



DOSSIÊ ESTUDOS CULTURAIS E CURRÍCULO CULTURAL NÃO ESCOLAR: MÚLTIPLOS ARTEFATOS EM INVESTIGAÇÃO

ENTREVISTA MARLÉCIO MAKNAMARA

Por Paula Regina Costa Ribeiro¹, Danilo Araujo de Oliveira², Joanalira Corpes Magalhães³, Juliana Ribeiro de Vargas⁴, Carin Klein⁵ e Luciano Nascimento Corsino⁶

Nesse dossiê convidamos o Prof. Dr. Marlécio Maknamara que possui uma trajetória profissional e acadêmica consolidada no campo dos Estudos Culturais e do Currículo, em destaque as produções de currículo cultural. Marlécio ao longo das várias perguntas que realizamos nos conta sobre suas experiências, suas redes de pesquisa, seus e suas interlocutores/as teóricos e nos provoca a pensar sobre temas e conceitos que têm na contemporaneidade sido foco de pesquisas e publicações a saber: currículo cultural

¹ Professora titular do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande – Furg. Pós-doutora pela Escola de Educação de Coimbra. Editora da Revista Diversidade e Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (Gese), atuando principalmente nos seguintes temas: corpos, gêneros e sexualidades. Bolsista produtividade 1C do CNPq.

² Doutor em Educação (UFMG). Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão. Líder do grupo de pesquisa Questões e Políticas de Currículo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas (GECC) e do Observatório da Juventude, Maranhão, MA, Brasil.

³ Professora Associada do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande – Furg. Pós-doutora em Educação. Editora da Revista Diversidade e Educação. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (Gese), Rio Grande, RS, Brasil.

⁴ Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-doutora em Educação. Porto Alegre, RS, Brasil.

⁵ Doutora em Educação. Professora colaboradora no PPGEDU/Ulbra, Estudante de pós-doutorado na UFRGS.

⁶ Professor do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Pós-doutor em Educação e Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Antirracismo, Gênero e Juventude (GEPEA/IFRS)

não escolar, artefatos culturais, pedagogias culturais não escolares. Vale dizer, que contamos com a sua brilhante participação em uma das aulas da disciplina ofertada.

Provocadas/os por Jorge Larrosa que nos coloca que “o importante não é que nós saibamos do texto o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar” (1998, p. 177)⁷, desejamos que os/as leitores/as aproveitem muito essa potente entrevista do querido e generoso Marlécio a fim de que possamos pensar, problematizar e discutir sobre tais temáticas.

1. Gostaríamos que você nos relatasse o que considera importante sobre sua trajetória acadêmica e profissional, as relações estabelecidas nesse contexto e quais implicações dessa trajetória para o desenvolvimento de suas investigações atuais relacionadas aos Estudos Culturais e aos currículos culturais não escolares.

Permita-me agradecer a oportunidade dessa entrevista na *Diversidade & Educação*. Sendo um periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da FURG e vinculado ao GESE, simboliza algo, muito, muito importante pra mim. Aceitar o convite foi alegre e também com senso de imensa responsabilidade. Em primeiro lugar, minha trajetória acadêmica e profissional inicia com a vida de um estudante de origem popular que conseguiu produzir um percurso improvável em direção ao êxito escolar e à ascensão social. Em segundo lugar, nessa trajetória levo a sério aceitar o risco no sentido lispectoriano: não por liberdade arbitrária ou arrogância, mas por ser essa uma questão minha na relação com a máxima freudiana “torna tua a herança de teus pais”. Vejo os cargos, funções e projetos assumidos; os grupos e redes de pesquisa nacionais e internacionais que tenho ajudado a compor; o privilégio de aprender, contribuir e criar com vários grupos e instituições nacionais e internacionais, tudo isso vejo como decorrências de uma trajetória que planejei construir e qualificar, dia a dia, incansavelmente, até hoje e adiante. Em terceiro lugar, considero também importante retomar o que escrevi no prefácio ao livro que Constantin Xypas organizou em 2020 (*Da luta pelo saber à construção do êxito escolar: narrativas de professores de origem popular que obtiveram Mestrado e Doutorado*): atravessado pelo *Pai Nosso dos Trabalhadores* desde a infância em Natal, “o resultado da minha luta hoje, como orientador de Mestrado e de Doutorado em universidades públicas federais, é um

⁷ LARROSA, Jorge. Sobre a lição. In: LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 173 – 183.

professor que ajuda outras pessoas de origem popular a ascender através dos estudos”. Como forma de me relacionar com o que tudo isso implica, inspirado nos estudos e escritos de Jorge Larrosa, tenho procurado reivindicar a experiência em minha forma de produzir conhecimento em educação: não dar à experiência o lugar que a ciência moderna lhe deu e procurar dignificar e reivindicar em pesquisa a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida, como disse certa vez (em *O que Joana e Janaina têm a ensinar para o Ensino de Biologia*).

2. A partir de tuas pesquisas e estudos, quais os entendimentos que vens construindo sobre currículo cultural e pedagogias não escolares? O que ficou e o que mudou desde que escreveu sua tese sobre o currículo do forró eletrônico?

Entendo que embora sejam muito próximas e trabalhem sinergicamente, a pedagogia e o currículo de um artefato cultural não são a mesma coisa: não basta dizer somente e indistintamente que um artefato cultural “comporta um tipo de pedagogia e de currículo culturais” ou que nele “há uma pedagogia, um determinado tipo de currículo que opera através de”, ou que “há práticas, instâncias e artefatos culturais que estão nos ensinando”, tal como não foi incomum quando os Estudos Culturais em Educação ainda se firmavam no Brasil. A pesquisa que gerou minha tese foi muito inspirada nas produções e traduções de Tomaz Tadeu da Silva e de sua primeira geração de doutorandos/as e mestrandos/as no campo pós-crítico. Ele, precursor do campo dos Estudos Culturais em Educação aqui no Brasil, foi orientador de Marlucy Paraíso, minha querida orientadora de doutoramento. Na tese, ao “considerar o conteúdo e a força dos investimentos realizados por diferentes artefatos da cultura contemporânea”, parto da noção de “máquinas de ensinar”. Olhando retrospectivamente, essa noção vinda de Henry Giroux a mim era mais clara, àquela época, para evidenciar o funcionamento, os ensinamentos e possíveis efeitos do currículo do forró eletrônico. A edição que tenho de “Territórios contestados”, de onde li o texto de Giroux, é do mesmo ano (2001) em que Marlucy denunciou “uma miríade de pedagogias penetrando na vida cotidiana de maneira extrínseca à escola” (*A produção do currículo na televisão: que discurso é esse?*), o me fez chegar à noção de pedagogias culturais e operar com ela na tese, de 2008 a 2011. Em 2017, Paula Andrade e Marisa Costa apontaram (*Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos*) o pioneirismo de Giroux quanto a “pedagogias culturais” e para o deslocamento desse conceito: de uma ênfase denunciata do que aliena e oprime a uma visão otimista e experimental do sedutor e produtivo nessas pedagogias.

Sobre a segunda questão, uma coisa que fica, para mim, é o que Lawrence Grossberg mostrou a título de dissecção do “coração dos Estudos Culturais”: esse campo se estabeleceu como uma forma singular de fazer o trabalho intelectual, tendo a vida social das ideias como seu foco de interesse, operando a partir de uma sensibilidade ao fato de que a cultura disponibiliza um tipo distinto de conhecimento (poético, metafórico, intuitivo e subjetivo) que organiza o sentimento e nos dá acesso à textura da vida como é (ou pode) ser vivida em nossos dias. Na esteira desse entendimento, outra coisa na qual é interessante persistir, já que foi um horizonte que os Estudos Culturais tomaram e advogam para si, seria atentar à transformação das estruturas de poder, entendendo a composição e os efeitos de seus elementos, não só relativamente às práticas com nossos objetos de estudo mas também ao próprio funcionamento do campo no Brasil. No que diz respeito às práticas, ter investigado o currículo do forró eletrônico marcou uma inflexão em minha trajetória profissional, levando-me a desenvolver e querer orientar estudos discursivos de práticas de formação docente e de currículos em seus efeitos sobre a produção de sujeitos. Minha tese sobre o currículo do forró eletrônico, além de ter evidenciado e problematizado diferentes discursos e elementos discursivos a demandar e produzir posições de sujeito em um artefato cultural, também gerou alguns produtos: um guia teórico-metodológico para explorar cruzamentos entre música e educação em perspectiva pós-crítica, um guia teórico-metodológico para investigações sobre produção discursiva da natureza em desenhos animados, um manifesto problematizando cruzamentos entre nordestinidade e educação ambiental. No que diz respeito à transformação das estruturas de poder no funcionamento do campo no Brasil, a Rede de Estudos Culturais em Educação do Nordeste (RECENE), criada em 2024 e liderada pela UFPB e UFRPE/FUNDAJ, tem sido um elemento provocador, impulsionador e catalisador dessa felizmente sempre possível transformação.

3. Qual sua concepção de artefato cultural? Qual importância dessa compreensão para nossas investigações no campo educacional e curricular?

Vamos começar pela importância da compreensão. Não é de agora que minhas atividades de pesquisa se encontram com instituições conhecidas como “de educação não-formal” e com locais de aprendizagem considerados “anômalos”. A noção de anomalia foi empregada por Elizabeth Ellsworth para locais cujas pedagogias são peculiares, irregulares, anormais ou difíceis de entender, se vistas desde o centro de discursos e práticas canônicos em educação. Ela reforça o que Shirley Steinberg e Joe Kincheloe

(*Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*) definiram como áreas pedagógicas ou de aprendizado: locais “onde o poder é organizado e difundido”, partindo de uma noção ampliada de pedagogia como qualquer processo que se ajuste ao desejo, apreenda a imaginação e modifique a percepção de quem aprende. Por outro lado, também não é novidade recorrer às chamadas instituições “de educação não-formal” para procurar ensinar e fazer aprender. Mas Karla Saraiva e Júlio Groppa (*Os paradoxos da forma escolar na Contemporaneidade*) identificam um “imperativo de que a escola tradicional não seria mais adequada e que seus modos de utilizar o espaço e o tempo deveriam ser revistos”, na mesma sociedade cada vez mais “pedagogizada”, que sem precedentes efetiva um espraiamento de iniciativas com intencionalidades pedagógicas para além do escopo escolar, sociedade que direciona à aprendizagem uma miríade de instâncias que deveriam ser de ócio e lazer. Ora, isso é de uma importância tal que arriscaria chamar de acontecimento pedagógico, no sentido foucaultiano de “acontecimento”. É notório que docentes têm privilegiado instituições não-escolares, seja para complementar ou até confrontar sua formação inicial, seja para ampliar oportunidades de ensino-aprendizagem com estudantes. Há toda uma “rede de comentários” a defender diferenciais, benefícios e vantagens que o não-escolar poderia oferecer à educação.

Todo esse alastramento e otimismo, todo esse tom celebratório, intensificam nossa necessidade de atenção quanto ao que se pode aprender com tais artefatos culturais, possibilidade que vai além de qualquer vantagem instrucional e didática reconhecível pela comunidade escolar: para mim, essa torção na inteligibilidade do “fazer aprender” em termos de “vontade de sujeito” é que requer os conceitos de artefato cultural e de pedagogia cultural. Tenho significado “artefato cultural” como qualquer produto cultural passível de pedagogização. A pedagogização não é a arte de conduzir, mas a condução em si, a entrada em um processo voltado à condução. A arte de conduzir é a própria pedagogia. O distintivo de uma prática social do tipo pedagógica é que uma pedagogia conduz ensinando e ensina conduzindo. Um artefato cultural exerce pedagogia quando se dá a ver conduzindo: ensinando formas de sentir, perceber, significar e compor com as coisas de seu tempo. Por isso, tenho gostado de pensar pedagogia cultural como a capacidade de ensinar e vontade de fazer aprender de um artefato cultural, não pelo suposto aditivo instrucional e didático dele, mas por suas formas de influenciar a cultura e, assim, nossas vidas. Pedagogias culturais procuram estimular sensações, favorecer percepções e proporcionar aprendizagens nos moldes de uma cultura, concorrendo para processos de subjetivação. A formulação desses dois conceitos com os quais tenho

operado deve muito ao que elaborei para debatermos junto ao GESE/FURG (em agosto de 2023) e ao GECC/UFGM (em setembro de 2023). Agradeço a esses dois grupos que sempre foram tão estimulantes e acolhedores comigo.

4. Nesses movimentos de pesquisa, que estratégias e ferramentas metodológicas tens utilizado para análise e discussões dessas temáticas?

São estratégias e ferramentas metodológicas todas inspiradas nas teorizações pós-críticas em educação, referencial que possibilita esquadrihar, analisar, compor e fabular com feitos e efeitos de artefatos, pedagogias e currículos culturais. As teorias pós-críticas operam com uma noção ampliada de cultura, de tal modo que é possível estender o pedagógico para além dos muros escolares e considerar que diferentes artefatos têm currículo, exercem pedagogias e produzem sujeitos, o que possibilita ressignificar o que temos entendido por educação, currículo, pedagogia e sujeito. São teorias que destacam a imersão e fabricação de vidas em um emaranhado de relações e práticas sociais engendradas discursivamente, além de evidenciar os variados artefatos e processos que atribuem sentidos a lugares, coisas, fenômenos, práticas e sujeitos. Elas começaram a ganhar espaço quando, nos idos da década de 1990, problematizam-se as transformações na economia, na política e na cultura para focalizar reestruturações que o neoliberalismo, movimentos sociais e viradas epistemológicas vinham provocando na educação. Para pensar em estratégias e ferramentas, sempre lembro que as teorias pós-críticas “abrem caminhos”, significam crítica e recusa a formas canônicas de conhecimento e implicam em acolhida, experimentação e legitimação de formas alternativas que assumem e privilegiam o local, o parcial e o provisório também nos processos de conhecer em educação. Os estudos pós-críticos são estudos inventivos, em vez de comprobatórios de coisas já sabidas; são estudos curiosos pelo novo, em vez de preocupados com o testemunho; são estudos e pesquisas do acontecimento, em vez de estudos e pesquisas da sentença; estudos e pesquisas desejantes, em vez de estudos e pesquisas atestadores. Pesquisar fundamentado em teorias pós-críticas e ocupar-se de sujeitos da educação, tal como tenho perseguido, implica em renunciar a universalismos, essencialismos e tecnicismos nas articulações entre currículo, discurso, sujeito e experiência.

Esses são alguns dos conceitos caros para as análises que tenho desenvolvido e orientado no campo dos Estudos Culturais em Educação, sobretudo sob a inspiração do pensamento foucaultiano. Como já disse em outras oportunidades, para acessar, conhecer e analisar vidas disponibilizadas e demandadas por artefatos culturais, o pensamento de

Foucault traz as possibilidades de buscar em diferentes práticas sociais as condições pelas quais posições de sujeito são disponibilizadas em meio a relações de poder, entendendo que nem os artefatos, tampouco os tipos de sujeitos cuja produção eles incitam, são naturais, óbvios, inevitáveis. Nessa perspectiva, sobre o sujeito que interessa aos Estudos Culturais em Educação, minha ferramenta “posição de sujeito” remete ao lugar passível de ser ocupado por um indivíduo atravessado por uma prática de poder-saber. Nas pesquisas que desenvolvo e oriento, tomo o discurso como prática de poder-saber por excelência. As análises empreendidas por Foucault no campo do discurso possibilitam uma apropriação no sentido de colocar em cena as maquinações pelas quais somos fabricados como tipos particulares de sujeitos. Não há sujeito fora ou antes de um discurso que lhe corresponda, um discurso que o posicione como indivíduo assujeitado a esse mesmo discurso, discurso que cuide sistematicamente para forjar um sujeito a quem aparentemente apenas se refere quando tal discurso diz o que diz sobre tal sujeito. A partir de Foucault, defino discurso como prática articuladora de elementos por meio dos quais efeitos de poder são traduzidos em fabricações de sujeitos. Essa fabricação tem um nome: processos de subjetivação. São processos que, embora tortuosos e inacabados, concorrem para transformar indivíduos em tipos particulares de sujeitos, sujeitos de determinados tipos, capazes de relacionar-se consigo e com outros em posições específicas. Processos que convocam indivíduos a assumir determinadas posições e a tornarem-se sujeitos de determinado tipo, e dos quais resulta a constituição de subjetividades.

Ora, se pós-críticas são pesquisas que assumem os construcionismos de suas realidades e as contingencialidades de suas metodologias nos processos de conhecer em educação, então não há nada previamente definido, embora algumas possibilidades possam ser aventadas, estimuladas, experimentadas. Por exemplo, nos discursos que compõem o currículo do forró eletrônico, busquei destacar tanto as regularidades discursivas quanto as descontinuidades que concorrem para a produção de verdades sobre sujeitos de gênero em conexão com a idéia de uma experiência da nordestinidade. Evidenciei como os discursos analisados produzem, repartem, hierarquizam e combinam significados historicamente ligados a masculinidades e feminilidades ditas “nordestinas”. Para isso, atentei a quem nesses discursos nomeia e é nomeado, como também às formas como se dão tais nomeações. Mapeei as enunciações e interroguei os acionamentos de poder que nos discursos visavam a tipos específicos de experiências de “ser homem” e de “ser mulher” para que ouvintes possam tornar-se tipos particulares de sujeitos. Já em outro momento (*Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos*),

tratei das possibilidades de abordar artefatos culturais como máquinas de ensinar, como textos culturais, como produtores de sujeitos e/ou como instrumentos de governo, possibilidades que, articulada ou isoladamente, procurei experimentar nas orientações das teses de doutorado de Evanilson Gurgel (efetivo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido) e de Luíza Cristina Silva Silva (efetiva da Universidade Federal de Alagoas). Esquematizei, naquele artigo, essas possibilidades em termos do que buscar e abordar, na pesquisa com um artefato cultural, para perseguir o foco conforme seja o interesse da problematização. Trago outras estratégias e ferramentas metodológicas em capítulo que terei no livro que Marlucy Paraíso organizou e lançará este ano: *Pedagogias outras para currículos em chamus* é o título do livro que “promete e entrega”!

5. Sabemos que muitas vezes o conceito de artefato cultural vem sendo utilizado por várias pessoas como sinônimo de um objeto produzido culturalmente. Como problematizar esse conceito?

É outra ótima pergunta, essa sua, porque, afinal, qual objeto não é produzido culturalmente, não é? Também incomodado com esse tipo de impasse e de imprecisão, tenho enfrentado esse conceito de artefato cultural (termo tão frequente quanto impreciso na área educacional) em articulação ao de currículo cultural e de pedagogia cultural. Ora, em Ciências Humanas, os conceitos fazem toda a diferença em nossas pesquisas. Se não cuidamos deles, não nos sustentamos como ciência. Tomo como referência a teoria do texto poético de Edgar Allan Poe (*Poética - Textos Teóricos*), para quem “uma definição é aquilo que descreve um objecto de tal modo que este possa ser distinguido dos outros; não é definição de coisa nenhuma se os seus termos são aplicáveis a qualquer outra coisa”. Também, de longa data, Charlot (*A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber*) já havia alertado que o campo educacional é saturado de discursos de diferentes tipos, nem todos eles científicos: “um discurso científico sobre a educação não deve ser um discurso de opinião; ele não é científico se não controla seus conceitos e não se apóia em dados”, ele disse. Tenho vontade (tempo, não, ainda, infelizmente) de ler e entender como a Arqueologia conceitua “artefato”, já que ela é uma ciência que se organiza em torno do estudo de culturas a partir de vestígios que incluem artefatos. Suspeito que dentro dessa ciência haja uma distinção precisa entre utensílio e artefato, o que poderia ajudar a chegar, por outro caminho, a outro conceito de artefato cultural. Um artefato, em sentido *lato sensu*, seria algo muito próximo do que corriqueiramente tomamos por utensílio. Entendo “artefato” como

qualquer objeto que, sob o status de simples expressão de uma cultura, incorpora, modifica ou produz significados. Só que, para além de simplesmente expressar-se, uma cultura faz-se pedagógica quando é possível identificar pedagogias em seus inúmeros artefatos, de onde vem meu entendimento de artefato cultural. Um artefato cultural, para além de ser útil ou não, é algo que agrega e carrega valores impregnado de interesses que serão objeto de sua respectiva pedagogia cultural. De artefato para artefato cultural vejo movimento de complexificação e sofisticação simbólica: mais chances de vir a ser suporte de pedagogia cultural. Há mais de 5 mil anos, paleoíndios do entorno de onde hoje está Xingó, na divisa do sertão de Sergipe e de Alagoas, produziam artefatos cerâmicos para auxiliar na alimentação. Uma fuga, uma torção, uma ampliação simbólica em torno daqueles artefatos, fazendo-os sair da utilidade mais imediata e primária, possibilitou àqueles grupos pré-históricos serem conduzidos em direção a processos cerimoniais funerários. O ganho simbólico em torno do artefato, tirando-o da mera condição de utensílio, converteu-o em artefato cultural, o qual concorreu para que aquele grupo adquirisse um modo específico de se relacionar com a morte.

Em nosso campo, já contamos e usamos bastante os *insights* arqueológicos de Foucault para estudar condições de possibilidade, direcionamentos e sugestões de uso relacionadas a objetos, saberes e rituais articulados a artefatos e formas de vida em uma cultura; mas, penso que se houvesse (desconheço se há) uma sistematização e apropriação de conceitos da Arqueologia para o campo dos Estudos Culturais em Educação, ganharíamos imensamente. Tentando improvisar uma aproximação entre pensamento foucaultiano, algo da ciência arqueológica e minha produção no campo dos Estudos Culturais em Educação, poderia dizer assim: se, na Arqueologia, a técnica empregada sobre a confecção do artefato seria aquilo que caracteriza o estágio tecnológico do grupo que a utiliza, nos Estudos Culturais em Educação as técnicas discursivas de um artefato cultural são aquilo que caracteriza suas intencionalidades tecnológicas a incidir nos indivíduos que constituem seu público-alvo e que com tal artefato cultural podem vir a aprender e tornarem-se tipos particulares de sujeito ou população. Se em Arqueologia um artefato ajuda a compreender o sistema simbólico de um grupo, no que interessa aos Estudos Culturais em Educação, em um artefato cultural, o que dá indícios das marcas subjetivas que podem ser adquiridas pelos indivíduos que com ele entrem em contato é muito menos a técnica empregada na sua confecção e muito mais as técnicas a serviço das suas intencionalidades: vontade de currículo, vontade de pedagogia, vontade de sujeito.

6. Como percebes a relação entre artefatos culturais, infâncias e juventudes? Como essas dimensões vêm se relacionando nos tempos atuais?

Para mim, continua sendo uma bússola o que Shirley Steinberg e Joe Kincheloe organizaram e trouxeram em *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Claro que, de lá pra cá, há outro mundo para as infâncias e juventudes: mais hábil em forjar nichos de necessidades e sonhos para elas, mais medicalizado em diagnósticos e fármacos para elas e seus responsáveis, mais hiperconectado, saturado de informação, veloz e violento, mais ambientalmente degradado, mais socialmente esgarçado. Multiplicaram-se as áreas de aprendizado fora da escola, intensificaram-se as produções culturais a apostar na significação da escola como instituição hostil e inútil, proliferaram os perfis em redes sociais a divulgar e demandar crianças e adolescentes milionárias, sofisticaram-se as formas de captura de atenção ao que interessa ao mercado, concentraram-se as opções de lazer das crianças e jovens pobres em telas e igrejas. Mas entendo que há ganhos quanto à clareza (talvez tanto quanto a intensificação da frentes de disputa cultural): da importância de crianças e jovens serem entendidos e levados a sério como sujeitos de direitos; da “realidade antifamiliar dos valores em prol da família”; do problema do abandono dos pequenos e dos grandes dentro de suas casas; da ambiguidade ou ausência da figura paterna no desenvolvimento de muitas crianças e jovens; da necessidade das escolas não ignorarem que crianças e jovens não ignoram “o universo cultural” dos adultos; da possibilidade do entretenimento ser não apenas consumido, mas também debatido na família, na escola e em outras instâncias. Penso que a disputa pela “alma” das crianças e jovens ficou muito mais complexa tanto nos velhos quanto com os novos artefatos culturais e isso me faz ter a percepção de que são mais fortes, inteligentes e criativas do que nosso adultocentrismo supõe. Penso que o campo dos Estudos Culturais em Educação continuará a ter insights interessantes sobre como ler e intervir nessa realidade hipercomplexa.

7. Você considera que artefatos contemporâneos podem ser utilizados para incentivar conservadorismo?

Sem dúvida, há muito já são e agora em ritmo e ambições alucinantes. Se olharmos somente para um deles, não faltam sugestões e evidências. Como pesquisadores/as da cultura e como usuários/as do Instagram, estamos sujeitos a tocar em algo da sensibilidade e ética midiática de “espetáculo” e de “torcida” que ele ativa e reitera, sensibilidade e

ética em que qualquer discordância é passível de ser lida como um problema, que por sua vez pode alçar ao status de crise. A isso se associa o que chamei de *oposicionismo*: inteligibilidade que faz um indivíduo tomar o diferente como antagônico, confundir análise da mensagem como ataque ao mensageiro e entender análise da opinião emitida como automática defesa do lado contrário. Isso é “terrivelmente conservador”, uma vez que é contra a abertura à diferença, ao diálogo, ao pensamento. Do oposicionismo passa-se fácil à vontade de eliminação (imaginária, simbólica e real) do outro e às cada vez mais sutis e astuciosas (mas nem por isso imperceptíveis e intamponáveis) estratégias de invisibilização de sujeitos, instituições, práticas e problemas. O Instagram e seu jogo entre atenção e cliques forja e alimenta a ilusão de possibilidade, legitimidade e autoridade de eliminação da diferença. Como ter dúvidas de que hoje em dia se alastram, cada vez mais, até mesmo (pasmem!) dentre estudiosos/as da cultura, pessoas totalmente à vontade com seu desejo de eliminação da diferença? Invisibilizar é fingir que um outro/algo não existe e, em psicanálise, esse movimento psíquico de negar a incontestável presença de algo/alguém, esse pânico e recusa da diferença dá nome ao conceito de *perversão*. A experimentação de modos de invisibilizar, anular ou destruir pessoas e/ou práticas incômodas também tem ajudado a constituir e reiterar o ódio como política, elemento importante dos novos conservadorismos e da nova direita brasileira, como mostrou Edson Teles (*A produção do inimigo e a insistência do Brasil violento e de exceção*). Então, como não nos mobilizarmos para estudar e pesquisar essas plataformas e seus engendramentos de poder, se vemos seus efeitos em forma de “gente” disposta a reforçar o pior do Brasil ao, por exemplo, dificultar o debate da Educação Ambiental e/ou da Educação das Relações Étnico-Raciais até mesmo em eventos na área educacional?

Sueli Carneiro identificou, em sua tese de doutorado (recentemente, como livro em *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*), o funcionamento de um dispositivo de racialidade que trabalha para o epistemicídio, para a normalização da inferioridade e para a desqualificação e deshumanização do indivíduo negro. Falei que, como a própria palavra sugere, um dispositivo dispõe algo em uma organização peculiar, dentro de uma racionalidade particular e concorre para tal disposição toda uma rede (*“Nem parece o Nordeste”: (des)serviços da educação ambiental ao dispositivo pedagógico da nordestinidade*). Se toda rede tem nós (“discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”, como disse o filósofo francês), alguns deles são diferentes artefatos

culturais que têm atualizado as linhas do dispositivo de racialidade analisado por Sueli a partir de Foucault (para desespero de uma parcela de “pesquisadores/as” que o acusam de eurocêntrico e ser desserviço à luta antirracista), pois se ainda vigora uma cultura racista com formas de vida baseadas em epistemicídio, em normalização da inferioridade e em desqualificação do povo negro, não podem lhes faltar artefatos culturais correlatos. Não faltam filmes, séries, jornais e perfis de redes sociais operando nas linhas daquele dispositivo: não falta material empírico para pesquisas engajadas na luta antirracista. Para falar somente de um de tais artefatos culturais, Evanilson Gurgel e eu, em 2023 (*Um currículo que verte sangue: tecnologia de apoptose no necrocurrículo das narrativas midiáticas seriadas*) evidenciamos “uma forma estilizada de extermínio do sujeito negro a partir desse currículo que, sob a desculpa de estar dramatizando a experiência do racismo, termina por reiterar e adicionalmente produzir a própria violência que alega estar criticando” nas linhas de um “necrocurrículo” em um conjunto de narrativas seriadas. Aquele foi um dos quatro artigos em coautoria, dois com Evanilson e dois com Alcidésio Júnior, do total de seis aprovados para lançamento no primeiro evento de nossa Rede de Estudos Culturais em Educação do Nordeste (RECENE), o SNECE (<https://www.even3.com.br/snece/>).

Se o racismo não é tudo do conservadorismo, é um dos seus importantes eixos de sustentação. A ofensiva reacionária, como Wendy Brown tem nos mostrado (*Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente*), conta também com o familismo, a recristianização, a manipulação, em escala, de afetos (fatalismo, niilismo, ressentimento, medo, etc.) para um tom apocalíptico no dismantelamento da democracia e do social. Ora, não temos visto isso aos montes, em artefatos culturais e em formas de vida? Basta lembrar da profusão de canais e programas religiosos, de programas de tv focados em (certos tipos de) família, o valor cada vez mais inflacionado de postar uma foto com a legenda “em família”, a reapropriação vocabular no sentido individualista e redutor de lutas e problemas (“empoderamento”, “poderoso”, “inspirador”, “desafiador”, “vibrante”...), a retomada (sob holofote positivador) de interesses coletivos pelo cangaço, pelo militarismo, por uma ideia bíblica de Israel, as defesas por leitura bíblica nos intervalos das escolas, as ditas psicologias de abordagem cristã...fé, família, passado e emoção por todos os lados: não falta material empírico para pesquisas interessadas nas artimanhas do conservadorismo. Isso sem falar no roubo e distorção sistemáticos e persistentes (práticas merecedoras de pesquisas) que o conservadorismo faz em torno de conceitos que possibilitam produção de conhecimento

em nossas pesquisas: teoria (como conjectura), ciência (como invencionice), gênero (como ideologia), narrativa (como versão inverossímil), etc. É escolher o artefato cultural e deixá-lo falar para que seja analisado, lembrando sempre dos escapes, contestações e contracondutas.

8. Você poderia destacar alguns artefatos contemporâneos que considera potentes e instrumentos de subjetivação?

Tanto quanto sabemos que é urgente a regulamentação das plataformas digitais, sobretudo depois do bombástico livro de Max Fisher (*A máquina do caos*), penso que é muito produtivo e urgente pesquisar mais e mais as plataformas de streaming (em especial a Netflix) e as redes sociais (em especial o Instagram). Falo isso bastante impactado pelos achados de duas teses de doutorado no campo dos Estudos Culturais em Educação: a de Evanilson Gurgel (*O que faz um currículo que verte sangue? – nas entranhas de uma subjetividade zumbi*), que foi a melhor Tese de Doutorado do PPGE/UFBA, indicada ao Prêmio CAPES de Tese na Edição 2023, ao abordar as narrativas midiáticas seriadas como agenciamento biopolítico desterritorializado que tem atualizado as linhas de um dispositivo da catastrofização para tentar produzir uma “subjetividade zumbi”; e a tese de Macel Vasconcelos (*“Clique em saiba mais”: a produção do #arquitetoalgorítmico no currículo do Instagram*), que evidencia o quanto o Instagram tem sido uma máquina vertiginosa e monstruosa de produção, entre desdém e conflito com currículos oficiais de Arquitetura e Urbanismo, de uma realidade profissional que demanda profissionais do lucro, da velocidade e da tecnologia em vez da cidadania.

Outro artefato cultural que me interessa estudar são os espaços verdes urbanos. Se há rumores e celebração em torno do que podem fazer, via educação ambiental, em prol de cidades e de suas populações, o que se pode aprender com eles e que tipos de sujeitos podem emergir de seus currículos e pedagogias? Esquadrinhar discursos, processos de subjetivação e experiências articulados ao que esses artefatos culturais ecologistas fazem em nome da educação ambiental que oferecem, vem de uma pergunta que tem me interessado: quais as possibilidades de uma experiência de educação ambiental a partir dos processos de subjetivação acionados discursivamente nesses espaços verdes? Ao tomar espaços verdes urbanos como artefatos culturais ecologistas cujas ofertas de EA são constituídas discursivamente e atravessadas por relações de poder que concorrem para processos de subjetivação, tenho proposto investigar a produtividade de discursos na fabricação de sujeitos ecológicos. Para tanto, não se trata de avaliar e julgar se os EV

fazem boa ou má educação ambiental, mas de tomá-los em seus desejos, suas astúcias e seu poder enquanto procuram seduzir, interpelar e conduzir indivíduos em direção a uma cultura ecológica. Esses são alguns dos elementos centrais da investigação que propus para renovação de minha Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq, que acabou de ser aprovada.

9. Há uma crítica de que ao usarmos o conceito de currículo cultural não escolar e nomeamos como currículo uma variedade de artefatos estamos inflacionando o campo curricular. Algumas pessoas nos questionam “então, tudo é currículo?”. Qual sua compreensão sobre essa problemática?

Às vezes penso que a infame pergunta é menos por questão epistemológica do que por disputa de território e “guarda do templo”, já que nem todas as pessoas em educação gostariam de pesquisar ou de ver pesquisas com currículos que não os escolares. Sim, as pessoas nos questionam e a gente fica pensando: mas como seria possível “tudo ser currículo”, se nem tudo funciona como programa educador, não é? Operar a partir de uma noção ampliada de currículo não enfraquece o campo educacional, já que possibilita experimentar significar acuradamente artefatos culturais e um pouco dos currículos e pedagogias de que são capazes. Com essa noção ampliada tem sido possível entender currículo como “produto da disponibilização de formas de raciocínio, saberes, valores, afetos e comportamentos que contribuem, através de estratégias e técnicas específicas, para a formação de pessoas ao atribuir significados a lugares, coisas, fenômenos, práticas e/ou sujeitos” (*Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos*). Essa definição, que esbocei desde a tese para um currículo que é um artefato cultural, nem exclui o currículo escolar nem autoriza a pensar que qualquer coisa é currículo. Para as pesquisas que desenvolvo e oriento, é um ganho o conceito de currículo cultural: aquilo que confere a um artefato cultural a função de selecionador e agenciador de temas, objetos e problemas, função de legitimador de conhecimentos e de programa educador que, sob uma lógica de condução, poderão compor o curso da vida de um indivíduo em uma cultura. Ao falar em “pedagogia cultural”, procuro especificar a pedagogia exercida por um artefato cultural não-escolar, já que a escola é um artefato cultural para cujas pedagogias há incontáveis sistematizações. O conceito de pedagogia cultural, me parece, causar menos temor no campo educacional que o de currículo cultural. Ora, mas se sabe que não pode haver pedagogia cultural sem um currículo cultural ao qual ela possa servir. Então, ao falar em “currículo cultural”, procuro especificar o currículo de artefatos

culturais não-escolares, já que a escola é um artefato cultural de cujo currículo há inúmeras definições. Assim, tenho gostado de entender que “currículo cultural” é, de qualquer artefato cultural não-escolar, o texto que, ao incorporar, modificar, produzir e disponibilizar significados, concorre para que se possa aprender sobre objetos, práticas, processos, problemas, eventos, espaços, sujeitos, relações e o que mais for considerado importante em uma cultura.

10. Quais lacunas e para onde ainda podemos avançar no trabalho com os currículos culturais não escolares?

Sabemos a quão tentadora quanto perigosa é a tarefa de estimar caminhos por explorar, quando alguém se forja na pesquisa pós-crítica, sim? Mas quero aceitar e honrar esse desafio. Penso que compartilhamos de um primeiro ponto de atenção quanto a lacunas e possibilidades de avanço: seria interessante que não se deixasse de perseguir rigor teórico – metodológico – o que não quer dizer o mesmo que rigidez, como têm querido entender alguns jovens pesquisadores/as e orientadores/as em educação. Pra mencionar apenas um exemplo, recordo que outro dia vi uma pesquisa de pós-graduação que dizia fazer “análise cultural” de um artefato cultural. Busquei saber quem era(m) a(s) autoria(s) – referência da análise anunciada e, nos textos dessa autora que lhe serviu de referência, encontrei o seguinte: a) um artigo (de periódico sem registro de publicações na área de Educação nos dois últimos quadriênios) que faz distinção de método quanto a “concretude” e “abstração”, para revisar a análise cultural como um “método de procedimento” – esse artigo foi re(f)(v)erenciado pelos demais textos (a seguir) encontrados na busca; b) outro artigo (em periódico super bem-qualificado em Educação) que concentrou-se mais em discorrer sobre pressupostos de sua apropriação de análise cultural (como procedimento de análise linguística) do que propriamente detalhar e discutir os procedimentos da pesquisa; c) uma investigação doutoral em Educação que tomava os dois artigos anteriores para balizar seus procedimentos com documentos e definir “unidades de análise”. Ora, desde os limiares do novo milênio, no campo educacional brasileiro, dispomos de pelo menos dois diagramas ou modelos para orientação teórico-metodológica na análise de artefatos culturais – ambos ilustram circuitos de fabricação, circulação, consumo, regulação e produção de formas subjetivas que envolvem os processos culturais em torno de tais artefatos. Esses diagramas, de Paul du Gay *et al.* e de Richard Johnson, respectivamente estão em textos que o maravilhoso Tomaz Tadeu traduziu para nossa língua: o texto de Kathryn Woodward (*Identidade e*

diferença: uma introdução teórica e conceitual) e o do próprio Johnson (*O que é, afinal, Estudos Culturais?*). A potência analítica desses modelos é diretamente proporcional ao seu generoso esforço sintético, materializando aquilo que a grande Maria Lúcia Wortmann (*Análises culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação*) falou da análise cultural como um “patchwork imperfeito, impuro e heterogêneo” no desafio de capturar as interrelações das formas e forças em processos culturais. Fazer análises culturais em educação sem considerar esses modelos e esses comentadores/as é uma perda.

Clareza e rigor conceituais evitam também que se confunda, por exemplo, “representação”, “representativo” e “representatividade”. A recorrência dessa confusão na linguagem coloquial das redes sociais tem altas chances de pressionar o mundo acadêmico nos dias de hoje e também nos leva a um segundo ponto de atenção: tomar cuidado com reducionismos, simplificações, arbitrariedades e/ou reiteração de formas não-científicas de ver, interrogar e dizer a realidade. Para exemplificar esse segundo ponto de atenção, escolho um problema importantíssimo, delicadíssimo e disputadíssimo: a identidade. Penso que a luta identitária progressista (e é como progressista que me defino no espectro político), que vem de uma luta fundamental por reconhecimento e direitos, por vezes tem sido reduzida a uma política cultural esquemática e persecutória: de vigilância vocabular e de calibração/hierarquização de privilégios. A depender de como seja socialmente percebida a pessoa que fala e de como seja sua fala, a pessoa (e seu grupo) pode passar despercebida como alvo discriminatório e/ou ser interditada como aliada na luta antidiscriminação. Em decorrência disso, corro risco de ser chamado de racista, caso critique a ideia de uma pesquisa de pós-graduação focada na presença de imagens de pessoas de um grupo étnico em placas de formatura – contudo, a crítica a essa pesquisa não é fundamentada em racismo, e sim em pelo menos dois apontamentos referenciais das pesquisas em Estudos Culturais em Educação: 1) o interesse pela vida cotidiana tem sido uma marca importante, muito embora por vezes beirando o risco de substituir uma ortodoxia da erudição por uma ortodoxia da banalidade (Eagleton, em *Depois da Teoria*); 2) fazer pesquisas nesse campo não é a prática de ler o mundo em um grão de areia (Grossberg, em *El corazón de los estudios culturales: contextualidad, construccionismo y complejidad*). Ainda quanto ao problema do reducionismo e da seletividade nas preocupações e raivas da política identitária empunhada por parcelas do campo progressista, igualmente o ilustram os termos “antissemitismo” para o racismo praticado contra judeus e os termos “preconceito” e “hostilidade” para o racismo

praticado contra nordestinos/as, termos usados para amenizar e não reconhecer que antissemitismo e preconceito de origem geográfica são racismo. Vejo essa hierarquização das formas de racismo até mesmo em círculos acadêmicos, uma espécie de tolerância diferencial e seletiva, quando o crivo da luta deveria ser igualdade e justiça para quaisquer grupos minoritários *desconsiderados em e perseguidos por* suas sensibilidades, em vez de satisfação narcísica de convicções pessoais ou revanche. Pior ainda quando ocorre no mundo acadêmico, pois nenhum estereótipo faz “uma cabeça bem-feita”, muito menos em estudos de cultura em educação. Uma pessoa pesquisadora não dispõe de competência intelectual para problematizar uma bota numa “mulher nordestina” se a relação com essa tal mulher e com o Nordeste é estereotipada, distante, díspar, disfuncional e distópica. Ali onde há artefato e forma de vida, o umbigocentrismo da pessoa pesquisadora só lhe permitirá ver um tal uso estranho e inadequado daquela bota. Enquanto reduz o objeto ao seu referencial de temperatura e ao seu desconhecimento de vestuário, a pessoa não percebe que o único absurdo em questão é ela e sua relação problemática com a diferença.

A tolerância diferencial e seletiva está aos montes também nas redes sociais, instâncias importantíssimas para a configuração e aprendizagem da política de identidade em nossos dias, então vejo nessas redes uma frente onde podemos avançar em pesquisa e intervenção como estudiosos/as da cultura em educação. Entendo que se os pontos de atenção supracitados são considerados, podemos avançar muito nos conceitos, métodos, problematizações e multiplicações de significados, pois o que não falta em nossos tempos é profusão de artefatos funcionando como “máquinas de ensinar”.

11. Enquanto professor no ensino superior, como vens desenvolvendo debates dos temas de tuas pesquisas na formação docente?

Em dois movimentos: 1) provocando os temas, objetos e problemas canônicos em educação e formação (que ainda seguem encharcados de senso comum pedagógico e de metanarrativas, pra dizer o mínimo) com os resultados de nossas e de outras pesquisas que apontam para uma ampliação e complexificação daqueles temas, objetos e problemas; 2) sempre considerando e procurando me manter inconformado com a stultia contemporânea, que Elisandro Rodrigues, Márcio Luís Marangon e Betina Schuler (*A stultitia na contemporaneidade e a importância da leitura e da escrita em escolas e universidades*) tão bem situam para seguirmos apostando na potência do ler, escrever e pensar como contraconduta em nossos dias. Nenhum desses dois movimentos tem sido fácil, não é? Mas demandam criatividade e, por conseguinte, nos revitalizam, afinal já

falei que “criar é da ordem da vida, criar é do mundo dos vivos, só o que está vivo pode criar” (*Discursos, subjetividades e formação docente: entre culturas da mídia e da memória*).

12. Tens alguma sugestão de site, livro ou filme que contribua para discussão sobre currículo cultural?

Sigo duas contas do Instagram que não se anunciam como tais, mas fazem movimentos muito caros aos nossos conceitos nos Estudos Culturais em Educação: Jana Viscardi (@janaisa) e Débora Diniz (@debora_d_diniz). Em vez de filme, uma série dinamarquesa que ilustra vários desses conceitos que têm nos mobilizado, sobretudo para análises das produções culturais do magistério: Rita (Rita Madsen). Sobre livros, há os clássicos da constituição do campo dentro e fora do país, todos eles fundamentais; mas destaco *Ecologias inventivas: conversas sobre educação* (organizado em 2012 por Ana Preve, Leandro Guimarães, Valdo Barcelos e Julia Locatelli) e *Experimental na diferença: um banquete de monstruosidade acadêmicas*, organizado em 2022 por Sílvia Chaves (líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Cultura e Subjetividade na Educação em Ciências-GEPECS), dois livros ousados, corajosos e inventivos que vão além das perspectivas que seus títulos sugerem. De norte a sul, literalmente, temos produções excelentes mas, infelizmente, desconheço um livro brasileiro que seja *metonímico* dos Estudos Culturais em Educação, ou seja, que materialize inteiramente a promessa ético-estético-política do campo, pelo campo. A ver...



Pesquisa do CNPq. Líder dos grupos de pesquisa ENSAIO: vida, pensamento e escrita em educação (UFPB/CNPq) e ESCRE(VI)VER: Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas em Educação (UFBA/CNPq). Coordenador do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Ambiental e Justiça Climática no Nordeste/SECADI/MEC (2024-2025). Coordenador do GT 22 (Educação Ambiental) da ANPED Nacional (2023-2025). Coordenador da Rede de Estudos Culturais em Educação do Nordeste-RECENE. Licenciado em Ciências Biológicas, Geografia e Pedagogia.