analisarem essa incorporação a partir de uma religiosidade comum. Paradiso (2014), em artigo publicado na Revista Lusofona de Estudos Culturais faz referência ao papel da religião como elemento presente na mentalidade e no discurso não somente do colonizador, mas também do colonizado. Ambos se serviram do campo religioso para justificar o projeto colonial e/ou para resistir, desconstruir e revidar o caráter cristianizador, opressor, uniformizador e hegemônico do projeto colonial, demonstrando a ambivalência em seu jogo de poder.

Nesse sentido, percebo que a religião interferiu veementemente no processo de colonização deixando um rastro que se faz presente no espaço educativo – escola –, por meio da imposição de símbolos sagrados que disciplinam, por meio do discurso religioso e pedagógico universalizante. Pelo símbolo do sagrado (crucifixo) presente na escola é possível perceber a presença de uma tradição religiosa reconhecida por elementos de uma cultura em detrimento de outra folclorizada, alegórica, ornamental, estandarizada, escondida e silenciada, mas que está lá, cruzando a fronteira entre o particular e universal.

Observei a presença de práticas culturais reconhecidas pela tradição cultural, com a presença de elementos que de forma ambivalente ensinam e produzem significados que circulam na escola, orientando o tipo de relação que os/as alunos/as devem ter com essas práticas que gravitam entre o sagrado/profano, puro-impuro, legítimo-ilegítimo.

A escola mesmo laica constitucionalmente, ainda, está presa aos preceitos religiosos de um projeto civilizatório-colonizador de outro tempo, mas que segue potente; porém, o tempo líquido no qual vivemos, como bem lembrou Bauman (2013), onde tudo é muito provisório e os sujeitos são atravessados por inúmeras forças de agenciamentos, exige novos conhecimentos e posturas; esse tempo pede o desvio para outros caminhos.

Vivenciei na escola momentos que indicam esse desvio. Percebi as inúmeras aprendizagens que ocorrem fora da sala de aula por meio das inovações tecnológicas e da informação. Há na escola outras formas culturais. Observando o cotidiano da escola, meu olhar se depara com um *cantinho coletivo* disponível aos alunos/as. Muitos alunos/as que adentram o portão se aglomeram num canto que fica localizado estrategicamente que permite vista panorâmica para o movimentado centro do Distrito. Ali muitos têm com seus celulares conectados as redes sociais acesso as informações e aprendizados por meios dessas tecnologias.



Fotografia 11: Grupos de alunos usando a tecnologia e as redes sociais na escola. Braga (2017).

A fotografia feita numa tarde do dia 27 de outubro, após o intervalo do recreio numa sexta-feira, alguns/as alunos/as não retornaram à sala de aula e se aglomeram no cantinho coletivo e lá começaram por meio de seus celulares acessar as redes socais e compartilhar informações. Me aproximei daquele grupo de estudantes e dei início a um diálogo sem muitas formalidades e logo percebi que os interesses do grupo na internet não eram apenas por acesso as redes sociais, mas também por jogos eletrônicos e notícias que são vinculadas por meio dessa tecnologia.

Muitos aprendizados e informações que preenchem a vida daqueles/as alunos/as e os afetam vem de outros lugares. Sacristán (2012) dimensiona esses laços nesta passagem:

Embora com diferentes graus de proximidade, formamos comunidades que compartilham experiências para além das circunstâncias locais que rodeiam cada um de nós. Estamos com outros para além do círculo de pessoas com as quais estabelecemos vínculos diretos (SACRISTÁN, 2012, p. 46).

Percebi as inúmeras aprendizagens entretecidas dentro e fora da sala de aula por meio da ação pedagógica dos artefatos culturais disponíveis no *outdoor* das lojas, nas propagandas e nas redes sociais conectadas pelo celular desses/as alunos/as. Compreendo que a escola é um espaço de inúmeras experiências e múltiplos saberes e que o acesso às mídias e as tecnologias da informação e comunicação por parte dos/as alunos/as contribui para que laços sejam estabelecidos entre pessoas desconhecidas e a escola não pode passar indiferente a essas redes de aprendizagens.

Uma compreensão mais ampla desse acontecimento vem pelo diálogo que estabeleci com Willinsky (2000), no qual o autor esclarece que as escolas são terrenos nos quais a cultura é debatida, porém, esse debate foca na questão do nacionalismo e no que isso significa. Esse debate desconsidera que nossos alunos vivem em outros tempos, que vivem no mundo em que as relações estabelecidas ultrapassam fronteiras, colocando-os em contato com diferentes culturas por meio das mídias que são inevitavelmente maiores que a própria nação.

Outro elemento que aponta o desvio do instituído no cotidiano da escola vem de algumas ações que a escola desenvolve relacionada a temática da cultura Afro-brasileira. A imagem feita no dia sete de setembro de 2016 revela outra forma de religiosidade que está ali. Quando no desfile escolar em comemoração a independência foi publicizada uma faixa que abria o desfile da escola, esta fazia referência à cultura e religiosidade afro-brasileira considerando, assim, uma manifestação religiosa que não tem sua raiz no pensamento europeu, e por isso, bastante discriminada.



Fotografia 12: Faixa que abre o desfile da escolar. Braga (2016).

A experiência etnográfica no cotidiano da escola permitiu a captura de imagens de práticas culturais que gravitam entre o local e o global, como pontos de contatos que se inter cruzam e se confrontam podendo produzir outras possibilidades de compreensão do mundo e outras subjetividades.

O local é o lugar onde pulsa a vida, onde a memória se reinventa e o cotidiano favorece a construção de laços familiares, afetivos e culturais. É no local que batemos papo com os nossos pares, amigos, vizinhos, mas estas interações nem sempre se reduzem ao localismo. Considerando o movimento de um mundo como quermesse cosmopolita, Clifford (1998) que convive com várias culturas e sugere uma grande feira global com modos de vida distintos e igualmente significativos; alguns elementos e significados do cotidiano escolar resultam desta conexão entre o global e o local, constituindo-se produto do processo de hibridização (CLANCINI, 2015).

Ao tratar das *Culturas Híbridas*, Canclini (2015) veementemente faz o debate da desconstrução do ideal de pureza da cultura que as ideias etnocêntricas nos impuseram com a pretensão de separá-las. Sem dúvida, é possível perceber que os Estudos Culturais fomentam os debates científicos essenciais sobre a cultura no mundo contemporâneo, desconstruindo o caminho deixado pelas pesquisas científicas paradigmáticas e nos fazendo compreender as metamorfoses emblemadas nesse termo.

Não há dúvida que nessa superfície se cruzam, se chocam, se enfrentam, se deslocam e convivem diferentes culturas, graças ao acelerado trânsito das tecnologias da comunicação e da informação que encolhem o mundo, reduzindo distâncias e diluindo

fronteiras. A centralidade das mídias e das redes de comunicação aproximam o local do global, que mesmo separados geograficamente, estão próximos virtualmente. Isso tem mudado a composição do cotidiano da escola, os significados, as identidades e subjetividades.

Alunos/as se movimentam numa paisagem de produção cultural que localmente é atravessada por elementos de diferentes culturas. Tudo isso, possibilitado pelo uso das tecnologias e meios audiovisuais que contribuem para a mobilidade e desterritorialização de modos de vidas que antes estavam fechadas no local. A revolução cultural (HALL, 1997) impactou a vida das pessoas e a cultura em seu contexto local.

Visualizei esse processo no momento em que exercitei a percepção entre a relação global e local no cotidiano da escola. O processo de globalização vem facilitando os deslocamentos culturais, fazendo com que as identidades se tornem fluídas e ao mesmo tempo híbridas. Nesse contexto, não há identidade fixa, como também não há homogeneização cultural. Parece que o que há, são, portanto, culturas em processo de hibridização em espaços nos quais a posição binária global/local implodiram.

No que diz respeito a influencia desse novo trânsito e deslocamento facilitados pelos meios de comunicação em relação a cultura local, penso que por meio desse movimento a cerâmica icoaraciense teve a possibilidades de girar em outros lugares. Disso resulta a mobilidade, o nomadismo e deslizamentos da cultura-cerâmica do local para o global e vice-versa. Esse movimento da cerâmica icoaraciense para outros lugares é atestado na fala que segue:

Antes, eu só ajudava na pintura dos vasos, depois que ganhei um computador, meu interesse pela cerâmica mudou, passei a fotografar as peças e postar na internet para vender; faço trabalho de divulgação das peças que vendemos (Aluna Natali)²¹.

Esse movimento-circulação da cerâmica icoaraciense entre o local e o global demonstra que essa cultura não está fixa em um lugar definido e nem fechada somente ao local, mas isso também não significa a negação de sua origem, pois nessa cultura reside aspectos da identidade da aluna e de tantos outros/as que são subjetivados/as por essa prática cultural local em permanente contato com o global.

[...] Nessa época, nosso bairro, nossa cidade, nossa nação – *nossa escola* (grifo meu) - são cenários de identificação de produção e reprodução

²¹ Diário de campo em 28/08/2016.

cultural. A partir deles, no entanto, apropriamo-nos de outros repertórios disponíveis no mundo (CANCLINI, 2007, p. 43).

Dessa maneira, a cultura se organiza em condições de comunicação global superando as narrativas de homogeneização e a resistência do localismo; assim, podemos aprender fragmentos de outras culturas, já que a totalidade é impossível, considerando os acordos e as negociações para traduzir o que é recebido.

Essa possibilidade de nomadismo, deslizamento, mobilidade e flexibilidade de pertencimento tem haver com o pensamento pós-moderno em que o porto seguro não existe mais; nesse sentido a cultura-cerâmica e outras práticas culturais vivem oscilando com fluidez entre o local e o global. Nesse novo cenário a troca cultural e a circulação das culturas tem se expandido por meio das novas tecnologias e da revolução da informação (HALL, 1997), o que influencia os processos educacionais, exigindo que a escola não fique alheia a essa nova demanda que compõe seu cotidiano.

Essas mudanças impactaram o mundo e introduziram mudanças significativas na forma de vida local. “É, especialmente aqui, que as revoluções da cultura a nível global causam impacto sobre o modo de viver, sobre o sentido que as pessoas dão a vida, sobre suas operações para o futuro, sobre a “cultura” num sentido mais local” (HALL, 1997, p. 2).

Subsidiada pela análise desse autor penso que a influência mútua entre global-local, o global, afeta em particular a escola, porém, estou atenta ao alerta de Hall que a influência do global sobre o local, não significa o apagamento da vida local, pois há, sem dúvida, um movimento impedindo tal efeito; esse movimento são formas de resistência vistas como positivas, considerando que a cultura global não resiste sem a diferença.

A cultura global necessita da diferença para prosperar – mesmo que para convertê-la em outro produto cultural para o mercado mundial – (como por exemplo a cozinha étnica). É, portanto, mais provável que produza ‘simultaneamente’ novas identidades globais e novas identidades locais do que a cultura global uniforme e homogênea (HALL, 1997, p. 3).

Do ponto de vista cultural, as identidades e as diferenças favorecem o cosmopolitismo e o atravessamento de culturas por meio dos hibridismos (CANCLINI, 2015) e da tradução pós-colonial (BHABHA, 2013) que sacodem as metanarrativas canônicas e ultrapassam a ideia de cultura única, celebrando a mistura e as multiplicidades culturais.

A mistura cultural tem como resultado a hibridização causada na visão de Canclini (2015) pela expansão urbana, ocasionando a inflação da oferta simbólica e heterogênea que se renova em interação constante com o local em “[...] redes nacionais e transnacionais de comunicação” (p. 285). Essas redes proliferaram e invadiram a escola, transformando esse espaço-tempo de educação, em um compartilhamento de culturas mediadas pela inovação tecnológica que está acessível aos/as estudantes.

Penso que o desafio da escola em tempos de conexão rápida, dissipação de fronteira e hibridização de culturas, se põe no sentido de discutir esses pontos de contatos entre culturas sem com isso reivindicar lugar e/ou posição para nenhuma delas. O muro que separa os mundos há muito tempo foi derrubado, e o desejo de ultrapassar qualquer limite pulsa nos sujeitos. Parece não haver momento mais oportuno para a escola discutir esses pontos de encontro que misturam o global e o local e compõem o cotidiano escolar.

3 - O bairro: a invenção na arte de fazer dos/as artesãos/as ceramistas

As cenas do cotidiano do bairro. Todos os dias os carregadores de argila empurram suas carroças com os blocos de barro que serão utilizados pelos artesãos na produção da cerâmica de Icoaraci. As peças de cerâmica são colocadas nas calçadas para secar ao sol forte da nossa região. Os artefatos expostos à venda na Feira do Artesanato e nas lojas enfileiradas na Travessa Soledade, onde se concentra o maior número de olarias.

A presença constante de ônibus de turismo que circulam pelas ruas do bairro, trazendo e levando pessoas de outros estados, outras cidades e outros países, que vem conhecer o artesanato de Icoaraci e comprar os artefatos de cerâmica. Ali, a cultura local que está em movimento me tocou, me mobilizou, me fez enxergar a importância cultural que tem essa produção para a comunidade. Em todos os cantos desse local circulam a inventividade dos artesãos em forma de artefatos de cerâmica feitos com argila que, atraem minha atenção no sentido de deslocar esse movimento para o currículo.

As cenas que fotografei e apresento aqui nessa escritura, representam o cotidiano do bairro do Paracuri²², carinhosamente chamado de bairro do artesanato. Esse é um lugar público de vivências e encontros com a cerâmica icoaraciense e um lugar que produz a história e a memória dessa cultura que se faz viva, dinâmica e em movimento.

²² Paracuri é o nome do rio que corta a região, importante para a comunidade, pois nas margens desse rio encontra-se a argila – matéria-prima – usada na produção das peças de cerâmica.



Fotografia 13: Carregadores de argila. Braga (2016).



Fotografia 14: Presença de turistas no bairro dos artesãos. Braga (2016).



Fotografia 15: Cerâmica na calçada secando ao sol. Braga (2016).



Fotografia 16: Cerâmica exposta na loja. Braga (2016).

Neste bairro me tornei sujeito da experiência, e percebi os traços, as formas, o brilho e as cores que dão movimento a cultura local que tem como personagem principal a cerâmica de Icoaraci, modelada pelos mestres-artesãos praticantes dessa arte-cultura que enfeita-embeleza o distrito, e a entrega para que outros possam contemplar sua performance.

Na geografia desse bairro há os igarapés Uxi, Livramento e Paracuri que com suas águas frias cortam-no ao meio. Às margens destes igarapés, sempre houve grande concentração de argila, fato que definiu a localização das olarias na comunidade do Paracuri I, que tem uma história que vem de outros tempos, inventando assim a tradição. Essa área tem sua história marcada pelo uso da argila desde o século XIX, quando os Padres Carmelitas dos Pés Descalços já faziam a retirada de argila para produzir tijolos. A primeira olaria instalada deu vida à argila, que posteriormente foi modelada pelas mãos talentosas e sensíveis dos artesãos fazendo nascer a cerâmica de Icoaraci.

As técnicas utilizadas para a produção de tijolo foram aprimoradas e transferidas para a produção artesanal de utensílios domésticos de textura lisa como “[...] pratos, alguidares, potes, bilhas, panela de barro” (AMORIM, 2010, p. 30). As mudanças na produção da cerâmica resultam de mudanças sociais, culturais e econômicas.

A cerâmica decorada e de textura rabiscada nasce da inspiração e da sensibilidade artística pelas mãos de Antônio Farias Vieira, chamado de mestre Cabeludo; as peças têm sido relacionadas ao início da produção da cerâmica com traços da cultura indígena

marajoara que é referência da cerâmica do Paracuri, introduzidas por Mestre Cardoso. Amorim (2010) destaca:

A partir de 1950, surge a cerâmica decorada, feita pelo artesão Antônio Farias Vieira, com inspiração de uma fotografia de um vaso marajoara. Outro marco importante para o aparecimento da cerâmica considerada artística foi a dedicação de Raimundo Saraiva Cardoso, artesão mais conhecido como ‘Mestre Cardoso’, responsável pela introdução definitiva desse estilo no artesanato de Icoaraci (p. 30).

A literatura analisada aponta que o fator de mercado foi determinante para que os artesãos desacelerassem a produção de utensílios domésticos e potencializassem a produção de novos objetos, com novas formas e novas pinturas. Aponta ainda a importância da cerâmica como difusora da cultura local e como dinamizadora da economia.

A cerâmica artística deu visibilidade ao Distrito de Icoaraci e nos 80, este é reconhecido no Brasil como centro de produção de cerâmica. Seu maior polo de produção se localiza no Bairro Ponta Grossa na comunidade do Paracuri I, onde reside a maioria dos artesãos. Hoje a cerâmica perdeu seu dinamismo comparado ao *boom* dos anos 1980.

No passado, a produção de objetos servia como fonte de informação a respeito de determinado grupo. Em uma concepção mais recente, os artefatos são vistos como “textos” com capacidade de expressar a maneira como é interpretada a realidade.

A cerâmica de Icoaraci é herdeira do estilo ceramista da cultura dos grupos indígenas marajoara com inclinação para produção de objetos decorativos. O acesso dos primeiros artesãos ao achado arqueológico disponível no Museu Paraense Emílio Goeldi, permitiu o contato com as peças originais da cultura marajoara o que ajudou a aprimorar a arte da cerâmica de Icoaraci.

O bairro do Paracuri é o espaço da “arte de fazer” com maestria de um perito; os ceramistas moldam, no movimento e atrito da argila com o toldo vai se definindo as peças de cerâmica que compõem o cenário do cotidiano no bairro. Os ceramistas de Icoaraci reempregam sua marca nessa “arte de fazer” que longe de lhe ser própria foi reinventada e propagada por outros. Nesse jogo de fazer, Certeau (2014) é enfático: “o que aí se chama sabedoria define-se como trampolinagem” (p.74), cujo salto dribla o jogo estabelecido para alterar as regras e refazer a combinação para o prazer de seus artesãos.

Os artefatos de cerâmica que aquecem o comércio e decoram as residências com suas cores vivas e seus traçados deixam mais colorido o belo lugar e dinamizam a cultura local.

Numa realidade marcada por atravessamentos e influências da cultura de massa que tem os meios de comunicação seu principal aparato pedagógico, o local é um exemplo de terreno onde táticas particulares da “arte de fazer” constituem lugar próprio que diferencia a cultura local dos modelos hierarquizados.

No entanto, não se pode afirmar que essa cultura local não se realiza em meio a conflitos, pois “toda cultura se elabora em termos de relações conflituosas” (CERTEAU, 2014, p. 81). As práticas “populares” no mundo marcado por transformações provisórias não podem se prender ao passado. Elas existem no aqui e agora, mesmo que alguns fechem os olhos para não as ver.

Nesse lugar, produtores desconhecidos constroem linha de fuga, trilha que desvia do instituído e normalizado, levando-os a manobras que permitem fazer circular outros desejos, outros interesses que fogem do estabelecido pelo sistema de vigilância. Considero ser essa, a tática que os ceramistas usam ao produzirem a cerâmica de Icoaraci em um “jogo de cintura”; neste, inventam e fazem a “química” dos elementos recebidos cujo resultado é a recomposição de códigos que compõem o cotidiano do bairro e do Distrito. Aquilo que não é somente o que está pronto e recebido, mas também, aquilo que resulta da mistura e da reinvenção dos sujeitos consumidores: a cerâmica icoaraciense.

Michel de Certeau (2014) em sua obra a *Invenção do cotidiano* chama essa reinvenção de “tática” e escreve:

Denomino [...] tática um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto com a fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. [...] pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiado para captar no voo possibilidades de ganho. O que ela ganha não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para transformar em ocasiões. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhes são estranhas (pp. 45-46).

Assim, os ceramistas aproveitam os momentos oportunos e tomam decisões de como tirar proveito nas práticas cotidianas da ocasião, “*maneira de fazer*” que demonstra a força do “fraco” em relação ao “forte”.

[...] os utensílios, os provérbios ou outros discursos, são marcados por usos; apresentam à análise as *marcas dos atos* ou processo de enunciação; significam as operações relativas a situações e encarnáveis como mobilizações conjunturais do enunciado ou da prática; de modo mais lato indicam portanto uma historicidade social na qual os sistemas de representações ou os procedimentos de fabricação não aparecem só como

quadros normativos, mas como *instrumentos manipuláveis* pelos usuários (CERTEAU, 2014, p. 78).

A ideia de Certeau me leva a pensar a cerâmica de Icoaraci como um artefato-texto que fala, que expressa, que comunica sobre modos de vida das pessoas comuns e ao mesmo tempo informam como essas pessoas comuns não estão alheias as influências de informações de outros textos que atravessam essa cultura local.

A cerâmica icoaraciense pode assim, ser um artefato-texto que sofre mutações constantes, seu novo habitante coloca em prática a mudança que lhe agrada, desliza na sua língua materna o sotaque, os giros próprios e sua própria história. Os ceramistas ao produzirem cerâmica icoaraciense transformam os “códigos sociais” que recebem em uma espécie de rebeldia, criam anonimamente outra arte, a “arte de fazer” que não é passiva, mas sutil, com possibilidade de remodelar-se e movimentar-se em direção de novos prazeres e interesses.

Dialogando com Steven Connor (1989), faço aqui uma analogia entre a ideia da cerâmica como artefato-texto e o relato deste autor quando ele diz que o sujeito pega um texto, um artefato, uma música, um som e os devolve numa forma diferente: “faz uma versão dela”. Assim, a cerâmica de Icoaraci se constitui como uma versão que ajuda entender e compreender que nenhuma versão de cultura é única, pura e acabada, pois há sempre fissuras por onde passam os elementos que atravessam e influenciam para que se construam outras versões e *pastiches*²³.

Nessa cultura local representada pela cerâmica de Icoaraci se apresenta o hibridismo cultural desde o início, quando os primeiros artesãos transformaram a arte marajoara na “arte de fazer” e expressaram seus gostos e desejos nas peças produzidas que deram origem a Cerâmica de Icoaraci, arte da cultura local que ousa nessa pesquisa-estudo desvelar sua força pedagógica para um currículo como política cultural.

²³ Pastiche é cópia ou imitação de um objeto supostamente original. A teorização pós-moderna argumenta que no mundo atual a produção cultural é, em grande parte, feita de pastiches – imitações, cópias e reaproveitamento de materiais e produções prévias. Pode-se observar exemplos de pastiches pós-modernos nas artes plásticas, na arquitetura, na literatura, no cinema, na moda e na cultura popular em geral. O pós-modernismo celebra o “pastiche” e defende sua utilização generalizada como uma forma de subversão e transgressão estética (SILVA 2000, p. 88).

4 - Distrito de Icoaraci e o movimento da cultura-cerâmica

Nesse lugar de população diversa, dinâmica e móvel que atrai pessoas de outros cantos, reina a cerâmica icoaraciense como resultado de muitas misturas. Próxima e ao mesmo tempo distante, visível e também invisível aos olhos dos que vivem a familiaridade com o local. Ela (a cerâmica) aos meus olhos não passa despercebida e aos olhos de outros pesquisadores que direcionaram suas pesquisas para esse local.

Icoaraci é o lugar pelo qual se passa e continua a caminhar, por vezes se volta depois de um período de ausência, por envolvimento com suas belezas e com sua arte. Desta maneira, a beleza, o talento e o conhecimento cultural que produz a cerâmica proporcionam o movimento de ir e vir cuja paisagem é de um arco-íris cultural.

Icoaraci que a princípio se mostra bucólica, vai se revelando lugar de poeta (Antônio Tavernart), e de contação de histórias nas noites de sexta-feira no chalé Tavares Cardoso que sedia a Biblioteca Municipal Avertano Rocha²⁴. Tempo saudoso de quando a biblioteca organizava encontros dos alunos da comunidade local. Desbravando o local encontrei a Icoaraci boêmia, dos bares de esquina ao som de voz e violão, do tradicional “rabo do peru”²⁵ na quarta-feira de cinzas.

Icoaraci é também lugar da gastronomia servida nos restaurantes, da água de coco e do café com tapioca vendido nas barracas da orla; da praia do cruzeiro, do tacacá²⁶ vendido nas esquinas, do mercado de peixe, da feira da Oito de Maio onde se encontram os temperos do Pará. Icoaraci também revelou seu lado de mocinha recatada. Não é só profana, é também religiosa quando no mês de novembro se realizam as novenas de Nossa Senhora das Graças, padroeira do distrito, culminando com o Círio de Icoaraci, realizado na última semana deste mesmo mês.

De frente para o Sol ou *Mãe de todas as águas*, Icoaraci é lugar de inda e vindas, de cores, rostos, sabores, movimentos e ritmos. *De arte bonita*, expressão usada pela aluna Natali. *Lugar de turistas* acrescentou ela. De ruas largas, grandes quarteirões, belos

²⁴ A Biblioteca Municipal funciona no chalé Tavares Cardoso construído pelo português Eduardo Tavares Cardoso durante o Ciclo da Borracha em estilo eclético, típico da Belle Époque. (Site: *Icoaraci.com.br*).

²⁵ O “rabo do Peru” é um bloco de carnaval tradicional de Icoaraci; na quarta-feira de cinzas o bloco sai pelas ruas do Distrito arrastando centenas de pessoas atrás de um trio que tem um peru como guardião dos foliões. Esse bloco de carnaval faz o encerramento do carnaval de Icoaraci e reúne pessoas de todos os cantos de Belém e das ilhas próximas de Icoaraci.

²⁶ Bebida típica do Pará que mistura o tucupí, a goma, o jambu e o camarão. Os dois primeiros ingredientes são extraídos da raiz da mandioca que também é utilizada na fabricação de farinha. O tacacá é servido na cuia, produzida do fruto de cuieira.

casarões, chalés e uma estação de trem desativada. Resguardada nessas construções os feitos do período do *boom* da borracha no Pará do século XX (FIGUEREDO; TAVARES, 2006). A elite daquele período, os senhores do dinheiro, tinham em Icoaraci lugar de descanso e veraneio. Os rios e igarapés serviam de via para o passeio de canoas das senhoras ricas, uma espécie de “Veneza em Icoaraci”.

Os casarões, chalés, a antiga estação de trem de Icoaraci compõem hoje o cenário do centro de Icoaraci, composto ainda por bancos, lojas, prédios residenciais e comerciais, Agência Distrital e as primeiras escolas do Distrito. Nesse lugar combinam-se elementos que compõem o cenário urbano do Distrito de Icoaraci, excluindo tudo aquilo que o poder urbanizador afirma não caber mais nesse novo contexto.

A linguagem do poder ‘se urbaniza’, mas a cidade se vê entregue a movimentos contraditórios que se compensam e se combinam fora do poder panóptico. A cidade se torna o tema dominante dos legendários políticos, mas não é mais um campo de operações programadas e controladas. Sob os discursos que a ideologizam, proliferam as astúcias e as combinações de poderes sem identidade legível, sem tomadas apreensíveis, sem transparência racional-impossíveis de gerir (CERTEAU, 2014, p. 161).

A despeito do controle, nesse lugar de concreto, asfalto, águas e encontro entre o sagrado/profano, entre o Sol/chuva, entre o desenvolvimento urbano e a argila que dá vida a cultura local, o isolamento do passeio de outrora foi substituído pelo ruído de carros que vão e vem. Entre os edifícios importantes, há o da Biblioteca Municipal Tavares Cardoso de Icoaraci localizado na primeira rua que fica de frente para o rio, em um prédio estilo chalé e amplas janelas que facilitam a circulação do vento que vem das águas que banham a frente de sua orla.

Foi ali, no espaço onde arte e conhecimento se entrelaçam e habitam o mesmo espaço que meu encontro com a beleza da cerâmica de Icoaraci aconteceu, exposta para o deleite dos que visitavam o lugar. Hoje a Biblioteca Municipal Tavares Cardoso não tem mais o encantamento de antes, pois o tempo e o descaso governamental se encarregaram de sua ruína.

Porém, a cerâmica continua a se movimentar e também movimentar pessoas, seguindo sua trajetória. Mesmo sem a Biblioteca, outros espaços têm dado visibilidade à cultura ceramista, como a Feira de Artesanato do Paracuri construída na orla de Icoaraci, para expor e comercializar as peças de cerâmica; esse espaço diz que Icoaraci não é apenas

o lugar de “frente para as águas”, mas é também lugar de beleza, conhecimentos culturais e de mãos talentosas que fazem à cerâmica icoaraciense.

A fotografia abaixo reflete Icoaraci como lugar onde se pode desfrutar da brisa do rio-mar na orla do Distrito. É poder tomar a água de coco contemplando o pôr do sol. E ainda, perceber o artesanato que destaca o Distrito como polo de produção de cerâmica que aqui considero bem cultural local.



Fotografia 17: Feira do Artesanato do Paracuri - Orla do Distrito de Icoaraci. Fonte: Braga (2016).

Os artefatos de cerâmica que embelezam as lojas e decoram as residências, com cores vivas e traçados cheios de detalhes deixam mais belo o lugar “*De frente para as águas*”. Ali tem uma cultura em movimento e em todos os cantos é perceptível a inventividade dos artesãos, que atraem a atenção dos que ali chegam e no movimento de ir e vir envolvem os sujeitos em torno da cerâmica.

Considerando a centralidade da cultura (HALL, 1997) compreendo que a cerâmica icoaraciense tem papel importante na visibilidade e no movimento cultural do Distrito de Icoaraci, e dessa forma age no processo de subjetivação dos sujeitos escolares. Passo a compreendê-la também como aspecto relevante do currículo escolar no sentido de significá-lo com os conhecimentos culturais local em que pese à dinâmica do novo contexto cultural que pede a descolonização, desterritorialização e desconstrução do cânone estabelecido, a conexão global-local e a hibridação.

SEÇÃO III

A CULTURA-CERÂMICA NA ESCOLA E SUA FORÇA PEDAGÓGICA PARA O CURRÍCULO COMO POLITICA CULTURAL

No início da experiência etnográfica na escola, não fazia ideia, nem dimensionava o quanto me envolveria com a pesquisa e com a cultura-cerâmica; ainda assim, me aventurei. Essa foi uma experiência que me tirou do lugar, movimentou meu corpo e orientou meu olhar pelo enunciado de Saramago: “se vê, observa; se observa enxerga, se enxerga, repara”. Assim meu objetivo aqui é mostrar na fronteira do perto longe, numa presença/ausência construída que a cultura-cerâmica icoaraciense produz ruídos capazes de potencializar o currículo como política cultural.

1. Presença-ausência da cerâmica icoaraciense na escola e no currículo

Tem se tornado comum no cotidiano da escola, pelo olhar vicioso que costumamos direcionar sobre esse local, naturalizar os acontecimentos que nessa paisagem educativa acontecem. Muito do que ali se movimenta e bem como algumas presenças não são percebidas. Ainda que esteja visível é uma presença/ausência construída no interior de um lugar que por sua dinâmica fervilha diferentes conhecimentos culturais.

Disto desta forma, somente um olhar atento, disposto a vencer o daltonismo e um corpo sensível à performatividade pode notar a presença-ausência construída da cultura que não vem do erudito. Para compreender como a cultura-cerâmica icoaraciense é percebida na escola minha conversa com professor Augusto foi o ponto inicial. A cultura-cerâmica icoaraciense que tem sua presença em vários pontos da escola já mencionados anteriormente, mas o que é feito com essa presença? Orientada por essa problematização busquei na fala daquele professor um possível entendimento.

A cultura da cerâmica é algo que está tão perto da escola e ao mesmo tempo tão distante de nós que não conseguimos ver a sua presença aqui, isso faz parte na nossa vida, da nossa cultura, precisamos pensar mais sobre isso e trazer para a prática da escola” (Professor Augusto)²⁷.

Está claro na fala do professor que a cultura-cerâmica compõe o modo de vida da comunidade local, mesmo assim, a cultura local fica no balanço do perto/longe, não

²⁷ Diário de Campo no dia 02/05/2016.

ocasionando interesse de fazer essa cultura se movimentar fora do limite que a mantém longe mesmo estando perto.

Talvez, nem longe, nem perto. O perto-longe remete a um determinismo histórico-temporal ocidental. Porque não pensar o perto-longe da cerâmica refletido na fala do professor Augusto, a partir de Bhabha (2013) em um “*fora da sentença*”: nem antes, nem dentro, como se a cerâmica estivesse sentenciada a um lugar fixo. Cultura é algo que não se aprisiona. Se a cultura-cerâmica que está lá for aprisionada na ideia de perto/longe – no uniforme, no vaso, no papel, na lembrança – numa sentença bipolarizada, a possibilidade de pensarmos nela em seu momento híbrido se esvanece.

Pensar a cultura-cerâmica como no enunciado de Bhabha em um *fora, um entre-lugar* em sentido a-temporal; talvez assim a cultura-cerâmica possa desestabilizar-borrar a semiótica universal que a emoldurou em num quadro de repetição²⁸, que a escola com seus mecanismos pedagógicos insiste em preservar. Parece mais proveitoso e vigoroso dissipar a fronteira do perto-longe e implodir o binarismo que separa a alta/baixa cultura como propõem os Estudos Culturais, e defender a diferença cultural como propõe Bhabha (2013), diferença que pode existir “fora da sentença”, havendo sempre uma opção a negociar e a traduzir.

Reconstituir o discurso da diferença cultural exige não apenas uma mudança de conteúdos e símbolos culturais; uma reconstituição dentro da mesma moldura temporal da representação nunca é adequada. Isto demanda uma visão radical da temporalidade social na qual histórias emergentes possam ser escritas; demanda também a rearticulação do ‘signo’ no qual se possam inscrever identidades culturais. E a contingência como tempo insignificante de estratégias contra-hegemônicas não é uma celebração da ‘falta’ ou do ‘excesso’, ou uma série autoperpetuadora de ontologias negativas. Esse ‘indeterminismo’ é a marca do espaço conflituoso, mas produtivo, no qual a arbitrariedade do signo de significação cultural emerge no interior das fronteiras reguladas do discurso social (BHABHA, 2013, p. 276).

Subsidiada pela análise de Bhabha, acredito que pensar a cultura-cerâmica não consiste em defini-la a partir de uma sentença perto/longe, visível/invisível, nem um lugar, nem outro. A cerâmica icoaraciense se encontra no desejo de romper de modo performático em ato de rebeldia a fronteira do currículo disciplinar, num deslizamento contínuo chegar até um currículo como política cultural.

²⁸ Bhabha (2013) usa a expressão tempo de repetição referindo-se ao termo Casablanca em que a paisagem do tempo preserva a identidade da linguagem. A possibilidade de nomeação através do tempo está fixada na repetição (p. 291).

Pensá-la num *intermezzo*, *entre-tempo*, *entre-lugar* (BHABHA, 2013) como propõe Bhabha, pode ser a maneira de desestabilizar o tempo linear historicista e o pensamento que universalizou-essencializou a cultura. Rasurar-borrar, virar-revirar dissipar a fronteira do perto/longe de modo que esse movimento permita a cultura-cerâmica se mostrar no “ruído que produz” (LARROSA, 2004).

Nesse *entre-lugar*, nessa fronteira nebulosa, está o outro da cultura-cerâmica que está perto e não é visto, mas é possível lembrar sua existência e sua presença desveladora, que nem o projeto de educação e currículo que atestam a legitimidade da ciência, a formação do sujeito centrado e a hegemonia da cultura universal conseguiu ocultar em definitivo. Pensando com Bhabha (2013), é com essas diferenças culturais que foram “[...] sentenciadas a subjugação, a dominação, diáspora, deslocamento” (p. 276) que aprendemos para a vida, dando, ao cotidiano alienante outro contorno e uma promessa de prazer.

À medida que o tempo passa, ele produz em uma temporalidade interativa, que rasura os espaços ocidentais construídos e se reelabora no *entre-tempo*. Pensar a cerâmica icoaraciense presente na escola no *entre-tempo* é a possibilidade de tirá-la da posição binária da alta/baixa cultura e colocá-la na fronteira do perto/longe virando-revirando o dentro/fora de modo que esse movimento permita o ruído e sua visibilidade por uma estratégia de negociação.

Alunas/os aprendem no contexto vivo que é a escola, por meio de atravessamentos entre o que é ensinado pela disciplina-conteúdo, e pelos influxos de elementos de outros repertórios culturais, pelas experiências cotidianas adquiridas no contexto da cultura local, e em contanto com o que é produzido pelo global.

Essa dinâmica de aprendizagem exige que as antigas práticas pedagógicas sejam repensadas e outros fazeres se coloquem no sentido de problematizar as diferenças que se cruzam na paisagem da escola. Vera Candau (2008) chama atenção para o fato de a educação está imersa em processos culturais, logo, não é concebível a educação nem a experiência pedagógica desvinculada das questões culturais. Há, portanto, uma relação intrínseca entre educação e cultura.

Compreendo o “ruído” como a forma de fazer falar a cerâmica icoaraciense que na fronteira do perto/longe ficou silenciada. Pensando com Moreira (2008) a possibilidade de fissurar o currículo prescritivo-disciplinar é o diálogo, no sentido de superar as divergências que impedem a aproximação entre as diferentes culturas, embora, reconhecendo que as dificuldades são reais.

2. A cultura-cerâmica icoaraciense: rompendo a fronteira do currículo

Dando continuidade ao exercício do pensamento, nesse item tomo como ponto de partida o registro de uma conversa estabelecida com uma interlocutora professora Vera que carinhosamente a denomino *professora-barrista*. A fala que aqui registro me levou a compreender que o borramento da “verdade” e da razão de forma sutil e sorrateira, já iniciou seu movimento tonalizando o currículo com as cores da cultura-cerâmica icoaraciense, introduzindo um elemento familiar, mas ao mesmo tempo estranho e novo para um currículo desviante.

Sei da importância que a cerâmica teve na minha trajetória de vida e por saber disso, levo isso para minha prática docente. Me tornei professora, mas a cerâmica não saiu de mim. Levei a cerâmica para dentro da sala de aula em uma atividade do dia da mulher, onde junto com meus alunos, pesquisamos as condições de trabalho da mulher artesã de Icoaraci, a cavadeira da cerâmica. Aquela que faz os traçados e cava na cerâmica quando a argila esta crua. Fizemos visitas nas olarias com os alunos, eles observaram como é o trabalho, conversaram com as mulheres que trabalham nessa tarefa, ficaram encantados com o que viram. Fiz tudo sozinha, numa solidão pedagógica; os demais professores não quiseram se envolver, disseram que não isso não faz parte do conteúdo (Professora Vera)²⁹.

Considereei a expressão “solidão pedagógica”, para levantar a seguinte questão: o currículo cultural é solitário? Compreendi que a professora Vera ao se referir a “solidão pedagógica” a mesma faz inferência ao coletivo de docente, pelo não envolvimento dos mesmos na atividade com a cultura local, pois, relativa aos/as alunos/as ela esteve acompanhada num envolvimento que ao que parece foi significativo culturalmente para os estudantes. Contudo, há de se refletir sobre esse não envolvimento docente pelo viés de que a cerâmica icoaraciense não faz parte do currículo, deixando clara as evidências que as culturas populares não têm lugar no currículo disciplinar.

Alguns aspectos relevantes desse trecho da conversa, me chama atenção para a forma como a cerâmica como representante da cultura local entra no currículo dando preferência a temática da mulher, considereei ainda, a questão da identidade móvel da professora Vera que atravessa sua prática docente, rasurando o discurso da episteme moderna que diz sermos nós mulheres um “rascunho” de uma identidade masculinizada (SILVA, 2009).

²⁹ Registro feito no Diário de Campo em 22/02/2017.

Esse autor acrescenta em outra obra (SILVA, 2001) que como efeito das práticas culturais podem ser produzidas as identidades sociais, portanto “[...] a identidade, tal como a cultura, tampouco é um produto final, acabado, uma coisa. Ela é objeto de uma incessante construção. Os resultados dessa construção [...] são sempre incertos, indeterminados, imprevisíveis” (p. 25).

A identidade barrista da professora atravessa e se cruza com as identidades de professora, mulher e sindicalista. Identidades construídas por fatores culturais, políticos, de gênero e sociais, que implicam em identidades fragmentadas, deslocadas e descentradas. Sobre isso Stuart Hall escreve:

O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas [...]. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. [...]. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções de tal modo, que nossas identidades estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2015, pp. 11-12).

Subjetivada pela condição de professora-mulher-barrista, a Professora Vera movimentou suas identidades móveis e num ato performático de invenção-deslocamento de um lugar definido e no desvio do uso do que foi recebido – um currículo como guia – burlou o instituído e fez a *invenção* que nos fala Certeau (2014) e experimentou um currículo outro.

Lembrando Larrosa (2004), o lugar da experiência é o sujeito. Em estado de afetação e movida por identidades outras, Vera, a professora-barrista retirou a cerâmica icoaraciense da fixidez do uniforme, da imobilidade do vaso e da invisibilidade dos daltônicos e a fez se sacudir-dançar-movimentar no mesmo vento que balança os galhos das árvores que arborizam a frente da escola. Esse balanço tem como sopro o reconhecimento da temática de gênero, a partir do debate sobre o feminismo em que a atividade realizada pela professora pode ser entendida como um ensaio para uma política de identidade³⁰.

Mostrou ela ainda que a diferença reverbera por outras singularidades, que põe em evidência outras identidades fluidas produzidas nas minúcias do cotidiano. Identidades que se abrem e se mostram em vários aspectos da vida e se constituem para borrar e perturbar a

³⁰ Conjunto de atividades políticas centradas em termo de reivindicação de reconhecimento da identidade de grupos considerados subordinados relativamente as identidades hegemônicas. (SILVA, 2000, p. 92).

ordem e a tradição. Esse é um relato que mostra que a identidade é relacional e tem a marca da diferença (SILVA, 2009). Para Hall (2015), esta não é uma filiação eterna que se fecha em um único aspecto da vida, pelo contrário, a identidade é moldada, reinventada e construída continuamente.

Ressalto que o experimento pedagógico com a cerâmica por meio da temática da condição da Mulher feita pela professora Vera, certamente não coaduna com a tarefa de uma professora desprovida de qualquer poder, pois lembrando Foucault (1979), “[...] cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder” (p. 91), porém, no caso específico da professora, o poder se manifesta na reviravolta do prescritivo.

Nesse ponto, essa professora não é recatada, discreta ou “boa-moça”, pelo contrário, os acontecimentos do cotidiano envolvem disputas e debates que a subjetivam, e também aos colegas, exigindo que ela rasgue a vestimenta da ordem e coloque em cena outras identidades, modelando-se em meio às relações de poder e alteridades, que não se escondem naquela escola. Nessa performance da professora é possível ver as marcas da resistência do currículo conteudista trabalhado enfaticamente numa disciplina

Há, no entanto, um modo novo de exercer essa ação transformadora, pois, ao reconhecer o cotidiano e o imediato como políticos não precisamos ficar indefinidamente à espera da completa transformação social para agir. Estou apontando aqui, para uma nova representação de intelectual feminista, mais ajustada às proposições da pós-modernidade (LOURO, 2014, p. 126).

Essa autora tem argumentado que no mundo pós-moderno, emaranhado numa teia de relações de poder, o revigoroso e ampliado campo político tem incorporado lutas antes invisibilizadas em que a atuação política não está “de cima” ou “de fora” da rede de poder. E acrescenta que:

A/o nova/o intelectual terá, necessariamente, de se perceber como participando das relações de poder e isso implicará no exercício constante da autocrítica. Atenta/o as “manobras”, as “táticas”, as “técnicas” e aos “funcionamentos” de produção e nomeação das desigualdades a/o intelectual precisará descobrir formas de interferir mais viáveis e próximas. As lutas se tornam mais imediatas e cotidianas. Elas são também mais localizadas e talvez pareçam menos ambiciosas (LOURO, 2014, pp. 127-128).

Ousada, transgressora, desobediente, desassossegada, barrista a professora Vera participa das redes de poder que fala a autora, subvertendo a desigualdade do conhecimento que o currículo disciplinar-conteudista carrega quando ela inclui a cultura cerâmica icoaraciense que está invisível no cotidiano da escola, ornamental na sala da

direção, fixa e estandarizada no uniforme, mas presente na memória e na vida tanto da professora quanto de outros/as alunos/as, subjetivando-os.

Valorizando em sua tarefa de intelectual, instigou os/as demais professores a participarem de um vigoroso debate político da educação, da cultura e do currículo, mostrando com uma prática modesta, menos ambiciosa e menos universal, que é possível fazer ruídos e ouvir a voz da cultura silenciada no currículo, por meio de uma ação cultural que se tornou política à medida que se desenrolou a partir do cotidiano escolar e da cultura local.

Essa performance pedagógica que saiu da cena cotidiana de um lugar que vive e produz a cultura-cerâmica e que envolve a memória daquela professora e me fez compreender que onde há esforços deliberados para esquadrihar, disciplinarizar o currículo e enclausurar a cultura, é possível mobilizar o cotidiano escolar e introduzir outros saberes culturais, acertando os passos entre currículo e cultura para que ambos caminhem lado a lado.

Aqui foi possível encontrar a força pedagógica da cultura-cerâmica que não vem do exótico, folclórico, ornamental, nem tão pouco do erudito, ou do instrumental. A cultura-cerâmica experimentada no currículo desviante vem do movimento cotidiano reinventado, pelos/as artesãos/as e tem ligação direta com o modo de vida de uma comunidade local no interior da Amazônia paraense. Esse modo de vida foi transformado em “matéria” a ser ensinada e fez o currículo despedaçar-se, dobra-se e curva-se diante do inusitado.

Nessa *invenção* a professora desconstruiu a ideia da unicidade da cultura, mostrando que se há esforços para consolidar a visão da cultura dominante no currículo, há também esforços para borrar, questionar, fraturar e construir currículo alternativo. Algumas iniciativas – como a da professora Vera – tem borrado o currículo ordeiro e se constituído como resposta a demanda cultural do mundo pós-moderno, marcado pela multiplicidade de modos de vida que se inter cruzam e se interconectam. Iniciativas que tentam criar outro sentido e outro afeto que possibilite aos/as alunos/as ligarem os significados que dão a cultura local com o que aprendem na escola.

O pós-moderno nutre uma paixão pelo marginal da política cultural universalizante e chama para seus braços o subversivo e o excluído da ordem hierarquizante para pensa-lo com outras possibilidades de inversão. A cultura-cerâmica nesse tempo de modernidade tardia é a desviante do caminho traçado pelas metanarrativas que unificou o sujeito,

binarizou a cultura e eliminou as particularidades locais e/ou nacionais (CONNOR, 1989) em favor da expansão global.

Esse novo tempo, é o tempo de muitos sujeitos e também de muitas cores. É o tempo de os outros falarem de si, de sua experiência e de sua cultura. Pensar esse/nesse tempo atônito é pensar a cultura do outro como Silva (1995) orienta:

Conhecer o Outro nessa perspectiva é menos descrevê-lo em sua ‘essência’ e ‘natureza’ e muito mais representá-lo, torná-lo presente de uma forma que o subordine, o inferiorize. O lugar do outro não é nunca função de alguma posição fixa, objetiva, mas sempre da posição que lhe é atribuída pelo poder da representação e do discurso do grupo e da visão dominante (SILVA, 1995, p. 193).

A referência ácida de Silva pede que se coloque em ênfase as relações de poder que autorizam uma única cultura – a Ocidental – servir de parâmetro para pensar a cultura do Outro que na ideia civilizacional hegemônica é sempre deficitário, impuro e subalterno.

A força pedagógica da cultura-cerâmica icoaraciense está no modo de questionar o legítimo e profanar a cultura erudita, deslocando a fronteira do currículo, colocou-se no *entre lugar* e num ato de suspensão da voz daqueles que foram “autorizados” a falar pelo “Outro” das diferentes culturas, fez falar a cultura-cerâmica permitindo-a saia da invisibilidade e se mostre com toda sua força.

Considero que esse foi o momento de travessia do currículo de uma margem fechada, cercada, onde poucos habitam, para a margem onde há novos habitantes. A continuidade dessa viagem para o outro lado deve ser sempre levada por uma Pedagogia que tome o cultural como bússola de orientação e que essa referência permita colocar no barco a experiências cotidianas dos/as alunos/as expressas na cultura local e na tradução.

O que fez a professora Vera foi “colocar algo sobre a mesa”, lembrando Kohan (2017) para dar sentido, vida e voz. Dialogando com esse autor, faço uma analogia com o “algo” da cerâmica icoaraciense que foi posta sobre o currículo e ganhou sentido pelo olhar de alunos/as e também da professora. Não pude deixar de perceber o semblante de entusiasmo quando aquela professora falou dessa experiência pedagógica.

A escola fica próxima da feira do artesanato na orla. Levei meus/as alunos/as lá e comecei a perceber o interesse deles/as em querer saber mais sobre a cerâmica. Quando decidi trazer a mulher artesã para o debate sobre dia da mulher, fomos visitar as olarias e saber como a mulher artesã se insere nessa produção. Os/as alunos/as ficaram encantados quando viram a modelagem da argila no toldo, a habilidade

das mulheres em fazer os traços. Foi uma atividade que sacudiu aqueles/as alunos/as (Professora Vera)³¹.

A professora deixou nua sua face para que fosse possível perceber sua satisfação, alegria e êxtase, quando ela se referiu ao encantamento dos/as alunos/as ao visitarem as olarias e entrarem em contato com a beleza e a maestria com que mulheres artesãs fazem os desenhos na cerâmica e dão o colorido a esse artefato. Isso lembra os escritos de Kohan (2017).

[...] a partir do ato de um professor o mundo ganha um outro sentido para o aluno. Daí nasce também a responsabilidade pedagógica: colocar algo do mundo sobre a mesa, oferece-lo aos estudantes chama à responsabilidade por isso que se lhes está oferecendo como objeto de estudo (KOHAN, 2017, p. 79).

Penso que pelo ato da professora Vera e ainda de outros/as que vivem a experiência dentro/fora, perto/longe, no entre-meio com a cerâmica icoaraciense, essa cultura pode ter outros significados, outros sentidos, despertar outros afetos, ter vida, voz e visibilidade no currículo como política cultural. A entrada da cerâmica no currículo por uma performativa criada por aquela professora-barrista é a ponta de um fio que pode se constituir em um tecido mais potente para o currículo.

Outro aspecto que considere na fala da professora Vera foi o não envolvimento dos/as demais professores/as na atividade, alegando que a cultura-cerâmica e a questão de gênero não fazem parte do currículo. Uma dose de frustração e dúvida soa como uma perda de tempo e energia da professora ao se empenhar no borramento do currículo oficializado trazendo essa temática para o debate entre as diferentes formas de conhecimento.

Algumas interrogações me vêm à cabeça: estariam aqueles/as professores/as resistindo as mudanças de um tempo híbrido que afeta a escola? Ou fortalecendo a ideia de “verdade” que a escola apenas reproduz por meio do discurso da cultura única?

Apoiada no pensamento de autores como Simon (2013), Giroux (2013) indico alguns pontos que se cruzam nas ideias desses autores e que podem ajudar na compreensão mais consistente desses questionamentos. Simon (2013) acredita que qualquer discurso que advogue a escola como reprodutora da sociedade é um discurso enfraquecido, porque esconde outros significados que podem ser atribuídos a ela e ainda, reduz seu caráter contestador da ordem e do cânone estabelecidos.

³¹ Diário de Campo, 22/02/2017.

[...] as escolas têm sido, por muito tempo, um dos locais nos quais vários grupos tem tentado construir noções de autoridade cultural e regular a forma pela qual as pessoas compreendem a si próprias, sua relação com outros e seus ambientes sociais, físicos comuns. Essas histórias demonstram claramente que reduzir as escolas a simples “reflexos” significa suprimir o caráter construído e frequentemente contestado da organização e da prática escolar (SIMON, 2013, p. 62).

Para esse autor, a escola é mais um local no qual as redes de poder contaminam as práticas dos sujeitos. É importante perceber que o discurso se mostra e constrói subjetividade e ainda, atua em contexto específico - a escola - moldando o pensamento de alguns/as docentes que lá estão, constituindo, a forma como estes/as entendem a cultura e o currículo, acrescentando que: “[...] tomada não como limite, mas, como uma possibilidade, este reconhecimento da multiplicidade de pontos, através dos quais o poder é exercido pode ser a base de uma esperança radical em relação a esforços de práticas progressistas” (SIMON, 2013, p. 65).

Giroux (2013) tem auxiliado a análise sobre a escola, a educação e o currículo como espaços de contestação e de rupturas que são produzidos por práticas alternativas como daquela da professora-barrista. Práticas alternativas que rompem com a ideia de que a escola é apenas lugar de reprodução e que no currículo não cabe outra coisa que não os conteúdos disciplinares regulados e rotulados como científicos e legítimos.

Essa servil adesão à forma de estruturar o currículo em torno de disciplinas está em desacordo com o campo dos estudos culturais, cujas energias teóricas estão amplamente focalizadas em questão relativa a gênero, classe, sexualidade, identidade nacional, colonialismo, raça, etnia, populismo cultural, textualidade e pedagogia (GIROUX, 2013, p. 85).

Penso que a energia e o empenho da professora Vera que foram canalizados para a questão da cultura-cerâmica flertam com a ideia dos Estudos Culturais apontada por Giroux, uma tarefa que se constitui em tirar da invisibilidade e do engessamento a cultura local presente-ausente no cotidiano da escola por meio de uma prática pedagógico-cultural e o currículo como política cultural assumidos respectivamente pela professora.

Meu argumento se estende no sentido de pensar que a professora Vera praticando a pedagogia da possibilidade (SIMON, 2013), deslocou o regulamento e a liturgia, criou dispositivos que fizeram fluir um currículo alternativo, contradiscursivo e desviante, mostrando, que são válidos quaisquer esforços para modestamente fazer a diferença no contexto local e na vida, nem que seja de uns/as poucos/as estudantes.

Pensando assim, acrescento que um currículo desviante sozinho pode não ser capaz de mudar as estruturas da macro-política que edificou a escola e o currículo. Porém, como escreve Simon (2013) “[...] isso significa que não temos que esperar por reformas institucionais para colocarmos em ação nossos esforços locais” (p. 65); façamos então o esforço de colocar em ação um currículo como possibilidade de mudança na escola e que interaja com os muitos artefatos e conhecimentos culturais de alunos/as e professores/as que são subjetivados pela cultura-cerâmica local.

Sem ser pretenciosa, sugiro aos/as professores/as o mesmo que fez Masschelein em sua caminhada pedagógica, viajando com seus estudantes para Sarajevo (KOHAN, 2017); o relato autobiográfico que Kohan traz sobre essa viagem, aponta que essa experiência foi para Masschelein o começo de uma nova prática e a reorientação do olhar. Junto com seus alunos eles caminharam pela cidade-paisagem para observar, conhecer, registrar, desenhar, traçar e construir o projeto de uma nova escola para Sarajevo. Kohan apresenta Masschelein como:

[...] um professor que caminha com seus estudantes e lhes faz as perguntas do mestre ignorante para que eles explorem toda a potencialidade de sua inteligência. Um mestre que não ensina a caminhar, mas que manda caminhar arbitrariamente e caminha junto aos seus estudantes submetendo-se à mesma arbitrariedade, à do caminho, à do que nele pode chamar sua atenção; um mestre que escuta seus alunos e cuida para que essa caminhada seja feita com atenção; um mestre que pede para registrar cartograficamente as observações e para tirar delas todo o proveito que seja possível em termos do projeto (“a nova escola”) que dá sentido ao caminhar; um mestre que dispõe para o encontro com os estudantes um tempo que vai muito além do tempo cronometrado da instituição; um tempo demorando, de longas conversações; um mestre que sai do seu lugar e que leva consigo a academia para se expor junto aos seus estudantes à arbitrariedade dos caminhos da cidade (KOHAN, 2017, p. 73).

A professora interlocutora desse experimento de pesquisa fez a caminhada, levou os/as alunos/as ao bairro-ceramista. Que os/as demais professores/as caminhem pelo Distrito-paisagem de Icoaraci, pelo bairro-ceramista para conhecer suas linhas arbitrárias e compartilharem saberes-conhecimentos com os/as alunos/as e também com aqueles que produzem a “arte de fazer” da cerâmica icoaraciense. Essa é uma caminhada que pode colocar à prova a ideia de cultura centrada no essencialismo e ser o início de outro olhar para a cultura local e a possibilidade de quebrar a grade que cerca o currículo.

Considereei a análise de Vera Candau (2005) pertinente; apoiada em autores do campo da antropologia, esta afirma que:

[...] por trás de cada modelo de educação existe um conceito de cultura, o problema está em que, na maioria das vezes, esse conceito não está explícito. No entanto, devemos ‘desvelá-lo’ [...], pois em geral, a concepção de cultura predominante na proposta de educação multicultural aproxima-se de uma perspectiva estática e essencialista, em que a cultura é vista como um conjunto mais ou menos definido de característica estáveis atribuídas a diferentes grupos e às pessoas que se consideram pertencentes a ela. Essa é uma realidade muito presente nos imaginários dos educadores e da sociedade em geral, que tendem a classificar as pessoas segundo atributos considerados específicos de determinados grupos sociais. Questionar essa perspectiva é um grande desafio (CANDAUI, 2005, p. 28).

Confabulando com a ideia da autora sobre o desafio de dessencializar a cultura, Vorraber Costa (1998) aponta que os Estudos Culturais descolonizaram o conceito de cultura para entendê-la como expressão-compreensão das vidas cotidianas. Um ato de descentramento da cultura feito pelos Estudos Culturais que toma essa categoria de análise como inconclusa, inacabada e em constante processo de mutação. Considerando essa assertiva, esse campo de estudo assume a pedagogia também como ato de descentramento.

As culturas vindas das classes populares, as práticas cotidianas dos sujeitos “comuns” que por muito tempo ficaram camufladas, disfarçadas, ignoradas e negadas por uma racionalidade iluminada que desconsiderou as diferenças de modos de vida de grupos que portavam a bandeira da “contracultura” (CERTEAU, 2014), teve seu silêncio quebrado pelo campo de discussão dos Estudos Culturais.

A intenção desse campo de debate sobre as culturas é trazer para o plano da análise a atividade marginal dos anônimos; o produto mais consumido é aquele que não se vende, o homem e a mulher comum e sua “arte de fazer” e seu interesse por “[...] tudo aquilo que fala, rumoreja, passa, aflora” (CERTEAU, 2014, p. 43).

Veiga-Neto (2002) argumenta que a multiplicação e acelerado acesso das mídias e comunicações têm influenciado na participação e na presença mais ostensiva das culturas subalternizadas nesse novo cenário global, e que tem efeitos na descentralização dos valores eurocêntricos sobre a cultura contrariando as ideias etnocêntricas iluministas.

O ideal apolíneo³² de ordenamento e equilíbrio que cobria a cultura e a conduzia ao progresso da humanidade é rasgado pelo seu aspecto dionisíaco³³ de subversão,

³² Termo criado por Nietzsche e derivado de Apolo deus da medida e da harmonia. Apolíneo, diz Nietzsche, significa “contemplativo, que é fonte de harmonia e beleza. A palavra *apolinismo* designa a contemplação extasiada de um mundo de imaginação e de sonho, do mundo da *bela aparência* que nos liberta do devir (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 14).

desequilíbrio e desordem, pondo em evidência, na virada do século XXI, a marginalidade desviante de uma cultura plural e polissêmica (CLIFFORD, 1998), aberta a outros cultivos errantes de uma sociedade onde as práticas cotidianas e locais não estão fixadas. Essas práticas saem da órbita em que foram enclausuradas e produzem outros significados que são assumidos pelos Estudos Culturais (ESCOSTEGUY, 2000).

Santomé (2013) ao tratar das “culturas negadas e silenciadas no currículo” chama atenção para a perda de oportunidade que muitos educadores/as deixam passar, quando não aproveitam os conteúdos culturais e as experiências que subjetivam os/as alunos/as como base do trabalho cotidiano nas salas de aula, destacando que o vínculo das instituições escolares e acréscimo do currículo com o contexto cultural dos/as estudantes constitui-se como “única maneira de ajudá-los a melhorar a compreensão de suas realidades [...]” (p. 160).

Não se trata aqui de acolhimento esporádico e isolado da cultura-cerâmica como tem sido feito na escola, a fala da professora indica a importância da cultura como forma de estimular os/as alunos/as a compreenderem a realidade e compreendê-la com outros sentidos. Assim, ao reconhecer que a escola é um espaço de diferenças culturais que compõem seu cotidiano, isso implica no abandono da noção de cultura no seu sentido único e na transformação das culturas como centrais na sala de aula e no currículo.

Sem afetar diretamente o currículo formal, a contribuição da questão da mulher foi a forma aditiva que introduziu no cotidiano escolar a temática da cultura-cerâmica. Vera Candau (2005) considera como forma elementar a contribuição de diferentes culturas e o acréscimo de determinados conteúdos em diferentes disciplinas como meio de incluir outros saberes.

Acrescento que, somada a essa iniciativa da professora Vera, outras formas podem ser consideradas tais quais, realização de eventos, comemorações e acontecimentos particulares que incluam a cultura local no cotidiano da escola. Acolher os relatos da experiência dos/a alunos/as que vivem em contato direto com a cerâmica, pois dessa forma penso que a escola estará contribuindo para despertar afetos naqueles que se sentem distante e de sua própria cultura, transformando a cultura-cerâmica em força pedagógica para o currículo.

³³ Dioniso é o deus da embriaguez, da inspiração e do entusiasmo. Ao contrário do apolinismo, Nietzsche diz que dionisíaco significa “de exaltação trágica e patética da vida. O dionisismo concebe ativamente o devir, sente-o objetivamente como a volúpia curiosa do criador” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 14).

Ações modestas que podem perturbar o consagrado conteudismo do currículo. Ações que podem fomentar resistências de uns/as e mobilizar aliados/as e parceiros/as que solidariamente entendam a importância da cultura local, considerando a pedagogia como cultura e a cultura como pedagogia (SILVA, 2009).

A pedagogia é uma forma de cruzamento de fronteiras para construir uma política intercultural em que o diálogo, a troca e a tradução entre diferentes culturas tornem-se possível.

Nesta perspectiva, o conhecimento e as crenças não se tornem legítimos ou úteis em virtude de sua produção no interior de disciplinas específicas nem de seu débito para com aquilo que, supostamente, constitui a cultura ocidental, mas se mesclam e se juntam com diferentes ambientes e histórias culturais (GIROUX, 2013, p. 92).

Partindo da expressão do autor acima mencionado, penso a cultura-cerâmica como artefato que compõe a diferença que se junta a outras práticas culturais que em diálogo podem potencializar o currículo da escola, considerando a iniciativa como a da professora Vera para tornar significativa a presença da cultura local na escola.

A cultura-cerâmica não está inscrita na lógica da herança daquilo que pode ser transmito e/ou herdado; talvez esteja ela, do lado que oscila para o espúrio, impuro, inautêntico, mas pode estimular e fomentar outros conhecimentos potentes para o currículo. A cerâmica como força pedagógica é a travessia que conduz para um currículo como política cultural que se afasta da cultura como universal, linear, da ordem da erudição e aproxima-se da ideia de culturas com (s) no final. Lugar que comporta modos de vida distintos que se cruzam, compartilham e negociam significados e visões de mundo diferentes.

Nesse sentido a posição de Clifford (1998) é clara para quem defende a noção de cultura no seu sentido polissêmico. Tal como Clifford, os Estudos Culturais também têm embarcado nesse termo tentando implodir o binarismo entre cultura, entendendo-a como campo mais amplo que envolve outras dimensões da vida incluindo a dimensão política.

Giroux (1998) assegura que os Estudos Culturais desafiam a análise que fantasia o cotidiano tomando a cultura como forma de dominação. Com base na analítica desse autor, a cultura tal como o currículo é um terreno contestado; assim, passo a compreender a cultura-cerâmica não apenas como um marcador da especificidade local, mas como campo de luta que se coloca no cotidiano escolar como possibilidade de desafiar a hegemonia do currículo, desconstruir a ideia universal da cultura se considerada sua força pedagógica,

capaz de borrar a fronteira criada pela cultura dominante por meio do currículo como política cultural.

3. Currículo como política cultural: uma contribuição para escola básica

Apresentar a cultura-cerâmica icoaraciense como força pedagógica do currículo em seu sentido mais amplo, tem sido o movimento que constitui a tessitura dessa escritura que pode catalisar outro sentido para esse campo que é tão familiar, mas pouco discutido na escola. Argumento agora sobre o currículo como política cultural, sem com isso descartar as batalhas que são travadas nesse campo em torno dos significados.

Embora já venha ao longo desta escritura apontando a força pedagógica da cultura-cerâmica para o currículo, percebo que esse é um jogo em que a partida será sempre prorrogada, não havendo vitória e nem derrota; o que há é uma incompletude, pois a cultura não está pronta e acabada, mas em construção e negociação.

No decorrer do experimento de pesquisa, pude perceber que a escola se constitui como espaço, onde práticas culturais se inter cruzam e constroem a posição que cada sujeito deve ocupar. No contexto escolar, currículo e cultura se apresentam em contínua relação, no entanto, é possível perceber contidamente na escola as forças que se movimentam para estabelecer o que é válido e legítimo na produção de significados. Tomo como referência duas falas que são expressivas nesse contexto.

Em outros tempos já fizemos melhor. Fizemos atividades que envolveram a cultura local, mas nunca registramos. Acredito que se nos propusermos a fazer novamente faremos melhor. Hoje nossas aulas priorizam os conteúdos do Enem e das provas que avaliam o ensino. Nossas aulas são muito livrescas, o conteúdo que ensinamos já vem pronto, preocupação com os resultados. Se hoje não pensamos na cerâmica como elemento da cultura local, como objeto do currículo é porque não refletimos sobre o currículo, sobre projeto pedagógico e muitas outras coisas. Existe uma cultura institucionalizada que impede que valorizemos a cultura local (Professor Augusto)³⁴.

Nosso currículo é muito disciplinar. Não entendemos o currículo sem as disciplinas e conteúdo dos livros. Quando trouxe a experiência com a cerâmica para trabalhar com a disciplina de sociologia, isso não significou que deixei de trabalhar o currículo. O Enem cobra os conteúdos, mas cobra também a capacidade de nossos alunos lerem de forma crítica o mundo em que vivem. A cultura é a porta de entrada dessa leitura. Os temas da redação são isso (professora Vera)³⁵.

³⁴ Diário de Campo em 03/04/2017.

³⁵ Diário de Campo em 22/02/2017.

Depois de várias miradas no cotidiano da escola e pelas conversações com docentes, esse interlocutor/a constatei que a cultura-cerâmica mesmo sendo moradora da escola Coronel Sarmento no currículo ela é apenas visitante, pois naquela paisagem de educação escolarizada; ainda, prevalece em seu lugar privilegiado a cultura erudita.

Ainda que venha tomando espaço no cotidiano escolar práticas que borram e fraturam o currículo vertical em uso, observei que ainda é muito forte e latente práticas que fortalecem a ideia de o currículo disciplinar que valida certos conhecimentos da alta cultura. O discurso da cultura única compõe o cenário daquele espaço educativo. Esse discurso pode ser sintetizado no relato do professor Augusto, cuja expressão não deixa dúvida que na escola existe uma tendência a homogeneização cultural e a desvalorização das culturas populares.

Não há dúvida que está em jogo um processo de deslegitimar a cultura vinda das classes populares. Nesse jogo, as evidências apontam para o ataque dos conservadores à política cultural, que assimila a cultura como local de luta política e pedagógica, tornando claro o que Giroux escreve:

Ansiosos para falar em nome de grupos desprivilegiados, os conservadores alegam que a política cultural rebaixa os oprimidos e que ela não tem a ver com seus problemas. Ela não liberta ou instrui, dizem eles, mas pelo contrário, contribui para o declínio contínuo de padrões e de civilidade, priorizando a cultura visual, sobre a cultura impressa, e a cultura popular, sobre a cultura superior (GIROUX, 2003, p. 29).

A denúncia da visão conservadora que o autor traz nessa passagem é estratégica do ponto de vista da anulação de outras formas culturais e também tida como estratégia utilizada pelo Estado na sua política de currículo, que invisibiliza a cultura das minorias. Em se tratando da cultura-cerâmica icoaraciense, sua inclusão no currículo em uso significa a redução do padrão cultural que é desejável pelo currículo institucionalizado da escola, e, ainda, considerada um insulto a cultura superior e ao objetivismo do currículo e do ensino por meio da pedagogia despolitizada³⁶.

No entanto, mesmo que currículo e cultura estejam em íntima relação, ainda percebo um movimento de forças opostas para estabelecer o que é válido e legítimo na produção de sentidos no cotidiano, em uma batalha pela instituição da “verdade” e da “realidade”.

³⁶ Pedagogia despolitizada não considera as lutas sociais entre grupos diferentes. Numa visão conservadora, a pedagogia despolitizada se resume a técnica e método fixo de ensino, conjunto de prescrições instrumentais e dicas de ensino. Numa visão política cultural a pedagogia é uma atividade política que propicia as condições necessárias aos/as estudantes o reconhecimento de formas antidemocráticas de poder. (GIROUX, 2003).

Neste sentido, o currículo é um texto por meio do qual alguns grupos (dominantes) impõem seus significados particulares a outros grupos como verdade.

O que percebo é que a escola tem ignorando esse complexo contexto cultural e segue se movimentando em um terreno que *a priori* tenta edificar a cultura em sua suposta pureza e essência, afirmando a universalização e a homogeneização na busca pela identidade local-regional-nacional.

Isso leva a entender que a escola se enquadra num modelo de educação e de currículo ancorados na “alta cultura”, minando outras possibilidades que entrelacem a cultura local e cultura global, por exemplo. Neste cenário, escola e currículo são pensados e praticados a partir de categorias universais o que explica a ausência de conhecimentos e práticas culturais de outros grupos. Porém, no campo teórico dos Estudos Culturais é possível pensar outras possibilidades para o currículo quando considerado como política cultural, ou um conjunto de ações com a finalidade de debater as culturas nos espaços escolares, colocando em circulação um conjunto de significados e analisando as relações de poder.

O currículo é considerado aqui como um espaço em que a luta por significados – visão de mundo, valores, condutas, crenças, ideias – estão em constante tensão, atravessados por relações de poder que compõem a arena cultural. Essa produção identifica-se ainda com a ideia de currículo como centralmente produtivo no sentido considerado por Silva (2013): “fazer algo com coisas” ou “fazendo coisas às pessoas”, destacando assim o caráter político e histórico do conhecimento, da cultura e do currículo.

O currículo, para Silva (2009), é forjado em meio a discursos que são produzidos em rede de poder, para fazer de nós aquilo que somos, nossas identidades e subjetividades. Currículo, terreno contestado onde saber e poder estão conectados por meio dos discursos que o produz. Ainda que um currículo seja forjado numa arena de disputas por imposição de significados, práticas e saberes, algumas vozes são acolhidas e outras são silenciadas, induzindo aí, a produção de certas identidades, isso não quer dizer que não há espaço de contestação da hegemonia, o que pressupõe que as relações de poder se estabelecem de forma assimétrica na escola são passíveis de resistência.

Transpor para o currículo o caráter político da cultura e da pedagogia é a maneira de suspeitar, criticar e resistir a forma de dominante da cultura única que engessa o currículo e leva as/os professoras/es ao automatismo de práticas que aprisionam a cultura local. Sei das dificuldades que nós educadores enfrentamos ao buscar saber como trabalhar no

mundo sortido, inexato e heterogêneo em termos culturais, onde o que se ensina e se aprende extrapolam os limites do localismo e mudam constantemente.

Não é novidade para nenhum/a de nós que o mundo mudou. Porém essa mudança, não tem surtido efeitos na redução das desigualdades que tem se aprofundado vertiginosamente. Se temos nesse tempo de incerteza, de ambivalência, de suspeita, uma globalização da economia, temos também a dissipação de fronteiras que fazem o mundo parecer uma *quermesse cosmopolita* (CLIFFORD, 1998). Todo esse emaranhado que forma o novo mapa cultural do mundo contemporâneo, tem alterado o modo como o currículo é pensado, ainda assim, escola e currículo estão em descompasso com esse novo tempo.

Silva (1995) vem dialogando sobre o caráter mercadológico da educação e afirma que a escola e o currículo ainda continuam a reforçar por meio de certas maquinarias – conteúdos e livros didáticos – os valores, os estereótipos e as identidades que contrariam e até ignoram a nova dinâmica do mundo contemporâneo, marcado pela emergência de novos atores sociais que resistem ao silêncio de suas vozes.

Já é sabido que a cultura eurocêntrica legitimou sua superioridade quando impôs um modelo de cultura único ao colonizado “Novo Mundo”. Penso que essa imposição se estendeu para a escola quando conteúdos foram definidos com base no pensamento de cultura única e erudita, materializando num currículo prescritivo, disciplinar e conteudista. A escola e o currículo há muito tempo vêm ditando as “verdades” por meio de conhecimentos acolhidos como únicos e válidos para serem ensinados aos/as alunos/as. Nesse sentido, Costa (1998) toma como referência o pensamento de Foucault e escreve:

As narrativas constituem o aparato de conhecimento/saberes produzidos pela modernidade com a finalidade de tornar administráveis os objetos sobre os quais falam. Conhecer o que deve ser governado é parte da estratégia que permite a regulação e o controle dos indivíduos e das produções que habitam os núcleos urbanos das sociedades organizadas. Tornar-se cidadão, nesse sentido, é fazer-se parte integrante de um *corpus* governável porque disciplinado, regulado e normalizado por saberes que dispõem sobre seus modos de ser e de agir. Quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade” instituindo algo como existente de tal ou qual forma (COSTA, 1998, p. 42).

O foco nos conteúdos para avaliação e a educação livresca ao qual se referem os interlocutores é a forma de verdade que é colocada à disposição dos/as aluno/as e produzem certas identidades e subjetividades que atiram com os significados da cultura

local. Isso têm contribuído com a forma que os os/as alunos/as, professores/as lidam os significados da cultura-cerâmica, acrescentado que “essa cultura não cai na prova do Enem” e/ou “essa é uma cultura perdida no tempo, se descaracterizou”. Expressões como essa demonstram que a linguagem que circulam na escola não é neutra e está mediada pelas relações de poder que tentam apagar a presença do outro da cultura.

Penso que impor critérios mercadológicos e atrelar o ensino a resultados de avaliações padronizadas só tem contribuído para engessar o currículo, e subordinar os saberes-experiências dos sujeitos da educação à conhecimento-conteúdo que reafirmam o controle e a regulação. A fala do professor Augusto atesta a falta de discussão a respeito não só da cultura local, mas também do currículo. Lembrando Silva (1995), o currículo que naquela escola é colocado em ação é algo dado, indiscutível e não problematizado.

Ao produzir certos significados e narrar algumas histórias, o currículo subordina e silencia os significados de muitos tantos que vivem o processo de escolarização. Percebi essa exclusão no relato da aluna interlocutora:

Na escola, quando temos que fazer algum desenho, tenho facilidade porque faço os desenhos nas peças de cerâmica. No livro de arte tem uma figura pequena de um vaso de barro, mas o professor manda a gente reproduzir uma pintura de um quadro da Itália. Acho que a cerâmica não tem importância na escola (Aluna Natali)³⁷.

Ao considerar esse relato, minha reflexão se volta para a afirmação de que a escola não considera a cerâmica como cultura irrelevante no seu processo de escolarização. Ainda que essa aluna reconheça que sua experiência com a cerâmica contribui de alguma forma no desenrolar de atividades de uma dada disciplina, ela mesma percebe que a escola não dar importância devida levando a cultura-cerâmica não tem espaço no currículo que a escola dispõe para sua formação, silenciando sua voz.

Diante da fala expressiva dessa aluna, o pensamento começa a disparar e algumas questões são levantadas dentre as quais: como conter o silêncio dessa voz e de tantas outras? Penso que para buscar uma possível resposta a esse questionamento é preciso primeiramente saber que rede de forças atestam o que pode ser ensinado e o que pode ser negado.

A ressonância desse processo é conhecida quando a escola organiza o currículo orientado por uma política verticalizada pelo Estado que impõe algumas “verdades” a

³⁷ Diário de Campo em 28/08/2016.

serem conhecidas confirmando o que Mariza Vorraber Costa escreve: “Quem tem força nessa política impõe ao mundo e *acrescenta aos/as alunos/as* (grifo meu) suas representações, o universo simbólico de uma cultura particular” (COSTA, 1998, p. 38).

Esse é um relato que mostra a ausência construída da cultura-cerâmica pelo currículo oficial e que tem focado no distanciamento/ocultação da cultura local, distanciando-se da experiência dos/ao alunos/as, tentando impor a homogeneização e imobilizar outras alternativas para (re) inventar o currículo.

Esse é um de tantos outros exemplos de como o currículo verticalizado age e do que faz com a cultura desviante. Costa (1998) nos instiga a pensar esses exemplos que inundam o currículo como forma de “nos inspirar na tentativa de inventar, nele, um espaço onde sejam possíveis as críticas e a contestação das formas de poder que transformam iguais em “outros” deficitários, anômalos, exóticos e incapazes” (COSTA, 1998, p. 65).

Acolhendo a afirmação da autora, concordo similarmente com Giroux (2013) quando este autor defende que os Estudos Culturais se recusam a separar a política, poder e processo de escolarização, acrescentando que:

Corporificando formas de dominantes de capital cultural, a escolarização frequentemente funciona para afirmar as histórias eurocêtricas e patriarcais, as identidades sociais e as experiências culturais dos/as estudantes de classe média, ao mesmo tempo que marginaliza ou apaga as vozes, as experiências e as memórias culturais dos/as assim chamados/as estudantes da ‘minoria’. (GIROUX, 2013, p. 84).

Seguindo a linha reflexiva desse autor, compreendo o currículo não mais como conjunto prescritivo de disciplinas e conteúdo elencados, seguindo uma direção pré-estabelecida, em que as atividades escolares se realizam por meio de uma pedagogia considerada como método de ensinar determinadas “verdades”. O currículo aqui compreendido, segue se movimentando numa arena onde estão em constante conflito visões de mundo, saberes, transmissão de significados e narrativas, mediadas pela teia de poder, que se constitui não como “força malévola” (COSTA, 1998), mas como produtivo de outras reviravoltas no instituído e prescritivo currículo.

Problematizar as diferenças culturais que fazem parte do universo corriqueiro da escola, por meio do currículo como política cultural é perigoso para a ordem, para a disciplina, para a razão e para a verdade; estes elementos constroem uma visão tradicional e conservadora que destila seu veneno contra a política cultural.

A política cultural é extremamente benéfica para a escola e para o currículo, não no sentido de ensinar a tolerância, o respeito, a convivência ou a valorização das diferenças, mas acima de tudo, por desestabilizar e problematizar as relações de poder que constroem práticas nas quais as diferenças se cruzam e se esbarram.

No período da experiência etnográfica por meio das conversações estabelecidas com os/as interlocutores/as e das miradas no cotidiano da escola, percebi que outros desdobramentos, outros contornos e outras práticas culturais ocorreram-ocorrem no cotidiano da escola. A prática cultural da cerâmica icoaraciense se constitui uma dessas práticas que de forma sazonal borra o instituído.

A cultura-cerâmica local como elemento da tradução cultural entontece o cotidiano escolar. Está lá, representada por todos os elementos citados em momentos anteriores, se fazendo lembrar que no contexto da escola é possível trilhar por outros caminhos rumo a uma pedagogia que dê conta das transações simbólicas e materiais que circulam no cotidiano do Distrito, do bairro e da escola que dão sentido as experiências dos sujeitos.

Na escola, embora, por imposição institucional e pela força capilar de poder que não está desvinculada da vontade de saber, se diga o que pode ser ensinado, qual cultura deve ser validada, pelos pontos de contatos entre diferentes culturas, a escola não se constitui como espaço de unicidade monocultural. A escola se movimenta num presente multifacetado e inebriante onde o sentido de cultura não tem caráter uno.

Já inferi em outro momento que a escola não se constitui como espaço de reprodução. A teoria pós-crítica tem nos ajudado a perceber a escola não como reprodutora e emancipadora. A escola pode ser lugar de produção de sentidos e significados. Dito desta forma, o currículo como política cultural tem sua razão de ser na negativa de a escola não ser apenas reprodutora de política cultural, mas de perceber a escola e o currículo como campos de resistência ao caráter padronizador e monocultural da educação (CANDAU, 2008).

A resistência se torna um desafio para a escola e têm mostrado o quanto é difícil lidar com a multiplicidade de conhecimentos, com a pluralidade de culturas e com a diferença, considerando que o nosso passado histórico tem as marcas da negação do “Outro”.

Quando a escola prioriza os conteúdos de disciplinas foco de avaliação em larga escala, por meio do currículo disciplinar, as marcas de sua arquitetura tentam anular a política e seu caráter contestador que dá vida ao mesmo. No entanto, isso não significa o fechamento para qualquer outra possibilidade de resistência que cria táticas que atritam

com o que é imposto e torne o espaço-tempo da escola um lugar de saber-fazer de outros modos, a exemplo de um currículo assumido como política cultural. Reconheço, como faz Stuart Hall (1997) que a:

Cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica do novo milênio. Não deve nos surpreender então, que as lutas [...] sejam crescentemente discursivas, ao invés de tomar, simplesmente uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural (p. 20).

A sugestão de Stuart Hall é que pensemos o campo político na mesma intensidade que a cultura é pensada, pois é preciso pensar a relação entre o cultural e o político com a mesma relevância e centralidade. A tarefa de considerar o currículo como política cultural já vem sendo feita por alguns autores no viés crítico e pós-crítico entre estes, Antônio Flávio Moreira que tomando como referência o pensamento do Giroux escreve:

Entender o currículo como forma de política cultural demanda alçar categorias sociais, culturais, políticas e econômicas à condição primárias para compreensão da escolarização contemporânea e de suas possibilidades emancipatórias (MOREIRA, 1995, p. 11).

Porém, não posso deixar de destacar que a influência da teoria crítica marcou o debate da interface entre currículo e cultura. Elizabeth Macedo (2006) aponta que o conhecimento que era central na política de currículo, permanece nas novas definições, no entanto, seu deslocamento para o campo dos Estudos Culturais suscitam outros questionamentos que tomam a cultura como preocupação fundante de suas interrogações, importando quem fala e quem cala e que significados são atribuídos aos conhecimentos culturais que circulam no cotidiano escolar.

Ao traçar as linhas do currículo como política cultural, esclareço que a noção política aqui não tem sua demarcação na ação verticalizada e regulada pelo Estado. Esse é um terreno misto e complexo que ao se cruzar com a escola produz significados num processo imbricado-implicado em regimes discursivos que regulam e legitimam as ideias que circulam no cotidiano escolar.

O currículo como política cultural é uma possível resposta a ser dada ao questionamento anterior no momento em que a cultura se tornou o centro do discurso, práticas e políticas curriculares (MOREIRA, 2002). Por meio do currículo como política cultural há possibilidade de reconhecimento da cultura-cerâmica como modo de vida da comunidade local, podendo revigorar o currículo em sua força vibrante, evitando assim, a

guetização da cultura, promovendo o diálogo entre as diferenças culturais que se movimentam e se cruzam no cotidiano da escola.

Em defesa da dimensão cultural do currículo, Silva (2001) associa a cultura como prática de significação. Num afastamento do viés crítico e aderindo ao viés pós-estruturalista esse autor esclarece que:

A discussão pós-estruturalista, com seu pressuposto da primazia do discurso e das práticas linguísticas, altera radicalmente as concepções de cultura. A perspectiva pós-estruturalista amplia, por um lado, as abordagens sociológicas (como as abordagens marxistas ou a teorização de Bourdieu, por exemplo) centradas numa visão da cultura como campo de conflito e de luta, mas, por outro, modifica-as, ao deslocar a ênfase de uma avaliação epistemológica (falso/verdadeiro), baseada na posição estrutural do ator social, para os efeitos de verdade inerentes às práticas discursivas. A cultura, nessa visão, é um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social. (SILVA, 2001, p. 14).

Cultura, portanto, é uma produção social, não um produto a ser consumido, transmitido ou recebido. Cultura é assim, produção, criação num contexto de negociação, conflito e poder (SILVA, 2001). Cultura é um conjunto de significados. Então uma política cultural é ação de produção e disseminação de significados sobre certos objetos, culturas, evento e pessoas; e sobre a cerâmica.

Apoiada nessa análise penso a cultura-cerâmica como artefato da cultura local em os significados produzidos por cada sujeito que vive a experiência com essa cultura se reverbera em subjetividade. Esse processo de subjetivação move alguns sujeitos como a professora-barrista Vera; afeta a aluna-ceramista Natali; toca vice-diretora Sandra, despertou o olhar do professor Augusto que a viu perto/longe, envolveu a escola a ponto de definir cerâmica icoaraciense como estandarte no logotipo do uniforme escolar.

Desse ponto de vista passo a entender a cultura-cerâmica como uma prática cultural que enuncia o modo de vida da comunidade, estendendo sua relação aos sujeitos praticantes do Distrito de Icoaraci, do bairro-ceramista e da escola. É precisamente essa prática cultural que estimula saberes-conhecimentos que potencializam o currículo. No entanto, a escola precisa estar atenta à presença dessa cultura no seu cotidiano, como bem chama atenção a fala do professor:

A escola precisa perceber essa presença e discutir como isso pode ser aproveitado, incluído no currículo. Nós aqui na escola estamos tão preocupados com outras coisas, que não percebemos essa presença. Precisamos discutir essa presença para decidirmos o que fazer com ela. Seria uma soma com aquilo que trabalhamos, no caso os conteúdos; não

para substituir, mas, para somar. Estamos deixando passar algo valioso sobre nossa comunidade e sobre nós mesmo (Professor Augusto)³⁸.

A fala do professor Augusto foi aqui destacada por revelar de forma expressiva o reconhecimento da invisibilidade da cultura-cerâmica no cotidiano escolar e similarmente sua presença como elemento agregador do currículo. Apesar de a presença-ausência construída da cerâmica icoaraciense ser paradoxal, aquele professor não trata essa presença-ausência - aqui muito mais ausência que presença - de forma lamuriante e derrotista.

Ele aponta muito mais uma proposição de como a escola deve se portar diante dessa presença e sugere que a escola deixe de pensar outras coisas – referindo-se aos conteúdos livrescos – para pensar a cerâmica como um bem cultural que pertence a comunidade local agregadora de novos significados para o currículo que ali está em movimento. Para isso é preciso resistir aos imperativos da pedagogia como método e transformá-la em ato político, num ato performático como bem explica Giroux (2003) ao mobilizar o pensamento de Homi Bhabha³⁹.

Reconhecer que ali tem a presença da cultura-cerâmica e que precisa ser pensada é um passo importante para inferir essa prática cultural local traduzida no cotidiano da escola que se cruza com outras práticas que turvam, pluralizam e reinventam novas formas para movimentar o currículo, crescendo com isso a dimensão cultural e política do mesmo. Estou aqui dialogando com o currículo efetivado na escola e com um currículo alternativo que seja possível de acontecimentos naquele espaço de escolarização.

O desenvolvimento de um currículo como política cultural significa romper com a lógica disciplinar e conteudista do currículo que está inundado de “regime de verdade”, como forma de resistência às práticas que tentam homogeneizar a cultura e ao mesmo tempo como forma de favorecer a diferença e a multiplicidade de práticas culturais que se cruzam na escola, entre elas a cultura-cerâmica icoaraciense.

³⁸ Fala registrada no Diário de Campo em 03/04/2017.

³⁹ Giroux toma como referência o pensamento de Homi Bhabha em que a prática de uma pedagogia politizada centra sua preocupação nas relações entre cultura, poder e política, e na alfabetização, na pedagogia e na mudança social. Giroux enfatiza que o pensamento de Bhabha é central para se repensar a pedagogia como modo de investigação cultural importante, no sentido de questionar as condições em que o conhecimento e as identidades são produzidas e posições de sujeitos são aceitas ou negadas. Considera ainda, a contribuição do trabalho de Homi Bhabha no levantamento de questões de como pensamos a política, considerando o terreno do discurso e as implicações para a teorização das condições pedagógicas que possibilitem o protagonismo (GIROUX, 2003).

A cultura-cerâmica é uma prática cultural, que não está no centro da política de currículo oficial. Ela está nas experiências dos diferentes sujeitos da escola e pode proliferar, saberes-fazeres desviantes, na tentativa de recriar sentidos, sensações, afetos e significados outros para alunos/as.

Nesse sentido, a cultura-cerâmica faz parte de tática e se constitui como prática de homens e mulheres comuns que não está na lógica da herança que pode ser herdada, transmitida, ao contrário, essa prática se contrapõe a ideia de cultura edificada pelo pensamento eurocêntrico que afirmou e organizou o binarismo alta/baixa cultura que por sua vez desconsidera e deslegitima os modos de vida e práticas culturais marginais que podem contribuir e potencializar o campo da educação e o discurso sobre currículo.

Para isso deve-se resistir ao imperativo do currículo e da cultura imposta pela ação política vertical do Estado que pensa a educação, o conhecimento e as aprendizagens dentro de “geografia da razão” (GIROUX, 1999) e que continua por forma e forças aprisionar a cultura numa essência que se diluiu a bastante tempo. Penso que um currículo como política cultural é a abertura que a escola precisa para iniciar o caminho por onde as culturas possam andar sem, com isso uma cultura ser linha de frente da outra.

Talvez um caminhar paralelo em que o diálogo seja estabelecido e as diferenças tenha suas pegadas reconhecidas. Por ocupar lugar de destaque no Distrito de Icoaraci, movimentar o cotidiano do bairro ceramista e subjetivar alguns/as professores/as e alunos/as, a cultura-cerâmica merece sair da condição de estandarte e alegoria e dar vida as ações pedagógicas da escola compondo o currículo como política cultural.

Se a cultura-cerâmica é silenciada pela política vertical do currículo e da educação, no cotidiano da escola pode-se assumir a resistência e enfrentamento ao silêncio e ausência, incluído a dimensão política e cultural do pedagógico para fomentar novos sonhos, desejos e aventura por aquilo que está próximo, que é tradicional, mas por mutações e atravessamentos se torna contemporâneo.

Clifford (1998) sinaliza para a desconfiança do ideal de cultura como processo evolutivo, sugerindo que comecemos a pensá-la “como modos de vida separados, distintos e igualmente significativos” (p. 101), assim, tem espaço as culturas no debate sobre o currículo. Por essa assertiva do autor, considerando ainda, que a cultura-cerâmica com seus ruídos, ritmos e ritos ocasiona fratura nas barras do currículo disciplinar, passa a ser pensada como prática cultural que compõe o currículo culturalmente significativo. Seu lugar é aquele que sofre menor interferência e controle, na atividade extra-curricular.

Que o entre-lugar e/ou “fora de lugar” no qual a cerâmica icoaraciense se mostra possa despertar novas afetações e ser o ferrolho que abre a porta para novos fazeres por meio da cultura-cerâmica icoaraciense. Ela pode ser a força pedagógica de um currículo como política cultural.

As ações pedagógico-culturais do currículo como política cultural querem uma outra economia do afeto (simpatia, pertença, cuidado, orgulho) em relação as crianças e jovens que são alunos/as da escola Coronel Sarmento. Ações pedagógico-culturais ensinam a conhecer o cotidiano dos/as artesãos/as, seu modo de vida, suas dificuldades e desafios.

E mais, querem saber sobre os conhecimentos culturais (saberes) envolvidos no processo produtivo, conhecer a relação da cerâmica com a economia local, com o turismo e sua centralidade para o Distrito de Icoaraci já que todo artefato cultural possui uma pedagogia, pois, ensina algo (significados).

A professora-barrista mostrou que é possível ir além do currículo para as avaliações externas, explorando a cultura local para aproveitar o contato com outros significados (os da cerâmica). Se naquele momento ela produziu outras sensações e emoções – deslumbre, curiosidade, impacto positivo – nos/as alunos/as, imagine essa prática durante o ano inteiro. A cultura-cerâmica icoaraciense que se construiu como a cultura local do Distrito de Icoaraci, nas margens do pensamento de hierarquizou a cultura, se mostrou na escola básica como força pedagógica de um currículo como política cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei nessa pesquisa-estudo escrever sobre a experiência numa paisagem educativa no Distrito de Icoaraci, onde a cultura local se constitui uma prática cultural presente-ausente no cotidiano da escola e se cruza com o currículo em uso naquele lugar de escolarização. Considerei a cultura-cerâmica uma força pedagógica que margeia o currículo, mas que ainda assim, é uma presença-ausência construída pelo discurso que *a priori* solidificou a cultura no seu mais alto grau de pureza e essência.

Muitas idas e voltas, refiz os passos num percurso sem caminho fechado, perguntando-me sempre da possibilidade de interfacear cultura local e currículo. Entrei num jogo que derrubou minhas crenças, dissipou as fronteiras por onde muito tempo transitei, me fez questionar as “verdades” e sacudiu o solo onde edifiquei minhas certezas. Essa desconstrução de mim mesma, me permitiu experimentar o cotidiano da escola para

ver, ouvir e perceber a presença-ausência da cultura-cerâmica e sua força pedagógica que pode movimentar um currículo como política cultural.

Para perceber a presença assídua da cerâmica icoaraciense no cotidiano escolar, analisar sua presença/ausência e capturar seus ruídos como força para um currículo como política cultural vivenciei o cotidiano daquela paisagem educativa numa experiência etnográfica de pesquisa de orientação pós-moderna que me permitiu, por meio de técnicas de produção e interpretação de dados na observação participante produzir o problema da pesquisa e traduzir a experiência etnográfica em escritura.

A etnografia pós-moderna busca traduzir a experiência etnográfica em uma escritura que tem as marcas da negociação, do poder e da diferença, resultando, uma escrita de muitas vozes. Esse caminho investigativo no campo da educação se constitui como alterativo e desviante para pensarmos velhos e novos problemas da escola básica, do currículo e da cultura.

A etnografia pós-moderna é importante para a pesquisa em educação porque permite que ouçamos as vozes dos sujeitos que estão no interior da escola, dando sentido e resignificado as experiências que vivenciam num tempo pós-moderno que não os concebem centrados e petrificados num corpo que não se move. O sujeito desse novo tempo é descentrado, inquieto, duvidoso e se movimenta num mundo incerto, imprevisível e cambiante.

Busquei nessa experiência de pesquisa colocar em ação o exercício etnográfico que considerasse as vozes e experiências do sujeito em meio as práticas culturais e curricular que se movimentam na escola, considerando a nova noção de cultura que se manifesta no plano vivido das manifestações de outros modos de vida e outras histórias que são pensadas e reescritas dentro de um contexto cultural mais democrático, múltiplo e híbrido, porém, não menos conflitante. Esse novo contexto exige uma nova tradução e escritura etnográfica que coloque em cena outras histórias tecidas pela diferença, identidade e relações de poder.

As diferentes práticas culturais – incluído a cultura-cerâmica – que foram observadas na escola, são práticas traduzidas no cotidiano da escola e conectam cultura e educação. Essas práticas turvam, pluralizam, resignificam e reinventam novas práticas, potencializando a dimensão cultural do currículo.

O experimento de pesquisa mostrou que é possível explorar a cultura local, aproveitando o contato com outros significados como os da cerâmica icoaraciense para

com seus ruídos potencializar o currículo como política cultural. Acrescento que para isso é preciso antes desconstruir o pensamento sobre currículo como forma de prescrição e desvinculado das relações de poder e da cultura como ideia universalizante e homogeneização de modos de vidas.

Já se sabe que por traz de uma proposta de educação e de currículo existe uma concepção de cultura (CANDAU, 2005). Compreender essa concepção, acredito ser o primeiro passo que a escola, juntamente com os/as professor/as devem dar, para caminhar na construção de um currículo em diálogo com as diferentes culturas e redimensioná-lo para que este funcione como política cultural, capaz de favorecer a negociação cultural representando as diferenças que atravessam a escola.

O que defendo como diálogo cultural não significa a preservação das raízes da cultura local, pois sei que a preservação da cultura, pressupõe certa essencialidade desta. Aprendi nessa pesquisa-estudo que a outra noção de cultura se distancia do essencialismo e do universalismo que enclausurou o termo. Por isso, venho ao longo dessa escrita denunciado e me afastado dessa noção. O que defendo é a resistência à força impositiva e homogeneizadora da cultura que transportada para o currículo nega a diferença. Problematicar a diferença, nesse caso, é desconstruir o essencialismo da cultura, a unicidade e verticalização do currículo.

Ponderando a intrínseca relação entre educação e cultura (CANDAU, 2008) em que a experiência pedagógica não está desvinculada das questões culturais, julgo ser possível, por meio de um currículo como política cultural, o diálogo com a cultura-cerâmica icoaraciense no sentido de ampliar o horizonte cultural dos/as alunos/as por meio do artefato da cerâmica disponível na comunidade na perspectiva de uma possível ressignificação do currículo. A força pedagógica de certa cultura ou artefato cultural detém a possibilidade de constituir identidades e de promover o ensino culturalmente relevante.

O que tenho tomado como aprendizado com o envolvimento com está pesquisa-estudo, produziu grandes deslocamentos na forma como meu pensamento estava acostumado a pensar a cultura e o currículo. Quando me afastei do pensamento que engessou e fiz a opção por abandonar algumas convicções entre elas do sujeito unificado, racional; da cultura universalizante e linear e do currículo esquadrinhado-disciplinar, foi para ter a possibilidade de pensar o sujeito mais humano-descentrado; compreender a cultura com sua polissemia que comporta variados modos de vida com importância e merecimento de serem conhecidos.

Quanto ao currículo, meu afastamento da ideia tradicional deste se fez por compreender que esse é um campo contestado e produtor de significados que faz de nós aquilo que somos, nesse sentido, esse é um campo em que novas sensações, afetos, novas subjetividades podem ser produzidas, considerando, que estamos num tempo diferente; num tempo de incertezas, de mudanças constantes e de verdades provisórias.

Busquei nessa experiência etnográfica pensar o currículo praticado naquela escola na perspectiva da cultura-cerâmica sem intenção de reformismo e reorganização. O que intencionei pretende o entrelaçamento dos saberes da cultura local com o currículo, isso não significa a substituição de um conhecimento por outro que em posição binária num processo de justaposição um triunfará sobre o outro. Pelo contrário, um currículo como política cultural tem ligação com a maneira de tocar, sacudir, mobilizar e despertar outros sentimentos-afetos-desejos pela cultura-cerâmica icoaraciense e colocar em movimento outra relação com a cultura local, por parte daqueles que fazem o currículo acontecer na escola: professores/as e alunos/as.

Nesse experimento de pesquisa primei por atender a demanda da nova etnografia num esforço de trazer para dentro do texto os elementos da tradução cultural, na perspectiva de a cultura-cerâmica potencializar o currículo. A articulação entre currículo e cultura local são constitutivos de conhecimentos que foram apreendidos-construídos a partir dos que vir, ouvir, sentir com o outro da pesquisa, aqui traduzidos de força parcial e provisória, considerando que esse caminho investigativo é um caminho de muitos passantes, aberto à novas experiências de escritura para aqueles/as que queiram alinhar novos tecidos com o fio da meada.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Lilian Bayman de. **Cerâmica marajoara**: a comunicação do silencio. Belém: Museu Paraense Emilio Goeldi, 2010.

ASAD, Talal. O conceito de tradução cultural na antropologia social britânica. In: CLIFFORD, James. MARCUS, George. (Org.). **A escritura da Cultura**: poética e política da etnografia. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BUJES, Maria Isabel E. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CALDEIRA, Tereza Pires do Rio. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. **Novos Estudos Cebrap**. V. 21, julho, 1988, pp. 116-132.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora USP, 2015.

_____. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, 2008.

_____. **Cultura (s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1 artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHAUI. Marilena. **Cultura e democracia**. Salvador: Secretaria de cultura, fundação Pedro Calmon, 2009.

CLIFFORD, James. Introdução: verdades parciais. In: CLIFFORD, James. MARCUS, George. (Org.). **A escritura da Cultura**: poética e política da etnografia. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2016.

_____. MARCUS, George. (Org.). **A escritura da Cultura**: poética e política da etnografia. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2016.

CLIFFORD, James. **A experiência Etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

CRAPANZANO, Vincent. O dilema de Hermes: o disfarce da subversão na descrição etnográfica. In: CLIFFORD, James. MARCUS, George. (Org.). **A escritura da Cultura**: poética e política da etnografia. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2016.

CONNOR, Steven. **Cultura Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola. 1989.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010.

DUSSEL, Inês. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, Jorge. (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos Culturais; uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica 2000.

_____. **Cartografia dos Estudos Culturais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FERREIRA, Nailce dos Santos. **Memória e oralidade em “mães das águas”**: performance de narradores em Icoaraci. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará, 2014.

FIGUEIREDO, Silvio Lima. PIANI, Auda Tavares. **Mestres de cultura**. Belém: EDUFPA, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciado em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____. **O que é um autor? Ditos e Escritos**: Estética-literatura, pintura, música e cinema. Vol. III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 264-298.

_____. **Microfísica do poder**. Org. e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRAGO, Antônio. ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GIROUX, Henry. A. Praticando estudos culturais na faculdade de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio. SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Paulo Freire e a política de Pós-colonialismo. In: MCLAREN Peter. **Paulo Freire: poder, desejo e memórias de libertação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio. SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

GONÇALVES, José R. S. Apresentação. In: **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Ação interdisciplinar na escola e educação básica: reflexões introdutórias. In: STRECK, Danilo. **Educação básica e o básico na educação**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre v. 22, n. 2. Jul/dez. 1997, p. 15-45.

JAPIASSU, Hilton. MARCONDES, Danilo. (Orgs.). **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

KUPER, Adam. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Bauru: EDUSC, 2002.

KLEIN, Carin. DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar Estermann. PARAÍSO, Marlucey Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

KOHAN, Walter Omar. Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita escola. In: LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 1962.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro: v. 11, n. 32. Maio/ago, 2006, pp. 285-296.

MATTELART, Armand; NEVEU, Erik. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MOREIRA, Antônio Flavio. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação e Sociedade**. Campinas: ano XXIII, n. 79, agosto, 2002.

_____. O currículo como política cultural e formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Antônio Flavio. (Orgs.). **Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: Olhar, ouvir, escrever. In: **Revista Antropológica**, São Paulo, v. 39, n. 1, 1996, p. 13-53.

PARADISO, Silvio Ruiz. Pós-colonialismo, resistência e religiosidade nas literaturas africanas. **Revista Lusófona de Estudos Culturais**. Vol. 2, n. 11, 2014, pp. 72-83.

PARAISO, Marlucy Alves. MEYER, Dagmar Estermann. (Orgs.). **Metodologia de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. Pesquisando os gêneros nas fronteiras culturais: a “nova” etnografia. In: NASCIMENTO, Afonso Welliton Sousa do. RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. (Orgs.). **Educação: enfoques, problemas, experiências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

_____. Tradução cultural e escritura: a arte de fazer da etnografia pós-moderna no campo curricular. In: POJO, Eliana C; RIBEIRO, Joyce (Orgs.). **A pesquisa no Baixo Tocantins: contribuições teóricas metodológicas**. Curitiba: CRV, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, Regina Leite. MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo, Cortez, 2008.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron da. **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulinas, 1996.

SANTOS, Telma Saraiva dos. **As reminiscências de um projeto de identidade nacional na cerâmica “marajoara”**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **O Currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Teoria Cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte, 2000.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Antônio Flavio. (Orgs.). **Territórios contestados**: O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUSA, Doracy Moraes de. **O trabalho dos ceramistas em Icoaraci, Belém/Pá**: contribuições aos estudos sobre a dinâmica da Amazônia brasileira. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará, 2010.

SIMON, Roger J. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA. T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais, Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA. T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais, Petrópolis: Vozes, 2013.

STOER, S.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

TAVARES, Auda Edileusa Piani. **Saberes tradicionais como patrimônio imaterial na Amazônia intercultural**: saberes, fazeres, táticas e resistências dos ceramistas de Icoaraci. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará, 2011.

TREICHLER, Paula A.; GRASSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais, Petrópolis: Vozes, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e Currículo. **Contrapontos**. Itajaí: ano 2, jan/abr, 2002, pp. 43-51.

_____. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulinas, 1995.

WILLINSKY, John. Currículo depois de cultura. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

XAVIER, Leandro Pinto. **“Aqui... A gente não vende cerâmica, a gente vende cultura”**: um estudo da tradição ceramista e as mudanças na produção em Icoaraci. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará, 2006.