

PESQUISA DE CURRÍCULO E METÁFORAS

Sílvia Elizabeth Moraes¹

Resumo

Neste artigo advogamos a etnografia e a pesquisa-ação como metodologias apropriadas à análise de currículo. Conceituamos currículo a partir da teoria dos significados da vida humana de Phillip Phenix. Apresentamos as metáforas como instrumentos conceituais no desenvolvimento dos paradigmas e analisamos seu papel nas análises qualitativas. Ao final, sugerimos questões para futuras pesquisas.

Palavras-chave: Currículo. Metodologias qualitativas. Metáforas.

Abstract

In this paper we advocate ethnography and action-research as appropriate methodologies for curriculum analysis. We conceptualize curriculum under the perspective of Phillip Phenix's theory of human life meanings. We present metaphors as conceptual instruments in the development of paradigms and we analyze their role in qualitative analysis. In the end we suggest some topics for future research.

Key words: Curriculum. Qualitative methodologies. Metaphors

O melhor da ciência emerge de um modo mais primitivo de pensar através do qual a mente do caçador vai tecendo idéias a partir de fatos velhos, metáforas novas e imagens confusas e semi-ensandecidas de coisas vistas recentemente. Avançar na ciência é elaborar novos padrões de pensar, que definirão por sua vez os modelos e os experimentos. (Edward Wilson, Diversidade da Vida)

INTRODUÇÃO

A pesquisa de currículo tem sido influenciada atualmente pelas artes, teorias sociais, e humanidades em geral. Cada vez mais se vem abandonando análises do tipo quantitativo, herdado das ciências naturais, que assumem: 1) que nas mesmas circunstâncias muitas pessoas terão a mesma experiência; 2) que a maioria dita a realidade; 3) que o mais importante é a generalização e não o que é único; 4) que, ao erradicarmos a subjetividade e a ideologia, conseguiremos atingir a neutralidade (Pinar et ali, 2000). Dentre os tipos de análise de caráter qualitativo mais utilizados na pesquisa de currículo destacamos a etnografia, ou observação participante, e a pesquisa-ação, ou pesquisa participante.

Para Willis (1991), a etnografia educacional tem como pressuposto básico a existência de um “conflito cultural”. Os diversos grupos sociais que interagem na escola são identificados de acordo com modelos de socialização, valores, competência cultural, regras de interação ou simplesmente unidades de informação. A cultura tende a ser considerada determinante do comportamento dos sujeitos envolvidos. Na etnografia, o cultural é visto como o produto da práxis humana coletiva. Segundo Geertz (1993), cultura são teias de significados tecidas pelo homem. No estudo da cultura, a análise etnográfica penetra no âmago do objeto - isto é, começamos com nossas próprias interpretações, ou “descrições densas”, do que os informantes estão fazendo - ou pensam estar fazendo - e daí partimos para uma sistematização das interpretações. Há portanto três características da descrição etnográfica: é interpretativa; interpreta o fluxo do discurso social; e a interpretação envolvida consiste em fixar, em termos legíveis, o que foi “dito” por tal discurso.

Werner & Rothe (s.d.) definem etnografia primeiramente como descrições de situações, sejam em salas de aula,

¹ Doutora em Administração Educacional, Unicamp (1995); pós-doutorado, Faculdade de Educação, USP-SP (2001). Tópicos de pesquisa: Currículo, interdisciplinaridade, transversalidade, gestão escolar e ação comunicativa. Pesquisadora CNPq/FUNCAP/UFC.

corredores, playgrounds, escritórios ou estacionamentos, e a relação de tais situações com o âmbito geral da escola e contexto da comunidade. Os autores conceitualizam uma situação em termos de duas estruturas inter-relacionadas, as interpretações pessoais dadas pelos participantes individuais, e as interpretações e regras de comportamento compartilhadas e usadas dentro de um grupo.

A(O) etnógrafa(o) participa, aberta ou veladamente, das vidas das pessoas durante um certo período de tempo, observando o que acontece, ouvindo o que se diz, fazendo perguntas, enfim, coletando qualquer informação disponível que sirva para trazer luz à questão que se esteja pesquisando (Hammersley & Atkinson 1983),

O importante num estudo etnográfico é interpretar o fenômeno estudado a partir de suas relações com o contexto social mais amplo e não apenas em função de suas relações internas. Metodologicamente, isto implica por um lado, complementar a informação de campo com informação relativa a outras ordens sociais e, por outro lado, buscar interpretações e explicações a partir de elementos externos à situação particular (Rockwell, 1989).

Quanto à pesquisa-ação, ela é um tipo de pesquisa social com base empírica concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Visando uma ação emancipatória e/ou técnico-administrativa, pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema envolvem-se na pesquisa de modo cooperativo ou participativo. Os participantes desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas (Thiollent 1985). Estabelece-se uma espécie de “contrato” entre pesquisadores e membros de uma instituição ou de um movimento onde se definem os objetivos gerais do projeto e as modalidades de organização e apoio (Thiollent 2000). A relação entre conhecimento e ação está no centro da problemática metodológica da pesquisa social voltada para a ação coletiva.

O postulado fundamental da qual faz parte a pesquisa-ação, diz Florian (1990), é que o conhecimento da realidade do objeto é em si mesmo um processo de transformação desde que os participantes acrescentam simultaneamente sua compreensão e conhecimento da situação particular e se dispõem a uma ação de mudança em seu benefício. Ela gera participação e interação espontânea; reflexão, autogestão e auto-conhecimento das comunidades; iniciativa, criatividade e valorização potencial; ênfase na experiência e no senso comum; concepção do homem livre, com consciência crítica; valorização do ho-

mem como ser histórico e de relações; e, propósito de transformação das estruturas básicas do sistema institucional ou comunitário.

Para Thiollent (2000), o embasamento filosófico da pesquisa-ação foi objeto de controvérsias, adaptações e mudanças. Seu surgimento na segunda metade do século XX nos EUA foi marcado pela incompatibilidade com o padrão positivista de observação social. No contexto europeu na década de 60, houve diversas tentativas de resurgimento da pesquisa-ação a partir da teoria crítica da Escola de Frankfurt e do marxismo na linha de Gramsci. Na América Latina, Paulo Freire e Orlando Fals Borda deram à pesquisa-ação uma dimensão crítica e conscientizadora. No contexto pós-moderno, são discutidas abordagens críticas e construtivistas, sendo o construtivismo considerado como referencial de uma nova epistemologia cuja idéia principal é a construção do conhecimento pela interação dos vários atores sociais, inclusive no campo das ciências exatas e da tecnologia. Na Inglaterra e Austrália, a pesquisa-ação educacional tem sobretudo abordado questões de currículo e métodos de ensino. (Mctaggart, 1997, in Thiollent, 2000). Sendo a característica fundamental da pesquisa-ação a transformação, ela serve plenamente aos propósitos da pesquisa educacional.

Tanto a pesquisa-ação quanto a etnografia relacionadas à área de currículo confortavelmente instaladas neste novo paradigma de análise denominado *naturalista/construtivista* por Guba & Lincoln (1989) e Thiollent (2000), e *pós-moderno* por Doll (1997), Boaventura Sousa Santos (1999) e Pinar et ali (2000).

CONCEITUANDO CURRÍCULO

Para Phenix (1964) currículo é a instância onde são desenvolvidos os significados da vida humana e a educação geral é o processo de gerar significados essenciais.² Esta capacidade de gerar significados está sempre ameaçada: primeiro, pelo espírito crítico e céptico da herança científica; segundo, pela despersonalização e fragmentação da vida causada pela extrema especialização de uma sociedade complexa e interdependente; terceiro, pela massa de produtos culturais, especialmente de conhecimentos, que o homem moderno tem que assimilar; e quarto, pela rapidez com que as condições da vida humana mudam, resultando num sentimento de impermanência e insegurança. Sendo o objetivo da educação levar ao preenchimento da vida humana através do alargamento e aprofundamento do significado, o currículo moderno deve

² Cassirer (1965; 1977) também mostrou que todo o mundo dos significados humanos está expresso nos vários tipos de formas simbólicas contidas nos diversos campos tais como o mito, ritual, linguagem, arte, história, matemática e ciência. Cada um destes tipos tem suas funções únicas e legítimas: por exemplo, os rituais comunicam ordens de experiência não expressadas na fala, e a arte apresenta significados diferentes daqueles da ciência e inexpressáveis nas categorias da descrição empírica.

ser planejado com particular atenção para estas fontes de perda do significado da vida moderna.

São seis os padrões fundamentais, os domínios do significado: *simbólico*, *empírico*, *estético*, *sinoético*, *ético* e *sinóptico*. Cada domínio de significado e cada um dos subdomínios podem ser descritos com referência ao seu método típico, idéias condutoras e estruturas características.

O domínio *simbólico* compreende a linguagem comum, a matemática e várias outras formas simbólicas não discursivas como gestos, rituais, padrões rítmicos, etc. Estes significados estão contidos nas estruturas simbólicas arbitrárias com regras socialmente aceitas de formação e transformação, criadas como instrumentos para a expressão e comunicação de qualquer significado.

O segundo domínio, o *empírico*, inclui as ciências do mundo físico, das coisas vivas, e do homem. Estas ciências fornecem as descrições factuais, generalizações, formulações e explicações teóricas que são baseadas na observação e experimentação no mundo da matéria, vida, mente, e sociedade. Elas expressam significados como verdades empíricas prováveis estruturadas de acordo com certas regras de evidência e verificação e fazendo uso de sistemas específicos de abstração analítica.

O terceiro domínio, o *estético*, contém as várias artes, a música, as artes visuais, as artes do movimento, e a literatura. Os significados nos domínio relacionam-se com a percepção contemplativa de coisas particulares significativas como objetivações únicas das subjetividades idealizadas.

O quarto domínio, o *sinoético*, engloba o “conhecimento pessoal”. O termo “sinoético” deriva do grego “synnoesis” (syn=com; noesis=cognição) significando pensamento meditativo, “insight” relacional, compreensão direta. É análogo na esfera do conhecimento à simpatia na esfera do sentimento. Este conhecimento é concreto, direto e existencial. Pode aplicar-se a outras pessoas, a si mesmo, ou mesmo a coisas.

O quinto domínio, o da *ética*, inclui significados morais que expressam obrigação em vez de fato, formas perceptuais, ou compreensão de relação. Em contraste com as ciências, que se preocupam com a compreensão abstrata cognitiva, com as artes, que expressam percepções estéticas idealizadas, e com o conhecimento pessoal, que é baseado na decisão livre, responsável, deliberada.

O sexto domínio, *sinóptico*, refere-se aos significados que são compreensivelmente integrativos. Inclui história, religião, e filosofia. Estas disciplinas integram significados empíricos, estéticos e sinoéticos em todos coerentes. A interpretação histórica compreende uma recriação artística do passado, em obediência a evidência fatural, com o propósito de revelar o que o homem fez de si próprio dentro do contexto de certas circunstâncias. A Religião relaciona-se com os significados últimos, isto é, com

significados de qualquer domínio, considerados do ponto de vista de tais conceitos como o Todo, o Compreensivo, e o Transcendente. A filosofia fornece uma clarificação analítica, avaliação e coordenação sintética de todos os outros domínios através da interpretação conceitual de todos os possíveis tipos de significado na sua distinção e nas suas inter-relações. O simbólico, colocado numa das pontas do espectro, engloba todo o âmbito dos significados porque é sua via de expressão. O sinóptico, colocado na outra ponta, também engloba todo o âmbito dos significados por sua virtude integrativa.

Uma pessoa completa deve desenvolver habilidades no uso da fala, símbolo e gesto, estar factualmente bem informada, ser capaz de criar e apreciar objetos de significação estética, dispor de uma vida rica e disciplinada em relação a si mesmo e a outros, ser capaz de tomar sábias decisões e de julgar o que é certo e o que é errado e ser possuidora de uma perspectiva integral. Estes são os objetivos da educação geral para o desenvolvimento da pessoa completa. Um currículo que desenvolva estas competências básicas deverá satisfazer as necessidades humanas de significado. Instrução em linguagem, matemática, ciência, arte, relações pessoais, moral, história, religião e filosofia constitui a resposta educacional para o espírito destrutivamente crítico e para o difundido sentimento moderno de ausência de sentido.

Os seres humanos descobrem, criam e expressam significados em quatro dimensões: *a experiência* - o homem é tanto sujeito quanto objeto, agente e paciente, observador e observado; *a regra, lógica ou princípio* - cada tipo de significado tem suas próprias regras, é definido de acordo com uma lógica particular e princípio estrutural; *a elaboração seletiva* - os tipos significativos para a vida humana são os que têm um poder inerente de crescimento e levam à elaboração de tradições da civilização; *a expressão* - os significados que têm poder civilizador são comunicáveis, não são propriedade privada.

A comunicação dos significados acontece através dos símbolos. Os símbolos são objetos que representam significados. A possibilidade de simbolização depende do poder humano único, o da auto-transcendência pois, para entender um símbolo há necessidade da qualidade dual da compreensão reflexiva. A essência do símbolo é que ele identifica-se com seu referente e ao mesmo tempo difere dele. Por exemplo, a palavra “árvore” não é uma árvore mas ao mesmo tempo pelo poder do pensamento o símbolo representa uma árvore. Para se construir um currículo é necessário dividir-se as disciplinas acadêmicas em categorias amplas. Classificações são arbitrárias, destinam-se a facilitar a aprendizagem.

As classes genéricas dos significados são obtidas combinando os três aspectos quantitativos com os três aspectos qualitativos.

Classificação Lógica dos Significados

Classes Genéricas		Reinos de Significados	Disciplinas	
Quantidade	Qualidade			
Geral	Forma	Simbólico	Linguagem comum, matemática, formas simbólicas não-discursivas.	
Geral	Fato	Empírico	Ciências físicas, ciências da vida, psicologia, ciências sociais.	
Singular	Forma	Estético	Música, artes visuais, artes do movimento, literatura.	
Singular	Fato	Sinoético	Filosofia, psicologia, literatura, religião nos seus aspectos existenciais.	
Singular	Norma	Ético	As várias áreas especiais do campo moral e ético	
Geral	Norma			
Compreensivo	Fato	Sinóptico	História	
Compreensivo	Norma			Religião
Compreensivo	Forma			Filosofia

Fonte: Phenix, P. (1964) *Realms of Meaning*. New York: Mc Graw Hill.

Forma geral - Esta classe inclui as disciplinas que se preocupam com a elaboração dos padrões formais para aplicação geral na expressão dos significados: o reino do simbólico; **Fato geral** - Conhecimento da província da ciência.: o reino do empírico; **Forma singular**. Significados percebidos pela imaginação sem nenhuma referência aos fatos reais: o reino do estético; **Fato singular** - Significados originados da existência concreta em encontro pessoal: sinoético, ou seja, a filosofia, a religião e a psicologia; **Norma singular** - O reino das obrigações morais.; **Norma geral**. A ética; distingue-se da norma singular pela qualidade da obrigação. Os métodos e categorias da ética social, por exemplo, diferem daqueles da ética pessoal; **Fato compreensivo**. O historiador integra o simbólico, o empírico, o estético e o ético em uma perspectiva sinóptica sobre o que aconteceu no passado; **Norma compreensiva**. Quando todos os tipos de conhecimento são compreendidos dentro de uma perspectiva sinóptica controlado pela qualidade normativa, a disciplina resultante é a religião. **Forma compreensiva**. O reino do filosófico.

AS METÁFORAS COMO INSTRUMENTOS CONCEITUAIS

A metáfora reina soberana na poesia. A poesia talvez seja uma das formas de linguagem mais completa para estabelecer esta relação *sujeito-outro sujeito*. Ao empregar imagens, metáforas, símbolos, alusões, a linguagem poética dá lugar para que o entendimento se estabeleça de maneira interativa pois permite a construção de um significado comum a partir de significados individuais.

Na pesquisa social, a metáfora só ganhou interesse por parte dos pesquisadores após Thomas Greenfield. Em

1974, em Bristol, Inglaterra, numa conferência num simpósio internacional, Thomas Greenfield iniciou o que nos meios educacionais ficou conhecido como *A Revolução Greenfield*: uma série de trabalhos publicados em seqüência onde ele procurou desenvolver uma visão sistemática da realidade social como produto da invenção humana, em oposição à perspectiva científica da realidade social como sistema natural. O autor construiu linhas de argumento sobre a natureza do conhecimento, sobre a teoria e pesquisa administrativa, sobre valores, limites da ciência e importância da subjetividade humana, sobre meto-

dologia, compreensão e natureza da ciência social, e finalmente, sobre verdade e realidade. O cerne da epistemologia de Greenfield é sua afirmação de que todo o nosso conhecimento significativo da realidade, natural ou social, contem um componente subjetivo irreduzível. Nunca vemos o mundo como ele realmente é mas somente mediado pela interpretação que nossa mente deposita nas percepções sensoriais. Para Greenfield, a objetividade não existe. Suas críticas às concepções tradicionais da objetividade científica aplicaram um duro golpe às versões dominantes das ciências behavioristas na administração educacional. Seus argumentos são basicamente três: o primeiro é que toda observação vem carregada de teoria, isto é, toda a nossa experiência do mundo é interpretada, ou filtrada pelo nosso sistema cognitivo prévio. O que vemos depende largamente daquilo que acreditamos que vamos ver. *Poderíamos afirmar então que não vemos, não ouvimos e nem sentimos nada sem primeiro termos idéias que dão significado à nossa experiência* (Greenfield, in Evers & Lakomski, 1991, p.78); o segundo é que todas as situações de teste empírico são suficientemente complexas a ponto de eliminar a possibilidade de testes conclusivos baseados na experiência. O raciocínio hipotético-dedutivo tradicional pressupõe que as afirmações científicas particulares possam ser testadas pela experiência, e que sejam sujeitas à refutação, falsificação ou contestação. Greenfield argumenta que não há dados *sólidos* que possam ser encontrados na experiência; e o terceiro é que toda teoria empírica se apóia drasticamente nos dados disponíveis, ou, equivalentemente, quaisquer teorias podem ser compatíveis com a mesma evidência observacional.

Uma lógica muito aceita em pesquisa, diz Greenfield, requer dos pesquisadores que primeiro tenham uma visão teórica do mundo e depois testem-na rigorosamente na rea-

lidade coletando dados empíricos através de procedimentos operacionalmente definidos. Kuhn (1987) argumenta que a teoria nunca é desconfirmada pela pesquisa empírica. Se os resultados são inconsistentes, passamos a não acreditar neles ou buscamos dados que se adaptem melhor à teoria.

As organizações não são coisas, como cadeiras e mesas, continua Greenfield. Elas não têm realidade ontológica, e não há utilidade alguma em estudá-las como se a tivessem. Elas são uma realidade social inventada pela criação humana. As pessoas é que são responsáveis pelas organizações e são as pessoas que as mudam. As organizações só têm realidade através da ação humana, e é esta ação (e a vontade humana conduzindo-a) que devemos chegar a compreender. A ciência pode até lidar com dados brutos, com cadeiras e mesas e fatos que se contrapõem à nossa compreensão tão fortemente que ninguém pode questionar sua existência, mas a realidade organizacional é definida por dados não-brutos, por significados, intenções humanas, ações e experiências. Nesta perspectiva Greenfield conclui que as organizações são artefatos culturais: sistemas de significados que podem ser compreendidos somente através da interpretação de significados.

O propósito da ciência social é compreender a realidade social da maneira como as pessoas diferentes a vêem e demonstrar como suas visões moldam suas ações dentro daquela realidade. As ciências sociais devem trabalhar diretamente junto às definições humanas da realidade e junto às regras que as pessoas elaboram a fim de viver dentro desta realidade. Enquanto as ciências sociais não revelam a verdade última, elas nos ajudam a fazer sentido do nosso mundo (Greenfield, 1975, in Evers & Lakomski, 1991, p. 90).

Dentro desta perspectiva - de que nas pesquisas sociais damos nossa interpretação do mundo, o papel da metáfora é fundamental. Metáfora - do grego *meta*, “mudança”, “alteração”, + *phora*, “transporte” - é uma figura de linguagem definida por Aristóteles (Poética e Retórica) como uma comparação implícita. Na realidade, a metáfora vai além da mera comparação; ela consiste na transferência de um termo para um âmbito de significação que não é o seu. Não há aparentemente uma relação real entre os dois termos, isto é, eles não se fundamentam numa relação objetiva, mas sim numa relação totalmente subjetiva.

Para Kliebard (1982), as metáforas representam uma maneira fundamental que os seres humanos desenvolveram para expressar e organizar seu mundo, especialmente o mundo que jaz por detrás da percepção imediata. Em seu trabalho considerado um clássico, Lakoff & Johnson (1980) provaram que as metáforas fazem parte da nossa vida diária não somente na linguagem como também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceitual comum - em termos do qual nós pensamos e agimos - é fundamentalmente metafórico por natureza. Os conceitos que governam nosso pensamento não são simplesmente substâncias do nosso intelecto. Sem a gente se dar conta, eles governam o funcionamento da vida diá-

ria, nos detalhes mais mundanos possíveis, estruturam o que percebemos, o que experienciamos e o que fazemos.

Para ilustrar como um conceito metafórico estrutura a atividade diária de *discutir*, eles fazem uso da metáfora “Uma discussão é uma guerra”. Nela dizemos que tais alegações são *indefensáveis*, que os argumentos podem ser *atacados* ou *arrasados*, que as críticas *atingem* o alvo, que podemos ou não *ganhar* uma discussão, que podemos usar tal e tal *estratégia*, que podemos *eliminar* ou *liquidar* nossos *oponentes* planejando *estratégias* e tomando nova *linha de ataque*. Lakoff & Johnson (1980) sugerem que tentemos imaginar uma discussão não como uma guerra mas sim como uma dança na qual os participantes/dançarinos têm como objetivo exibirem-se de maneira equilibrada e esteticamente agradável. As discussões seriam então vivenciadas, conduzidas e relatadas diferentemente. “A essência da metáfora é compreender e experienciar um tipo de coisa em termos de outra,” dizem Lakoff & Johnson (1980, p. 5)

É bem típico de nossa cultura ocidental- diferente de outras culturas - ver o tempo como um bem valioso e limitado. As pessoas são pagas pelo número de horas que elas *gastam* (!) em um certo tipo de trabalho. O fato de considerarmos tempo como dinheiro, ou como um bem valioso e limitado, é um conceito metafórico porque estamos usando nossa experiência diária com dinheiro para conceitualizar o tempo. Por isso dizemos que *tempo é dinheiro*; *vou economizar* tempo; não quero *gastar* tempo com isso; não *desperdice* tempo; eu não tenho tempo para *dar* a você; *investi* muito tempo nisso; *perdi* tempo quando fiquei doente; *dáqui pra frente* o tempo que eu tiver é *lucro*.

AS METÁFORAS NOS PARADIGMAS

O papel importante que as metáforas e analogias desempenham no desenvolvimento de um paradigma foi destacado por Foster (1986), Deblois (1988), Ortony (1988) e Boyd (1988). Uma das noções básicas do positivismo era que a realidade só poderia ser descrita de maneira precisa através de uma linguagem clara, inambígua, literal e testável. Outros usos da linguagem eram considerados sem valor pois violavam o critério empiricista do significado. “Poderíamos dizer que durante o apogeu do positivismo lógico, a linguagem literal reinava soberbamente”, destaca Ortony (1988, p. 1). Entretanto, no novo enfoque, nega-se a possibilidade de um acesso à realidade epistemológica. A idéia central deste enfoque é que a cognição é o resultado de uma construção mental. O conhecimento da realidade, ocasionado pela percepção, linguagem, ou memória, ou outra coisa qualquer, resulta de ir-se além da informação dada. Origina-se da interação desta informação com o contexto no qual ela é apresentada e com o conhecimento prévio dos envolvidos. Nesta visão relativista, o mundo objetivo não é diretamente acessível mas construído com base nas influências limitantes do conhecimento humano e da linguagem. Nes-

ta visão ainda, linguagem, percepção, e conhecimento são inextricavelmente interdependentes.

A abordagem construtivista, continua Ortony(1988), impõe um papel importante para as metáforas na linguagem e no pensamento, mas também tende a quebrar a distinção entre o metafórico e o literal. Desde que, para o construtivista, o significado tem que ser construído em vez de simplesmente ser “lido”, o significado dos usos não-literais da linguagem não constituem problema. O uso da linguagem é uma atividade essencialmente criativa, assim como sua compreensão. A posição não-construtivista vê a metáfora como pouco importante, desviante, e parasita do “uso normal” da linguagem.

Metáforas e analogias fazem parte dos instrumentos conceituais de um paradigma. Os humanos, dentro da sua constante procura por uma melhor compreensão do mundo que os cerca, criaram a linguagem, os mitos, as artes, as ciências, por meio das quais eles estruturam a realidade imediata e lhe dão sentido. Assim, as palavras, os nomes, os conceitos, as idéias, e as metáforas tornaram-se instrumentos para apreender e objetivar este mundo em perpétua mudança. Sendo as metáforas utilizadas constantemente na linguagem de cada dia, assim como na escrita poética, elas preenchem igualmente uma função muito importante dentro do processo científico. Uma vez transferida, a imagem metafórica fornece as intuições necessárias ao estudo dos fenômenos apreendidos por último. Assim, as primeiras máquinas inventadas pelo homem foram fontes de inspiração para explicar, por exemplo, o movimento dos astros, o funcionamento dos governos e do corpo humano (Deblois, 1988).

Quando Newton concebeu o universo como um sistema que operava igual a um relógio, ele possibilitou que outros cientistas desenvolvessem leis que poderiam prever os fenômenos tais quais no sistema de um relógio, dentro dos limites daquele paradigma. Os modelos metafóricos podem restringir e mesmo controlar a maneira como nós apreendemos o mundo em que vivemos. As metáforas têm a tendência a gerar elas próprias as soluções para os problemas. Por seu poder quase mágico de dar sentido e vida a uma realidade ainda mal conhecida, a metáfora sugere aproximações que derivam naturalmente da imagem metafórica projetada sobre a realidade. Embler (1964) afirma que tem mais importância descobrir o que as metáforas fazem do que o que elas são. Nosso comportamento é uma função das palavras que usamos. Nossos pensamentos não selecionam nossas palavras; na verdade, são as palavras que determinam nossos pensamentos. “Podemos dizer com bastante segurança que a linguagem se desenvolve das condições sociais e ela, por sua vez, influencia o comportamento social...Para as futuras gerações, uma certa época poderá ser conhecida pelas metáforas que escolheu para expressar seus ideais” (Embler, in Strandness 1964, p. 111). Se pensarmos que os eventos de nossas vidas são controlados por bruxas, continua Embler, comportamo-nos de uma certa

maneira; se atribuirmos nosso destino a probabilidades estatísticas, teremos um outro tipo de comportamento. A analogia do relógio no Deísmo do século 18 ajustou-se tão bem às idéias dos cientistas, poetas e filósofos da época que se tornou uma verdade e Deus um relojoeiro cósmico. Quando uma época abandona certas atitudes, exila suas imagens no limbo dos clichés e novas metáforas tomam o lugar das velhas. Quando a transferência metafórica é feita, ela tem um efeito de miopia ou de interferência no sentido que certos aspectos da realidade são aumentados e outras características são encobertas pela imagem metafórica.

Entre as metáforas mais correntes que podem ser responsabilizadas por um certo tipo de comportamento destacamos a metáfora da *cidade/selva*. Se pensarmos na cidade como uma selva, acabaremos por adquirir o comportamento de selvagens não respeitando leis, lutando pela sobrevivência a todo custo, passando por cima do direito dos outros, enfim, estaremos descrevendo a vida que muitas pessoas levam nas grandes cidades. Esta metáfora entretanto é bastante infeliz e imprópria pois comparamos pejorativamente os habitantes de megalópoles, desordenadas e violentas, com a selva onde os indígenas convivem num ambiente de respeito à natureza e a seus semelhantes; trata-se da mesma imagem preconceituosa dos indígenas veiculada pelos filmes de *cowboys* e pelos colonizadores portugueses que ainda povoa nosso imaginário *civilizado*.

Outro exemplo do papel das metáforas na maneira como conceitualizamos o mundo em que vivemos é a metáfora da *mãe/terra*. A terra é *virgem*, ela é *fértil*, *fecundada*, falamos de seu *ventre*, de suas *entranhas*, do seu *seio*, da *seiva* e dos *filhos* da terra. Essa visão da terra imprime-lhe respeito, carinho, amor. Não se desrespeita ou se *viola* ou se *maltrata a mãe/terra*. Mas se a visão da terra é de uma mercadoria de *valor*, algo a ser *conquistado*, *roubado*, *explorado*, aí então a relação é outra. Ela se transforma em *dinheiro*. *Terra é dinheiro*.

Na metáfora temos uma estratificação do significado no qual a incongruência de sentido em um nível produz um influxo de significado em outro. A característica da metáfora que mais incomoda aos cientistas é que ela é “errada”: ela afirma de alguma coisa que ela é outra coisa diferente, e quanto mais “errada”, mais eficiente. Os significados que dois tropos tentam lançar um sobre o outro são socialmente enraizados. Numa comunidade que bebe café preto, sem açúcar, dizer para alguém “Você é o açúcar do meu café” pode querer dizer que essa pessoa não existe ou que é inútil (Geertz 1993).

Embora estabelecendo sempre a distinção entre significado metafórico e significado literal, os construtivistas vêm a metáfora como característica essencial da criatividade da linguagem e da elaboração do pensamento. Partindo da premissa que o significado tem que ser construído e não simplesmente interpretado por alguém, tanto a criação quanto a compreensão da linguagem são componentes essenciais do processo de apreensão do real (Ortony, 1988).

METÁFORAS E CURRÍCULO

Inserida no paradigma naturalista/construtivista (ou mesmo pós-moderno), a pesquisa de currículo tem que considerar as metáforas às quais a idéia de currículo é associada pelos grupos pesquisados. Na pesquisa-ação, que visa uma mudança da realidade, sugere-se observar ao final do processo se houve mudança nas metáforas utilizadas pelos participantes para referirem-se aos alunos, à escola, ao currículo, aos seus pares. Bullough, Jr. *et al* (1991), num estudo de caso, seguiu seis professores de uma escola e constatou que três deles, ao adaptarem-se à vida profissional, mudaram radicalmente suas metáforas. Os outros três, que continuaram com as mesmas metáforas com as quais haviam começado sua carreira, abandonaram a escola completamente frustrados.

Kliebard (1975) apresenta algumas metáforas associadas à idéia de currículo: *a metáfora da produção* - o currículo é o meio de produção e o aluno a matéria prima que será transformada num produto acabado e útil sob o controle de um técnico altamente qualificado. O resultado do processo de produção é cuidadosamente tramado previamente de acordo com rigorosas especificações e quando certos meios de produção demonstram ser inúteis, eles são descartados em favor de outros mais úteis; *a metáfora do crescimento* - o currículo é a estufa onde os alunos crescerão e se desenvolverão no seu mais completo potencial sob os cuidados de um sábio e paciente jardineiro. As plantas que crescem na estufa são de todas variedades mas o jardineiro trata-as de acordo com suas necessidades para que cada planta chegue a florescer; *a metáfora da viagem* - o currículo é uma estrada na qual os alunos viajam sob a liderança de um guia e companheiro experimentado. Cada viajante será afetado diferentemente pela jornada pois seu efeito é pelo menos tanto uma função das predileções, inteligência, interesses e intenções do viajante como dos contornos da rota. Esta variabilidade é não somente inevitável como também maravilhosa e desejável. Por isso, nenhum esforço é feito para antecipar a exata natureza do efeito no viajante; mas um grande esforço é feito para traçar a rota a fim de que a jornada seja rica, fascinante e memorável.

Herandez e Ventura (1998) vêem o conhecimento, e conseqüentemente o currículo, como um *caleidoscópio* onde as disciplinas se separam e se fundem sob a luz. A imagem do caleidoscópio é também encontrada em *Um Projeto de Educação para Todos* (<http://www.caleidoscopio.aleph.com.br/index.html>) onde o currículo é “um espaço dinâmico, que se constrói na diversidade de seus elementos, pedrinhas de todas as cores, formas e tamanhos”. Em Moraes (2003) utiliza-se a metáfora da *construção* na análise do Bacharelato Internacional, um currículo do ensino médio desenvolvido pelas escolas internacionais em vários países. O currículo é visto como uma construção comum cujos componentes, os blocos ou tijolos, são colocados

pelos participantes (alunos, professores, pais, equipe administrativa). O currículo oficial - os alicerces nessa metáfora - pode ser igual de uma escola para outra, mas a maneira como ele é interpretado e experienciado pelos membros da escola é na verdade a sua realidade construída. A criatividade do professor ao adaptar o material didático, a contribuição do aluno ao adicionar sua experiência e sua visão de mundo, a presença dos pais na escola e na interação com o filho, a convivência entre professores, a relação com o pessoal da administração e da manutenção são os elementos essenciais na construção do currículo.

Uma das metáforas atuais que vem adquirindo cada vez mais espaço nas concepções e análise de currículo é a metáfora da rede onde o conhecimento é visto como “uma rede de significados multiplamente articulados, em permanente formação e transformação, cuja construção inicia-se antes mesmo da chegada à escola e não a tem como único responsável” (Machado, 1996: 264). Esta metáfora ilustra a idéia de que a cognição é o resultado de um processo mental dinâmico e ativo que se desenvolve por meio de conexões entre pessoas, objetos, conceitos, preconceitos, intuições, símbolos, metáforas, enfim, uma intrincada rede de associações e que o aprendiz é sujeito ativo engajado na construção de sua própria rede de conhecimentos. O professor é o facilitador ou mediador dessa construção (Kleiman & Moraes, 1999).

CONCLUSÃO

A etnografia e a pesquisa-ação como metodologias de análise favorecem sobremaneira a compreensão de currículo. A escolha da metodologia depende de uma série de variáveis, dentre elas citamos o nível de compreensão do fenômeno pelo pesquisador e os anseios da comunidade no qual o currículo-objeto-de-pesquisa está inserido. A análise etnográfica é uma compreensão profunda do fenômeno que, somente pelo fato de favorecer a reflexão em todos os participantes da pesquisa, já propicia uma mudança na realidade. A pesquisa-ação, por sua vez, determina desde o início uma intervenção na realidade. Por seu caráter considerado um tanto invasivo, a pesquisa-ação demanda mais cuidado, mais delicadeza por parte do pesquisador: ela tem de ser realmente exigida, reclamada, pela comunidade em questão.

Quanto ao lugar de destaque ocupado pela metáfora nas análises qualitativas, podemos dizer é que felizmente (e finalmente) a linguagem surge no cenário como elemento fundamental na pesquisa científica. Na pesquisa realizada em escolas básicas, esse tópico de análise vem adquirindo grande importância. Nenhuma reunião de planejamento, conselho de classe, conselho de escola, reunião de pais pode ter sucesso se as pessoas envolvidas não têm a habilidade de dialogar, de contrabalançar consensos e conflitos, e este fenômeno pode ser também compreendido a partir de um estudo das metáforas utilizadas no dia-a-dia. Sugerimos algu-

mas questões que podem ser abordadas em tal pesquisa: 1) Ao falarmos de gestão escolar como *construção* participativa ou como *rede*, qual a influência dessas metáforas na nossa visão de educação, escola e currículo? 2) Com qual metáfora você ilustraria a gestão curricular de sua escola? 3) Sendo o construtivismo a concepção que entende a aprendizagem escolar como um processo de *construção* de significados e de atribuição de sentido, cuja responsabilidade principal corresponde ao aluno, e a gestão escolar uma *construção* participativa, como você acha que podemos por em prática a participação dos alunos na aprendizagem? 4) Quais as principais metáforas empregadas pelos participantes dos conselhos de sua escola? Quais as metáforas utilizadas para se referirem a trabalho coletivo? Interdisciplinaridade? Transversalidade?

Em qualquer tipo de análise, entretanto, temos de realizar um “trabalho de limpeza” sugerido por Kuhn: o que se ganha em profundidade ao concentrar esforços na investigação de uma parcela da natureza, perde-se em abrangência; por outro lado, se aumentamos a abrangência, acabamos por sacrificar a profundidade. É um “jogo de perdas e ganhos” (Gamboa & Santos Filho, 1995, p. 8), inevitável ao se querer captar uma realidade tão ampla como a realidade social. É como o pintor que, ao escolher a cena que deseja retratar, enquadra-a no que ele considera seu melhor ângulo, pinta-a, e deixa para o apreciador a tarefa de imaginar o resto do cenário.

BIBLIOGRAFIA

- BOYD, R. (1988) “Metaphor and Theory Change: What is a metaphor for?”. In Ortony, A. *Metaphor and Thought*. New York: Cambridge Univ. Press.
- BULLOUGH, Jr., R., KNOWLES, J., & CROW, N. (1991) *Emerging as teacher*. New York: Routledge.
- CASSIRER, Ernest (1965) *A Filosofia das Formas Simbólicas - V.1 - A Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- CASSIRER, Ernest (1977) *Ensaio sobre o Homem - Introdução à uma Filosofia da Cultura Humana*. São Paulo: Martins Fontes.
- DEBLOIS, C.(1988) *L'administration scolaire et le défi paradigmatique*. Quebec: Université Laval, Série Études et Documents, Vol.4.
- DOLL, W. E. Jr (1997) *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Embler, W.(1964) “Metaphor and Social Belief”. In Stradness (*et ali*). *Language, Form and Idea*. New York:McGraw Hill.
- EVERS, C. & LAKOMSKI, G.(1991) *Knowing Educational Administration*. Sydney: PergamonPress.
- FLORIAN, Jorge Murcia (1990). *Investigar para Cambiar: Un Enfoque sobre Investigación - Acción Participante*. Bogotá: Colección Mesa Redonda.
- FOSTER, W.(1986),, *Paradigms and Promises*. Buffalo, New York: PrometheusBooks.
- GAMBOA, S. & SANTOS FILHO, J.C. *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Editora Cortez.
- GEERTZ, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*.Londre: Fontana Press.
- GUBA, E. & LINCOLN, Y.(1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
- HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. (1983) *Ethnography: principles in practice*.London: Tavistock Publications.
- HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M. (1998) *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: O Conhecimento é um Caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- KLEIMAN, A. & MORAES, S. (1999) *Leitura e Interdisciplinaridade - Tecendo redes nos Projetos da Escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- KLIEBARD, H.M. (1982)“Curriculum Theory as Metaphor”, in *Theory into Practice*, Vol. XXI, Nº 1.
- KLIEBARD, H.M. (1975)“Raízes metafóricas do planejamento curricular”. In: William Pinnar (ed.) *Curriculum Theorizing - The Reconceptualists*. Berkeley, California: McCutchan Publishing Co. (???)
- KUHN, T. (1987) *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M.(1980) *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- MACHADO, N. (1996) *Epistemologia e Didática - As concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*, São Paulo: Cortez Editora.
- MCTAGGART, R.(ed.) *Participatory Action Research: international context and consequences*. Albany, New York: State University of New York Press.
- MORAES, S.E. (2003) *O Currículo do Diálogo – em busca da situação ideal de fala no currículo escolar internacional*. Campinas: Editora Mercado de Letras.
- ORTONY, A.(1988) “Metaphor: A Multidimensional problem”, in ORTONY, A. (ed) *Metaphor and Thought*. New York: Cambridge University Press.
- PHENIX, P. (1964) *Realms of Meaning*. New York: Mc Graw Hill.
- PINAR, W., REYNOLDS, W., SLATTERY, P. & TAUBMAN, P. (2000) *Understanding Curriculum-An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourse*. Counterpoints Vol. 17. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- ROCKWELL, E. & EZPELETA, J.(1989) *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez.

SOUSA SANTOS, B.(1999) *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento. 11ª edição.

STRANDNESS, *et ali* (1964) *Language, Form and Idea*. New York:McGraw Hill.

WILLIS, P.(1991) *Aprendendo a ser Trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas.

THIOLLENT, M. (1985) *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez.

THIOLLENT, M *et ali*.(2000) *Metodologia e experiências em projetos de extensão*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense.

WERNER, w. & ROTHE, p. (s.d.) *Doing School Ethnography*. Monograph Series N°2 Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Department of Secondary Education.

WILSON, E. O. (1994) *Diversidade da Vida*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras.