Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Débora Raquel Alves Barreiros

Todos iguais... Todos diferentes... Problematizando os discursos que constituem a prática curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)

Rio de Janeiro

2009

Débora Raquel Alves Barreiros

Todos iguais... Todos diferentes... Problematizando os discursos que constituem a prática curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)

Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora Profª Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo

Rio de Janeiro

2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH-A

B271 Barreiros, Débora Raquel Alves.

Todos iguais... todos diferentes... problematizando os discursos que constituem a prática curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) / Débora Raquel Alves Barreiros - 2009.
231f.

Orientadora: Elizabeth Fernandes de Macedo.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Currículos – Teses. 2. Escolas públicas – Teses. 3. Rio de Janeiro (RJ). Secretaria Municipal de Educação – Teses. I. Macedo, Elizabeth Fernandes de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 371.214

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

_____ _____

Assinatura Data

Débora Raquel Alves Barreiros

Todos iguais... Todos diferentes... Problematizando os discursos que constituem a prática curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)

Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 31 de março de 2009.

Banca Examinadora:

_____
Prof.ª Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

_____
Prof.ª Dra. Alice Ribeiro Casimiro Lopes
Faculdade de Educação da UERJ

_____
Prof.ª Dra. Carlinda Leite
Universidade do Porto

_____
Prof. Dr. Luis Henrique Sommer
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

_____
Prof.ª Dra. Maria de Lourdes Rangel Tura
Faculdade de Educação da UERJ

Rio de Janeiro

2009

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Beth Macedo, pela amizade e profissionalismo.

À minha mãe, Maria Tereza, por todos os aprendizados.

Ao meu pai, Arnado Barreiros, *in memorian*, pelo apoio mesmo de longe.

Ao meu tio, José Antônio Barreiros, *in memorian*, pelas experiências compartilhadas.

Aos meus irmãos, José Augusto e Paulo Cesar, por todos os momentos juntos.

À minha cunhada, Ana, pela superação.

Aos meus sobrinhos e afilhados, Lívia, Luisa, Marcella e Maycon, pela possibilidade de aprender sempre.

À minha "irmã", Rita Frangella, que se tornou muito mais do que um membro da família.

Aos amigos de infância que contribuíram com paciência e carinho aos meus surtos pedagógicos, pelos inúmeros dias de ausência: Ana Zélia Rodrigues, Ana Karina Arruda, André Arruda, Cristina Bacelo, Erica Lemos, Juliana Loubaque, Marquinhos Marmeleiro, Pollianna Louback e Rita Marmeleiro. Valeu pela compreensão!

Ao meu amigo, Alexandre Alves, pelas leituras, revisões e companheirismo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ pela aprendizagem acadêmica e política, em especial à Alice Lopes pelo exemplo de comprometimento e dedicação.

Ao meu grupo de pesquisa pelos diálogos, estudos e alegrias, em especial à Bonnie Axer e Sylvia Cunha pelo enorme apoio no trabalho empírico.

Aos amigos de tempos e espaços diferentes, encarnados e desencarnados, obrigada pela compreensão e apoio.

À FAPERJ pelo financiamento concedido durante o curso de Doutorado.

À Escola Municipal Alagoas, pela acolhida e pelos esforços para o desenvolvimento da minha pesquisa.

RESUMO

BARREIROS, Débora. *Todos iguais... todos diferentes... problematizando os discursos que constituem a prática curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)*. 2009. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Neste estudo, dedicamo-nos à análise os desdobramentos da proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – Multieducação – no cotidiano escolar, procurando verificar como são trabalhadas as diferenças culturais, de modo a entender o processo pelo qual se consolidam as políticas multiculturais assumidas no discurso da rede. Optamos por um abordagem metodológica que compreendesse o currículo como produção cultural, em que os conhecimentos e os poderes pudessem ser compreendidos como campo da significação, cenário em que as culturas lutam por legitimidade, um território contestado, que envolve a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência. Nessa tentativa de pensar nas múltiplas possibilidades que os discursos podem oferecer além dos aspectos visíveis, recorremos à abordagem qualitativa de cunho etnográfico, que envolve a análise documental e a pesquisa participante. No desenvolvimento desta pesquisa, buscamos subsídios teóricos nos estudos culturais, pós-estruturais e pós-coloniais que vêm discutindo as inter-relações entre currículo, identidade, cultura e diferença. Nos apropriamos principalmente dos estudos de Homi Bhabha, Jacques Derrida, Chantal Moufee e Ernesto Laclau quando abordam conceitos que envolvem a construção da diferença como prática discursiva e de significação: noções de discurso, enunciação, práticas articulatórias, negociação, hegemonia, entre-lugar, cadeia de equivalência, antagonismo/agonismo, significante vazio e a própria noção do sujeito. Concluímos que a busca por uma intensa atividade desconstrutiva significa propor a possibilidade da coexistência com o paradoxo: a permanência na fronteira, que caracteriza a indecidibilidade – os interstícios, os *entre-lugares* –, que pode gerar estruturas fecundas que possibilitem repensar as diferenças. Sabendo que o significado é construído nas práticas articulatórias, no campo da discursividade, compreendemos que os documentos norteadores da prática curricular da SME/RJ tem buscando ao longo dos anos a construção de pontos nodais, que possibilitem a prática pedagógica de acordo com os saberes hegemônicos, mas sem que com isso se perca o diálogo e negociação com os demais campos de saberes.

Palavras-chave**:** Currículo. Diferenças culturais. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

In this study I have analyzed the developments of the curricular proposal of the Municipal Education Department of Rio de Janeiro – Multieducation – in everyday school life, to verify how cultural differences are treated, as a way of understanding the process through which multicultural policies assumed in the system's discourse are consolidated. I opted for a methodological approach which would view the curriculum as cultural production, in which knowledges and powers could be seen as a field of signification, a scenario in which cultures fight for legitimacy, a contested territory that involves negotiating ambivalent positions of control and resistance. In that attempt to consider the multiple possibilities that the discourses can offer beyond the visible aspects, I took a qualitative approach of an ethnographic nature involving a documental analysis and participating research. While doing this research, I looked for theoretical data in cultural, post-structural and post-colonial studies that discuss inter-relationships between curriculum, identity, culture and difference. I made use, principally, of studies by Homi Bhabha, Jacques Derrida, Chantal Mouffe and Ernesto Laclau when they discuss concepts that involve constructing the difference as a discursive practice and signification: notions of discourse, enunciation, articulatory practices, negotiation, hegemony, between-place, chain of equivalence, antagonism/agonism, empty signifier and the actual notion of the subject. I concluded that pursuing an intense deconstructive activity means to propose the possibility of coexistence with the paradox: permanence on the frontier, which characterizes undecidability – the intervals, the *between-places* -, that can produce fertile structures making it possible to rethink the differences. Knowing that the meaning is built on articulatory practices, in the field of discursivity, I feel that the documents guiding the curricular practice of the SME/RJ have sought over the years to construct nodal points that allow pedagogic practice according to hegemonic knowledges, although without losing the dialogue and negotiation with the other fields of knowledges.

Keywords: Curriculum. Cultural differences, Municipal Education Department of Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES	11
1	**A CULTURA NA PRÁTICA CURRICULAR: DOS POSTULADOS HISTÓRICOS À CONVENIÊNCIA CULTURAL**	20
1.1	**A noção de cultura: eixos e significados históricos**	20
1.2	**Novos olhares para a cultura: estudos culturais, pós-estruturalismo e pós-colonialismo**	26
1.3	**A cultura como bússola: o quanto é conveniente ter a cultura como elemento central no espaço escolar**	33
1.4	**A cultura viva: em meio à cultura escolar e à cultura da escola** ...	36
2	**DIFERENÇA E IDENTIDADE: OS PONTOS NODAIS**	42
3	**MULTIEDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA CURRICULAR CONSTRUÍDA A PARTIR DO CONSENSO CONFLITUOSO DE RELAÇÕES HISTÓRICAS E CONTEXTUAIS**	69
3.1	**O Núcleo Curricular Básico – Multieducação: uma construção que envolve o político-social, o cultural, o epistemológico e o pedagógico**	69
3.1.1	Um novo olhar sobre as diferenças no Núcleo Curricular Básico – Multieducação	78
3.2	**Uma nova Multieducação ou um novo olhar sobre a Multieducação?!? O passado, o presente e o porvir**	90
3.2.1	Participação e autonomia: quando as práticas articulatórias entram em cena	91
3.2.2	A lógica interdisciplinar e o campo disciplinar: as marcas dos campos hegemônicos	102
3.2.3	Currículo e Cultura: entre o pedagógico e o performático	106
3.2.4	As múltiplas linguagens, a cultura e o campo da enunciação: quando os discursos ganham legitimidade	110
3.2.5	As diferenças, as identidades e o diálogo: entre o acolher e o tolerar	120
3.3	**As práticas articulatórias na produção curricular: em foco o documento *O mundo cabe na sala de aula***	127
3.3.1	Primeiro caderno – Princípios	130
3.3.2	Segundo caderno – Identidade	134
3.3.3	Terceiro caderno – Teorias	140
3.3.4.	Quarto caderno – Currículo	143
3.3.5	Quinto caderno – Avaliação	149

3.3.6 Sexto caderno - Formação de professores 152

3.3.7 Sétimo caderno – Gestão 154

4 **A ESCOLA MUNICIPAL ALAGOAS: UMA ESCOLA QUE PRODUZ DIFERENÇAS … OU UMA ESCOLA CONSTRUÍDA NAS DIFERENÇAS** 157

4.1 **Uma história de tradição... o discurso da qualidade que faz a diferença** 157

4.2 **O projeto político-pedagógico: "Tornar a escola, num todo, um bom lugar"** 162

4.3 **Os centros de estudos: espaços de negociação e diálogo da comunidade escolar** 163

4.4 **Os eventos da E. M. Alagoas: um espaço amplo para rediscutir as diferenças** 170

4.5 **Quando a diferença produz história... Ou quando a História produz as diferenças** 175

4.5.1 Os ajustes da pesquisa: da observação à pesquisa participante 175

4.5.2 A normatividade das diferenças: em foco, a turma 1305 176

4.5.3 A pesquisa participante: o caminho da literatura 183

4.5.4 Minha vida, minha história... o olhar do aluno sobre as suas diferenças 184

4.5.4.1 Quem sou eu?!? Diferente de todos, parecido com ninguém 184

4.5.4.2 Eu sirvo para... A escola serve para 187

4.5.4.3 Mostrar falta de educação... Me dá grande satisfação! Coisas que faço e as pessoas não gostam. No que posso mudar? 190

4.5.4.4 Por que sempre julgamos sem ao menos conhecer? 192

4.5.4.5 Quem nunca se sentiu um peixe fora d'água?!? Eu gosto de ser igual às pessoas por quê? E diferente? 194

4.5.4.6 Quem são os meus amigos do peito? A importância da amizade 197

4.5.4.7 Para você, o que o menino e a menina podem fazer? 200

4.5.4.8 Por que é preciso respeitar o outro? 203

4.5.4.9 Por que sou diferente? 205

4.5.5 O dia do escritor na escola... um novo olhar sobre a produção cultural dos alunos 207

CONSIDERAÇÕES CONTINGENCIAIS 210

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 217

ANEXOS 230

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES...

> O primeiro leitor é já um herdeiro. Vou ser lido? Escrevo para ser lido? E para ser lido aqui, agora, amanhã ou depois de amanhã? Esta pergunta é inevitável, mas se coloca como pergunta a partir do momento em que eu sei que não a posso controlar. A condição para que possa haver herança é que a coisa que se herda, aqui, o texto, o discurso, o sistema ou a doutrina, já não depende de mim, como seu estivesse morto ao final da minha frase. [...] A questão da herança deve ser a pergunta que se lhe deixa ao outro; a resposta é do outro (DERRIDA, 2001a, p. 46).

A herança como operação existencial produtiva e constitutiva dos sujeitos "não é jamais dada, é sempre uma tarefa". Somos legatários, o que não quer dizer que temos ou que recebemos isto ou aquilo, mas que somos produto dessa herança, "queiramos, saibamos ou não" (DERRIDA, 1994, p. 79). Uma espécie de rastro que nos é deixado, que, no dizer do autor, proporciona novas construções de sentido a partir de referências, a partir de jogos de remetimentos, de rastros e dos efeitos desses rastros.

As palavras de Jacques Derrida sobre a herança são essenciais para a compreensão do conceito de desconstrução, que se refere ao processo de desfazer um sistema de pensamento, principalmente aquele que nos revela dominante. Mas em que o termo desconstrução pode ser útil para este estudo? Primeiramente, porque traz a diferença entre uma herança que nos habita de forma imóvel, sonífera e acomodada – a força de uma tradição – e uma herança que nos movimenta, incita e empurra para um outro lugar – o desconhecido –, que nos faz não sermos puramente herdeiros de uma herança, mas um novo sujeito dentro de uma outra condição, que se (re)desconstrói a partir de nossas escolhas, escolhas essas que refletem o interesse por pesquisar os rastros e as heranças das diferenças culturais nas práticas curriculares.

Em segundo lugar, pelo fato que se observa, de a desconstrução estar sempre em movimento, levando o sujeito a novos contextos, novas leituras, novos olhares sobre o outro e sobre o mesmo. Essa intensa atividade desconstrutiva significa propor a possibilidade da coexistência com o paradoxo: a permanência

na fronteira, naquilo que o autor caracteriza de indecidibilidade – os interstícios, os *entre-lugares* – que pode gerar estruturas fecundas, que possibilitem repensar as diferenças para se esquivar da dicotomia e "substituir a noção de tradução pela de *transformação*" (DERRIDA, 2001b, p. 26).

Cabe ressaltar que a desconstrução não é um processo ou um projeto marcado pela negatividade ou pela negação do outro, nem somente um elemento essencialmente crítico, até mesmo porque não cabe negar, pois existe um valor em cada história, que muitas vezes preferimos manter viva, mas que tem seus limites. São tais limites que podemos chamar de indecidíveis, ou, melhor dizendo, aquilo que impossibilita a ideia de significado imanente (DERRIDA, 2004).

Segundo Hall (2001), as identidades estáveis do passado precisam ser desarticuladas para possibilitar que novas identidades sejam criadas, não mais como identidades fixas e estáveis (características do sujeito moderno), mas sim como indivíduos fragmentados, com identidades abertas, contraditórias, inacabadas, sempre em processo. Identidades estas repletas de rastros.

Em terceiro lugar, pela possibilidade de pensarmos a desconstrução como possibilidade de rastros – como algo que só é, só existe, só ganha existência a partir dos rastros de outro, que também é rastro de outros e outros rastros (HEUSER, 2005). É no contato, na negociação e no diálogo que brotam os rastros, que simulam a presença e são, de certa forma, menos impactantes, pois funcionam como jogos linguísticos e discursivos presentes na identidade de cada sujeito. Rastros estes que se tornam presentes no campo curricular, pois, mesmo na tentativa de apagamento e silenciamento das diferenças na prática, ainda assim deixam seus rastros. Nas palavras do filósofo Derrida (1991, p. 58):

> Uma vez que o rastro não é uma presença, mas o simulacro de uma presença que se desloca, se transfere, se reenvia, ele não tem propriamente lugar, o apagamento pertence a sua estrutura. Não apenas o apagamento que sempre deve poder surpreendê-la, sem o qual ela não seria rastro, mas indestrutível e monumental substância, mas o apagamento que desde o início o constitui como rastro, que o instala na mudança de lugar e o faz desaparecer na sua aparição, sair de si na sua posição.

Os rastros como simulacros de uma presença são importantes para o

entendimento da questão identitária na contemporaneidade. Falar de identidade representa, então, pensar naquilo que nos diferencia dos outros e ao mesmo tempo nos caracteriza, algo que nos enuncia como indivíduo ou como grupo social. Trata-se, assim, de compreender as constituições identitárias sempre como incompletas e ameaçadas: “a presença do outro impede-me de ser totalmente eu mesmo. A relação não surge de identidades plenas, mas da impossibilidade da constituição das mesmas” (LACLAU & MOUFFE, 2004, p. 125). Reconhecer o outro como constitutivo é simultaneamente reconhecer a incompletude de si mesmo e reconhecer o fato de que o sujeito surge por meio da identificação, o que Mouffe (1992) destaca como sendo essencial e adequado à política da democracia moderna.

Dentro da dimensão política, Laclau afirma que identidade existe por obra de uma construção política, que se transforma continuamente pelos deslocamentos da trama articulatória e antagonística das demais identidades. Afirma ainda que

> a 'política' é uma categoria ontológica: há política porque há subversão e deslocamento do social. Isto significa que todo sujeito é, por definição, político. À parte do sujeito, neste sentido radical, só existem posições de sujeito no campo geral da objetividade. Mas o sujeito, tal como é compreendido neste texto, não pode ser objetivo: ele só se constitui nas margens irregulares da estrutura. Assim, explorar o campo de emergência do sujeito nas sociedades contemporâneas é examinar as marcas que a contingência inscreveu nas estruturas aparentemente objetivas das sociedades em que vivemos (LACLAU, 1990, p. 61).

Examinar tais marcas é essencial para compreender como o currículo se (re)constrói nas dimensões político-pedagógicas, que requerem um olhar minucioso para as relações de poder. Mouffe (2005) alerta para a discussão de política quando retrata sua percepção dentro um modelo agonístico[1] de

[1] Em relação ao conceito de modelo agonístico trabalhado por Chantal Mouffe, apropriamo-nos das palavras de Santos (2004, p. 42), quando revela que a “democracia do tipo agonístico é uma resposta alternativa ao modelo de representação simbólica que concebe a sociedade como um organismo, o que implica uma visão integracionista da organização social. A alternativa consiste na proposição de um modelo do tipo ”consenso conflitual”, isto é, um pluralismo democrático que valoriza o dissenso, ao permitir o surgimento de instituições que exteriorizem posições antagônicas, podendo-se falar, como assinala Mouffe, em vários projetos de cidadania

democracia; ressalta que, ao considerarmos qualquer ordem política uma demonstração de hegemonia – de um arquétipo característico das relações de poder –, a prática política não pode ser compreendida apenas como representativa de identidades pré-constituídas, mas sim como constituidoras dessas identidades.

Pensar nos rastros e na concepção de pluralismo agonístico remete também ao conceito de "comunidades epistêmicas" discutido por Lopes (2006) com base nos estudos de Stephen Ball, que, segundo a autora, são os grupos legitimados socialmente que influenciam as políticas: consultores internacionais atuantes no governo ou nas agências de fomento, produtores de livros e documentos que analisam a situação educacional dos países e propõem soluções, empresários que discutem questões relativas aos conhecimentos da escola e outros. Particularmente, no que concerne às políticas de currículo, as "comunidades epistêmicas" locais incluem os grupos disciplinares atuantes na produção dos textos das políticas, de forma recontextualizada, que tanto reinterpretam e redefinem as orientações globais quanto a elas se submetem, reforçando-as e divulgando-as. Ou, melhor dizendo, as vozes, os silêncios, as forças e os poderes são hibridizados em todo processo de produção curricular. Até porque é a diferença entre as forças que permite a sua existência, "pois uma força não é força; só há força quando há resistência, uma outra força. Onde há força, há vida, onde há vida há *différance*" (HEUSER, 2005, p. 96).

As políticas curriculares tendem a buscar visibilidade; por isso, em seu *corpus* presenciamos as nítidas demarcações dos grupos colonizadores, em decorrência das relações de poder, que são, em si, definidoras de políticas. Não podemos negar a influência de determinados grupos nas definições curriculares, mas precisamos compreender todo esse campo como arena híbrida e de negociação, que direta ou indiretamente promove diálogos e geram novas possibilidades e ressignificações. Nesse sentido, Mignolo (2003, p. 10), ao discutir

---

diferentes" (Mouffe, 2003, p. 17). Os vários projetos são considerados pela autora como o objetivo das políticas democráticas de transformar antagonismo em agonismo e a superação da relação entre inimigos (antagonismo) para uma relação entre adversários (agonismo), visto que as relações de poder são inerentes e constituidoras da política.

as histórias locais e os projetos globais, ressalta que a diferença colonial é “o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta”.

É a partir dos rastros derridianos que procuramos caracterizar a prática curricular, por compreendermos o currículo como efeito de diferenças, como movimento de significação, que, por não ter uma origem definida – ou, melhor dizendo, não ter rastro originário –, pode ser considerado um jogo de rastros.

Dentro da acepção de rastros, optamos pela opção metodológica que abarque o currículo como texto e discurso, como política e prática cultural, em que os conhecimentos e os poderes sejam compreendidos como campo da significação, que a partir da negociação e do diálogo criem instabilidade, indeterminação e flexibilidade. Hall (1997, p. 12), ao discutir que toda prática social tem seu caráter discursivo, revela o quanto as relações de poder e a política são fruto de uma dimensão cultural, principalmente quando menciona que

> [...] há práticas *políticas* que se referem ao controle e ao exercício do poder, da mesma forma que existem práticas *econômicas* que se referem à produção e distribuição dos bens e da riqueza. Cada uma está sujeita às condições que organizam e regem a vida política e econômica destas sociedades. Agora, o poder político tem efeitos materiais muito reais e palpáveis. Contudo, seu verdadeiro funcionamento depende da forma como as pessoas *definem politicamente as situações*. Por exemplo, até recentemente, as relações familiares, de gênero e sexuais eram definidas como fora do domínio do poder: isto é, como esferas da vida nas quais a palavra “política” não tinha qualquer relevância ou significado. Teria sido impossível conceber uma “política sexual” sem que houvesse alguma mudança na definição do que consiste o âmbito “político”. Da mesma maneira, só recentemente — desde que o feminismo redefiniu “o político” (como por exemplo: “o pessoal é político”) — que passamos a reconhecer que há uma “política da família”. E isto é uma questão de *significado* — o político *tem a sua dimensão cultural* [2].

Partindo do pressuposto de que não podemos desvincular o currículo da esfera social, por ele não ser uma construção puramente escolar nem neutra e linear mas sim um amplo espaço de lutas e relações sociais, recorremos a Ball

[2] Texto publicado no capítulo 5 do livro *Media and Cultural Regulation*, organizado por Kenneth Thompson e editado na Inglaterra em 1997. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_centralidade_da_cultura.asp?f_id_artigo=450#_ftn1.

(1997) quando menciona a existência de três contextos na elaboração das políticas educacionais: o *contexto da influência,* o *contexto da produção de textos de política* e o(s) *contexto(s) da prática.* O autor, com base nos contextos, propõe um modelo analítico para pesquisa em política curricular que consiste numa representação do ciclo político cuja análise precisa ser encarada como processo dialético, conflituoso, ambíguo, plural, contraditório e histórico. Tais contextos são trabalhados como campos inter-relacionais dentro de um aspecto holístico do processo político, nos quais os rastros percorrem os diferentes espaços de produção e prática curricular.

O primeiro – o *contexto da influência* – é considerado o espaço no qual a política pública em geral se inicia, onde seus discursos são pensados e construídos. Tais discursos têm componentes nacionais e locais, mas se definem num âmbito mais amplo, que envolve também diversos organismos internacionais que normalmente atuam na categoria de consultores e na condição de financiadores das reformas educativas.

Nesse contexto, as políticas buscam exercer seu poder através de um discurso de produção de “verdade” e de “conhecimento”. Esse discurso conduz à análise dos problemas, à identificação de soluções e metas e à especificação de métodos para implementação e alcance das metas estabelecidas (BOWE; BALL & GOLD, 1992). Dessa forma, as políticas fazem uso de mecanismos de poder e controle com o objetivo de influenciar a definição e os propósitos sociais da Educação, definindo assim o que significa “ser educado”, o que deve ou não ser considerado elemento central na produção curricular. Mesmo com todas as demarcações das relações de poder, não podemos negar que, no campo de influência, também existem os agonismos, ou seja, os adversários que negociam espaços e forças.

O *contexto de produção dos textos de política* é caracterizado por Ball (1997) como o campo no qual documentos e propostas oficiais são codificados – via lutas, compromissos, interesses, negociações e interpretações do governo – e decodificados pelos significados atribuídos pelos atores envolvidos no processo. Os autores das políticas esforçam-se em estabelecer controle sobre os leitores,

tentando impor a leitura “correta” dos documentos. No entanto, Ball (1997) argumenta que a política é, ao mesmo tempo, texto e ação, de modo que não se pode prever totalmente seus efeitos, até porque os rastros presentes nas negociações fazem com que a força do colonizador não seja, muitas vezes, tão visível, pois se articulam diferentes discursos na produção curricular.

A ação educativa não é determinada somente pela política, mas envolve uma história de interpretação e representação dos leitores realizada em contexto diverso daquele em que foi elaborada. Na verdade, as políticas são construídas como possibilidades de intervenções textuais diretas na prática, mas requerem aceitação, compromisso, compreensão, capacidade, recursos, limitações práticas e cooperação. Portanto, as políticas provocam reestruturação, redistribuição e rompimento das relações de poder – o que Ball define como a complexidade entre as intenções da política, expressa nos textos, e as interpretações e reações que suscita.

O texto instituído como política é também resultante de conflitos e disputas sociais, mesmo sabendo que cabe ao Estado estabelecer o “local”, a “hora da disputa”, o “conteúdo” e as “regras do jogo”; pode-se dizer que, até certo ponto, é um jogo de cartas marcadas, em que os interesses e objetivos são definidos previamente. No entanto, os níveis ou instâncias pelos quais passa o documento em seu processo de elaboração tornam esse jogo menos previsível do que seria de se esperar. Do lado de fora da escola, atores estabelecem prioridades e organizam leis, diretrizes. Com base nessas prioridades definidas pelo contexto de influência, mas também reagindo e negociando com elas, orientações curriculares são montadas, indicando conteúdos a serem ministrados. Ou seja, os saberes são selecionados, organizados e sequenciados, dando origem ao currículo oficial/formal – previsto, documentado, recomendado e controlado *a posteriori* – que servirá de parâmetro para a organização do sistema de ensino. Dentro da escola, no entanto, as decisões curriculares advindas das autoridades educacionais podem tomar caminhos diferentes, adequando-se à realidade da escola e articulando opções dos professores e necessidades dos alunos.

Cabe ressaltar que as diretrizes traçadas pela política educacional não são, no entanto, simplesmente recebidas e implementadas. Pelo contrário, são sujeitas

às interpretações e são recriadas e reconfiguradas no campo da prática. No *contexto da prática* (Ball, 1997), é possível enxergar as limitações e as possibilidades criadas e reforçadas pela política educacional. Nas escolas, as histórias, experiências, propósitos e interesses dos profissionais direcionam as leituras possíveis dos documentos elaborados. À dominação – modelo de controle de Estado que submete professores aos seus domínios, com consequente perda de autonomia – se contrapõe a resistência ou se fazem novas negociações. Para além do binarismo dominação/resistência, Ball (1997) acentua que entender política também como prática exalta a liberdade, demonstrando que há mais vida na sala de aula e na escola do que nesse binarismo. Na prática, existem outras preocupações, demandas, pressões, propósitos e desejos que não se inserem necessariamente nos textos das políticas.

Propomos então, analisar os desdobramentos da proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – Multieducação – no cotidiano escolar, procurando verificar como são trabalhadas as diferenças culturais, de modo a entender melhor o processo pelo qual se consolidam as políticas multiculturais assumidas no discurso da rede. Cabe ressaltar que, mesmo centrando esse estudo na perspectiva da prática, os demais contextos serão articulados ao longo da pesquisa, por serem considerados interligados e construtores do discurso vigente.

Nessa perspectiva, optamos por realizar um estudo qualitativo de cunho etnográfico, que prevê acompanhamento, registro e sistematização das práticas pedagógicas desenvolvidas numa instituição da SME/RJ. Para fundamentar o uso da prática etnográfica, apropriamo-nos de alguns procedimentos e do instrumental trabalhados por Erickson (1986, 1989) no que se refere ao campo educacional. A pesquisa assume uma postura cooperativa baseada no diálogo aberto entre os integrantes da pesquisa, não se limitando a mostrar o que e como algo está ocorrendo, mas que possibilite diferentes formas de reconstrução da prática (ANDRÉ, 1997). Buscamos então articular diferentes instrumentos da etnografia (observação participativa; entrevistas estruturadas e não estruturadas e análise

documental), de modo que possamos entender (ou dar sentido) as diferenças e os obstáculos presentes no cotidiano escolar.

Dentro da relação conhecimento-poder, Erickson (1985) propõe uma "perspectiva significante dos atores e a ecologia das circunstâncias da ação na qual se encontram" (p. 29). A ecologia social procura entender "as formas pelas quais professores e alunos, nas suas ações conjuntas, constituem o meio ambiente uns para os outros" (p. 31). Dentro dessa ecologia social será possível observar como os rastros se fazem presentes nas diferenças culturais e como eles se relacionam, constituindo identidades sempre parciais.

O desenvolvimento desta pesquisa foi construído em quatro momentos: primeiro, de *corpus* mais teórico – *A cultura na prática curricular: dos postulados históricos à conveniência cultural* –, no qual buscamos compreender os significados atribuídos à cultura ao longo dos tempos e as relações entre currículo e cultura. No segundo momento, também na linha teórica – *Diferença e identidade: os pontos nodais* –, analisamos as questões relacionadas à diferença na construção curricular, vista neste estudo como um espaço-fronteira que é simultaneamente local de encontro, de contato, de negociação e de troca, um lugar cujas diferenças representam múltiplas inter-relações e narrativas identitárias. No terceiro – *Multieducação: uma proposta curricular construída a partir do consenso conflituoso de relações históricas e contextuais* –, buscamos compreender as práticas articulatórias que fundamentam a prática curricular vigente, envolvendo: o Núcleo Curricular Básico – Multieducação de 1996; os cadernos de reformulações implantados a partir de 2001 e o documento *O mundo cabe na sala de aula*, de 2004, uma adaptação das *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica*. No último momento – *A Escola Municipal Alagoas: uma escola que produz diferenças… Ou uma escola construída nas diferenças...* – investigamos como a construção da identidade e das diferenças culturais transitam na formação do sujeito dentro do espaço escolar.

CAPÍTULO 1

A CULTURA NA PRÁTICA CURRICULAR: DOS POSTULADOS HISTÓRICOS À CONVENIÊNCIA CULTURAL

1.1 A noção de cultura: eixos e significados históricos

A centralidade da cultura nas práticas sociais não pode mais ser considerada novidade; podemos afirmar apenas que ela tomou diferentes formas ao longo dos tempos. Segundo Eagleton (2005), a cultura se tornou, na história social, uma ideia confusa e ambivalente, e tem sido tão essencial para a esquerda política quanto vital para a direita conservadora. Nesse sentido, buscamos neste capítulo analisar as ideias e os conceitos postulados sobre cultura, de modo que possamos atribuir maior sentido ao interesse e ao diálogo constituído com as práticas culturais dentro das políticas curriculares.

Mas, então, quais significados foram atribuídos à cultura ao longo dos tempos? Que bases epistemológicas estão envolvidas? No *Dicionário Houaiss*[3], cultura significa cuidar, tratar, venerar (no sentido físico e moral), conceitos que estavam atrelados ao aprimoramento da natureza humana. Derivado do verbo *colere* (do qual originam colônia, colono, colonizar, colonialismo), tal conceito desemboca, via latim *cultus*, no termo religioso culto. Sua origem está atrelada à raiz grega *kol* (col-), que significa originariamente podar (provavelmente a genetriz de toda forma de cultivo, tanto vegetal como humano) e que posteriormente derivou para o culto-cultivo das pessoas. De acordo com Eagleton (2005), neste único termo temos variações no significado – desde cultivar e habitar a adorar e proteger – que envolvem indistintamente questões de “liberdade e determinismo, o fazer e o sofrer, mudança e identidade, o dado e o criado” (p. 11).

Cumpre notar, todavia, que historicamente a noção de cultura teve como marca característica o etnocentrismo, pois, ao classificar as diferentes culturas, desqualificava as sociedades ditas 'primitivas' por admitir hipoteticamente existir uma superioridade cultural. Essas distinções culturais apoiavam-se principalmente

[3] http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=cultura

nas distinções de classe, de modo a cumprir uma função social de legitimação de diferenças sociais. Com o aparecimento do ideal de cidadania, a partir da Revolução Francesa, o termo cultura passou a ser comumente associado à ideia de um sistema de atitudes, crenças e valores de uma sociedade. Desde então, a noção de cultura passou por diversas transformações e metamorfoses (WILLIAMS, 1980).

Edward Burnett Tylor, em 1871, cunhou a primeira definição científica do termo cultura dentro de um sentido etnográfico alargado, no qual destaca como sendo aquele "todo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e quaisquer outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade" (TYLOR, 1975, p. 29).

Uma análise realizada por Marilena Chauí (1995) mostra que a partir do século XVIII a cultura passa a ser considerada resultado da produção humana em seu sentido civilizatório, percurso que culmina opondo a cultura à própria natureza. Segundo a autora,

> cultura passou a significar, em primeiro lugar, as obras humanas que se exprimem numa civilização, mas, em segundo lugar, passou a significar a relação que os humanos, socialmente organizados, estabelecem com o tempo e com o espaço, com outros humanos e com a natureza, relações que se transformam e variam em condições temporais e sociais determinadas. A natureza é o reino da repetição; a cultura, o da transformação racional; portanto, é a relação dos humanos com o tempo e no tempo (p. 36).

Outro conceito de cultura bastante relevante é apresentado por DaMatta (1986, p. 123), que a caracteriza como instância modificadora do homem e por ele criada; "um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas", ideia também compartilhada com Geertz (1989, p. 103), que afirma que é por meio de sua cultura que o homem define seu mundo; para ele, cultura é um "padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento em relação à vida".

Na perspectiva de Gomes (1999), podemos identificar historicamente três eixos fundamentais para compreender a noção de cultura: 1) a cultura vista como atividade biológica relativa ao homem, adaptação da espécie e de seu fisiologismo às diferentes condições ambientais através da instrumentalização da natureza; 2) a cultura vista como ação direta de transformação física do ambiente, por meio do conjunto de técnicas, com base nas quais os grupos humanos criam um conjunto de instrumentos e ações destinados e orientados pelas determinações da produção da vida material; 3) a cultura como expressão simbólica, ou seja, a cultura como comunicação, ação expressiva, difusão de valores.

Partindo do pressuposto de que a cultura precisa ser considerada uma expressão simbólica, Morin (1999) assinala a existência de três sentidos principais para a palavra: o antropológico – que de um lado se opõe à natureza e engloba, portanto, tudo que não depende do comportamento inato e, por outro lado, tudo que é dotado de sentido; o etnográfico – que reagrupa crenças, ritos, normas, valores, modelos de comportamento que se perpetuam de geração em geração; e o das humanidades – que se refere a um sentido residual ou restrito – classificado também como cultura ilustrada, que, historicamente, centra a cultura nas humanidades clássicas e no gosto literário-artístico. Os três sentidos apontados pelo autor podem ser pensados de forma articulada, de modo que na contemporaneidade a cultura é aprendida; é simbólica; é instituída e instituinte; é compartida. Isto é, a cultura está em todas as partes. Cabe, no entanto, perceber que relação se estabelece entre os diferentes elementos que fazem parte da complexa noção de cultura.

Eagleton (2005) ressalta que, apesar de cultura ser uma das palavras mais populares na pós-modernidade, suas fontes mais proeminentes ainda permanecem no pré-modernismo, e toda noção moderna que temos do termo é decorrente em grande parte do nacionalismo e do colonialismo, que transformaram a cultura em força politicamente importante e em princípio de uma unidade social. O autor destaca que a cultura passa a ter maior importância a partir de quatro pontos da crise histórica, a saber:

> quando se torna a única alternativa aparente a uma sociedade degradada; quando parece que, sem uma mudança social profunda, a cultura no sentido das artes e do bem viver não será nem mais nem menos possível; quando fornece os termos nos quais um grupo ou povo busca sua emancipação política; e quando uma potência imperialista é forçada a chegar a um acordo com o modo de vida daqueles que subjuga (p. 42).

Do ponto de vista político e social, a polissemia do termo cultura exprime e revela a visão que consolida as bases explicativas e dominantes da sociedade nos seus diferentes modos de produção. Nessa acepção, trabalhar as questões culturais nos leva a pensar na posição marxista estruturalista da sociedade; esta aproximação identifica claramente uma brecha, não só no estruturalismo mas no próprio marxismo (HALL, 1997). Para Marx, a história do homem é a história da luta de classes. A evolução histórica é gerada pelo antagonismo conflitante entre as classes sociais de cada sociedade. Para discutir tais questões, o autor designa a categoria infraestrutura, cuja base é representada pelas forças econômicas e determina outra categoria – a superestrutura, que é dividida em ideológica (idéias políticas, religiosas, morais, filosóficas) e política (Estado, polícia, exército, leis, tribunais)[4]. Na visão marxista, a cultura seria, então, uma ilusão de identidade social, que classes dominantes utilizam para permanecer no poder, negando aos dominados o direito à própria imagem e à consciência de sua situação real de explorados.

Mesmo sem abordar diretamente a noção de cultura, duas ideias de Marx ajudam a entender o termo: a relação dialética entre determinismo e ação social e a eterna luta de classes como motor da história. Ambas assinalam que a existência de formas políticas, jurídicas, ideológicas geradas pelo modo de produção dominante constitui as classes sociais fundamentais e um ou vários modos de produção subordinados; quando coloca a existência da subordinação, também mostra que as diversas e complexas forças da luta de classes no processo histórico e as forças subjetivas em conflito e confronto pelo domínio dos processos sociais são essenciais para a construção cultural.

[4] http://www.culturabrasil.org/marx.htm. Acesso em 10/12/2006.

Cabe destacar que não iremos nos ater às questões de modo de produção; apenas buscamos enfatizar que, ao analisar qualquer prática curricular, não podemos desassociar a abordagem de classe social; devemos então pensá-la nas inter-relações ativas entre os elementos das práticas culturais – os sujeitos. Thompson (1998, p. 102), inclusive, salienta que não podemos des-historizar o conceito, pois assim corremos o risco de ver os homens apenas como vetores e não como autores, o que reduziria a categoria ao aspecto estático. O autor ajuda a compreender melhor a questão de classe quando diz:

> Classe é uma formação social e cultural que não pode ser definida abstrata ou isoladamente, mas apenas em termos de relação com outras classes; e, em última análise, a definição só pode ser feita através do *tempo,* isto é, ação, reação, mudança e conflito. Quando falamos de *uma* classe, estamos pensando em um corpo de pessoas, definido sem grande precisão, compartilhando a mesma categoria de interesses, experiências sociais, tradição e sistemas de valores, que tem *disposição* para se *comportar* como classe, para definir a si próprio em suas ações e em sua consciência em relação a outros grupos de pessoas, em termos classistas. Mas classe, mesmo, não é uma coisa, é um acontecimento.

Ao consideramos classe como um acontecimento, estaremos nos aproximando das idéias de Pérez Gómez (2001), quando aponta que os produtos e práticas culturais estão, em certa medida, relacionados ao contexto natural, econômico e social. Para o autor, deixam de ter valor central os conceitos de proletariado e burguesia, numa tentativa de compreender os aspectos individuais e os movimentos sociais. Ele não apoia uma separação radical entre a cultura, a política e a economia; entretanto, corrobora com a crítica ao conceito clássico de classe social, por assim evitar a "interpretação mecanicista nas relações entre as condições econômicas e as elaborações simbólicas dos grupos humanos" (p. 14).

Reafirmando a importância do marxismo na concepção de cultura, busco em Williams (1980) subsídios para a discussão sobre teoria cultural, principalmente quando o autor ressalta a emergência de novos sentidos à superestrutura, a saber: as formas legais e políticas que expressem as verdadeiras relações de produção existentes; as formas de consciência que expressem uma concepção de classe particular do mundo; os processos nos quais os homens tomem consciência de um conflito econômico fundamental e o combatam. Segundo Raymond Williams, faz-se necessário refletir sobre tais

sentidos e suas relações com as instituições, assim como sobre as formas de consciência e as práticas políticas. Nesse sentido, não podemos mais pensar que as questões culturais são meros reflexos de um determinismo econômico, tampouco frisar que existe concordância das classes subalternas à dominação da burguesia, num controle das consciências e da reprodução da ideologia. Existe, sim, um processo de negociação e conflito dos diferentes grupos.

Para o autor, é importante perceber que o processo de dominação e subordinação não é estável e, embora em alguns casos o seja, em sua maioria é dinâmico. Segundo a terminologia de Williams sobre o desempenho de formas de cultura, existem três conceitos:

> 1. Dominante – as formas de dominação exercidas, de forma evidente, por instituições no nível cultural. A maioria das vezes encarada como normal pelos que são dominados.
> 2. Residual – obra realizada em sociedades e épocas antigas e frequentemente diferentes e, contudo, ainda acessível e significativa.
> 3. Emergente – obras de tipos novos variados – são muitas vezes acessíveis *como práticas*. Mas há quase sempre obras antigas mantidas acessíveis por determinados grupos, como extensão ou alternativa da produção cultural contemporânea dominante. E há quase sempre novas obras que procuram avançar (e por vezes sendo bem-sucedidas nisso) para além das formas dominantes e suas relações socioformais (WILLIAMS, 1980, p. 201-202).

Johnson (1999, p. 13), ao discutir cultura, também ressalta três contribuições do marxismo para os estudos culturais:

> A primeira é que os processos culturais estão intimamente vinculados com as relações sociais, especialmente com as relações e as formações de classe, com as divisões sexuais, com a estruturação racial das relações sociais e com as opressões de idade. A segunda é que cultura envolve poder, contribuindo para produzir assimetrias nas capacidades dos indivíduos e dos grupos sociais para definir e satisfazer suas necessidades. E a terceira, que se deduz das outras duas, é que a cultura não é um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de diferenças e de lutas sociais.

Concordamos com os autores acima referidos em que a visão marxista clássica não consegue mais explicar todas as relações sociais e que precisamos criticar e retrabalhar alguns elementos do marxismo, mas não podemos negar os subsídios teóricos trazidos para melhor compreendermos a cultura como prática social, como movimento e negociação permanente. Em consonância com essa

nova configuração, Bhabha (1998) defende um novo conceito de cultura, considerado enquanto “verbo” e não mais como “substantivo”. Para o autor, a cultura precisa ser pensada como ação híbrida, dinâmica, transnacional – pois assim irá gerar o trânsito de experiências entre nações e criar novos significados para símbolos culturais.

1.2 Novos olhares para a cultura: estudos culturais, pós-estruturalismo e pós-colonialismo

Cabe destacar que não temos por objetivo fazer uma genealogia dos estudos culturais, apenas precisamos situar os marcos teóricos que os consolidaram como campo de estudo. De origem britânica, emergiram nos meados dos anos 1900, numa perspectiva de questionar os limites de diferentes disciplinas que tinham como foco os estudos dos aspectos culturais da sociedade. Tiveram como figuras representativas: E. P. Thompson, Richard Hoggart e Raymond Williams, que contribuíram para uma redefinição da cultura do ponto de vista político e teórico. Silva (1999) menciona que o envolvimento político é que faz a distinção dos estudos culturais em relação às disciplinas acadêmicas tradicionais, principalmente por esse envolvimento redefinir questões sobre cultura, significação, identidade e poder.

Inicialmente, os estudos culturais buscaram subsídios no viés marxista estruturalista, decorrentes principalmente dos estudos do Centre for Contemporary Cultural Studies de Birmingham. Somente a partir da década de 1980 os estudiosos acrescentaram ao marxismo a necessidade de considerar as dinâmicas culturais, concebendo-as como integrantes de todos os níveis socioeconômicos, passando então a se opor às implicações deterministas da concepção marxista, pois se acreditava que a cultura era um campo com dinâmica própria e, em certa medida, independente das esferas determinantes (SILVA, 1999).

Diante dessa nova configuração, entram em cena os estudos pós-estruturalistas, que têm como características principais: a relação com a “filosofia

da diferença"; a superação do estruturalismo ortodoxo; a forte presença da linguística; o abandono das estruturas gerais de um fenômeno em busca de suas descontinuidades, rupturas e periferias, sem a pretensão de reunir as peças num todo orgânico e coerente formador de sentidos; e o questionamento do sujeito *a priori* das representações nas diferentes filosofias subjetivistas (PETERS, 2000). Tais características do pensamento pós-estruturalista são importantes para pensarmos as práticas de (re)significação, representação e identificação como práticas simbólicas e práticas discursivas sujeitas ao 'jogo' de diferença.

A teoria pós-colonial, por sua vez, estabelece um ponto de vista em que esteja sempre implícita a desconstrução de toda terminologia e essencialização relacionada aos conceitos de ocidente, outro, mesmo e, naturalmente, subalterno. Nesse contexto, precisamos atentar para o fato de que as relações sociais perdem clareza quando se definem apenas por campo analítico, perdendo, com isso, força política. Ou seja, pensar nessa desconstrução remete ao que Prysthon (2003) salienta como novo marco de referência, visto que tantas outras teorias já problematizaram conceitos como representação, diferença, identidade, outridade, alteridade, hibridismo, colonialismo, ocidente, oriente; entretanto, com o pós-colonialismo esses elementos passam a ser questionados em sua essência e nas suas inter-relações; procura-se pensar as condições de possibilidade, continuidade e de utilidade da sua construção. Álvares (2000) corrobora esta discussão quando destaca que

> [...] o termo «pós-colonial» não servirá tanto para contrastar a sociedade actual com a anterior à descolonização, adequando-se mais à necessidade de realçar uma nova leitura da «colonização» como parte de um processo global de cariz transnacional e transcultural, incitando à elaboração de versões descentradas, diaspóricas ou globais das grandes narrativas que revolvem em torno da nação. O seu valor teórico reside precisamente na recusa de classificações como «aqui» e «ali», «passado» e «presente», o estar-se em «casa» em contraposição ao «estrangeiro». O conceito de «global» não se refere à categoria do universal, embora também não seja específico à nação ou à sociedade. Terá antes a ver com o processo através do qual o inter-relacionamento diaspórico lateral e transversal simultaneamente suplementa e desloca a dicotomia centro e periferia por um lado, bem como, por outro, a forma como o global e o local se reorganizam e se reestruturam reciprocamente (p. 229).

Com base no autor, podemos assegurar que a estrutura pós-colonial não pode servir de marco referencial e comparativo com as questões coloniais históricas, pois, se assim agir, irá apenas contribuir para mostrar as características subalternas e as estruturas de poder clássicas. Dentro da teorização pós-colonial, o lócus passa ser o da enunciação – ser de, vir de e estar em –, o que possibilita pensar a cultura como entre-lugar de vozes silenciadas, discriminadas e estereotipadas em diálogo com os demais sujeitos presentes nos espaços de poder; mas um poder que não é mais definido como única via de força e sim como lugar de negociação e de ambivalência das diferentes formas que nós criamos para aprender a lidar com ele (BHABHA, 1998).

Segundo Hall (1997), a cultura nas últimas décadas reassumiu um papel de centralidade nas teorizações sociais, movimento este que se deu em duas dimensões: a estrutural e a epistemológica. A dimensão estrutural consiste no alinhamento e entrecruzamento entre a infraestrutura econômica e a superestrutura cultural, proporcionado basicamente pelo meio técnico-científico-informacional e pela redução de tempo e custo dos transportes em escala mundial. Esse contato mais intenso entre sociedades diferentes potencializa a amplitude das relações sociais dos eventos de qualquer natureza. Com isso, as realidades locais passam a ser referenciadas ao domínio global, intercambiando fortemente elementos de seus códigos de sentido com outras localidades e com o que é instituído como hegemônico.

A dimensão epistemológica aponta a mudança de paradigma – a chamada "virada cultural" –, no que tange à produção de conhecimento. A tradicional "naturalidade" do conhecimento, que pressupunha a completa distinção entre sujeito e objeto e que reduz o conhecer ao simples movimento de assimilação do objeto por parte do sujeito, vem sendo fortemente questionada desde que ocorreu a "virada linguística". Esse movimento propôs o abandono das concepções meramente instrumentais da língua e assumiu a perspectiva instituinte da própria linguagem, ou seja, a língua não "reflete" o objeto, mas o institui (HALL, 1997). Em outras palavras, o autor destaca as mudanças geradas pela nova relação com a linguagem e pelo papel constitutivo e determinado na compreensão e na análise

de todas as instituições e relações sociais construídas pela virada cultural.

> [...] cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo "discurso" refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. Dizer, portanto, que uma pedra é apenas uma pedra num determinado esquema discursivo ou classificatório não é negar que a mesma tenha existência material, mas é dizer que seu *significado* é resultante não de sua essência natural, mas de seu caráter discursivo (p. 28-29).

Como as relações entre os sujeitos também são mediadas pela linguagem, os sentidos instituídos no meio social não são "naturais" ou pertencentes a uma estrutura essencial do fazer humano. A cultura, como conjunto de significações, apresenta o caráter móvel, fluido, típico daquilo que é discursivo e não é estático. Surge apenas no movimento, nas ações e reações dos sujeitos em interação. Portanto, as práticas sociais, econômicas e políticas são significadas pela cultura. Martinez (2000) afirma que entender a dinâmica cultural de uma sociedade proporciona capacidade de controle, de assimetria nas relações, ou seja, poder.

Sendo assim, redimensionar a noção de cultura hoje é reconhecer verdadeiramente a condição de intérpretes submetidos às dinâmicas relacionais que a cultura nos impõe (GEERTZ, 1989). Para isso, é necessário reconhecer a pluralidade na cultura, na identidade e na diferença. Enfim, buscar compreender as referências estabelecendo um diálogo na multiplicidade, contextualizada num cotidiano dinâmico que, por isso, deve ser relativizado.

Laclau (2005) argumenta que a centralidade da cultura e das suas múltiplas dimensões (inter/multiculturalismo) se tornou parte do discurso coletivo, mas infelizmente "não apresenta em si mesma as soluções dos problemas que apresenta", principalmente por continuar limitada a identidades de forma não relacionadas. O autor ressalta que o avanço em relação à constituição de uma sociedade mais democrática só ocorrerá "na medida em que essas heterogeneidades, estes pontos individuais de ruptura, estes pontos de identidade cultural deem lugar a um novo discurso emancipatório de caráter hegemônico" (p.

7).

A própria multiplicidade de sentidos do termo cultura e sua centralidade nos últimos tempos, como alerta Veiga-Neto (2003), não significam essencialmente torná-lo uma instância superior, mas sim atravessá-lo a tudo aquilo que é social. Outro aspecto levantado pelo autor revela questões ainda presentes no campo educacional e na sociedade – a diferenciação entre alta e baixa cultura, cultura burguesa e cultura operária, cultura erudita e cultura popular –, que são usadas como justificativa, como forma de construção de marcadores culturais. Essa diferenciação, a nosso ver, serve apenas para criar um sentimento de pertencimento e a busca de uma identidade única e unificadora, que tende a rejeitar toda e qualquer diferença.

Hall (1997, p. 22) argumenta que a centralidade da cultura gera transformações na vida local e cotidiana, sob o impacto sobretudo das sociedades globais, que, em diálogo com os contextos locais, reterritorializam as identidades de forma ambivalente e ambígua. O autor ainda destaca a

> forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, *mediando* tudo. A cultura está presente nas vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam das telas, nos postos de gasolina. Ela é um elemento-chave no modo como o meio ambiente doméstico é atrelado, pelo consumo, às tendências e modas mundiais. É trazida para dentro de nossos lares através dos esportes e das revistas esportivas, que frequentemente vendem uma imagem de íntima associação ao "lugar" e ao local através da cultura do futebol contemporâneo. Elas mostram uma curiosa nostalgia em relação a uma “comunidade imaginada”, na verdade, uma nostalgia das culturas vividas de importantes “locais” que foram profundamente transformadas, senão totalmente destruídas pela mudança econômica e pelo declínio industrial.

O processo de globalização traz em sua estrutura a presença do global e do local como processos que marcam obstinadamente o cotidiano e colocam em questionamento o lugar da cultura. Hoje, seria impossível dissociar dicotomicamente a construção de identidades – em nível local, regional, global ou mundial – e os circuitos promovidos e até certo ponto gerenciados pelas organizações da indústria cultural.

Alguns autores destacam a importância da diferenciação dos conceitos de globalização e mundialização, em decorrência da relação direta que a

globalização tem com o viés econômico e político, com as relações de poder e com o controle social. Ortiz (2000, p. 4), por exemplo, assinala que a globalização ainda é fortemente atrelada à ideia de unicidade, “na qual o novo se insere, e o ”velho”, longe de desaparecer, redefine-se”, enquanto a mundialização é vista como processo histórico, que se dá em duplo sentido, “da história já nela incorporada, isto é, a história já feita, e a história que nela se incorpora, no presente e no futuro”, que articula-se ao movimento da globalização. O processo de mundialização amplia a discussão sobre cultura, pois não implica o aniquilamento das diferenças; pelo contrário, enfatiza que nesse processo coabitam, hibridizam, redefinem-se, reorganizam-se as inúmeras culturas; o que poderíamos chamar de um mundo sem fronteiras.

Atualmente, constata-se a importância de definir cultura como um processo social, como algo que se produz, circula e consome – na/pela sociedade –, principalmente no que se refere aos estudos sobre recepção e apropriação de bens culturais nas sociedades contemporâneas. O princípio geral parece ser “tudo é móvel, tudo é transacionável”, uma espécie de desestrutura e reestrutura contínua dos territórios no seu tecido social e econômico. Featherstone (1997, p. 176) destaca que

> um mundo que não contém apenas sujeitos móveis, mas objetos móveis, ou melhor, um mundo no qual a distinção entre sujeitos e objetos torna-se estreita e eclipsada, na medida em que ambos se unem e se dispersam, em um campo informativo cada vez mais fluido.

Covas (s/d), ao discutir as intensas negociações entre o local e o global na contemporaneidade, assinala a existência de seis processos sobre a glocalização e a reterritorialização dos espaços: 1) *a consciência crítica dos limites da racionalidade limitada* – que abre um questionamento sobre a dimensão dos riscos globais quando se acentua a ruptura social. Destaca que é preciso ir além do binômio simplista que assenta de um lado a “macdonaldização” da sociedade e, de outro, a pulverização identitária; 2) *a consciência crítica das profundas consequências estruturais implicadas pela endogeneização das variáveis exógenas, territórios e instituições* – para o autor, o Estado não pode ser apenas um terreno de luta no qual os grupos dividem os restos do Estado-providência,

principalmente no que se refere aos cidadãos “não-alinhados”. Da mesma forma, não se pode omitir as responsabilidades individuais e com isso gerar maior ônus ao orçamento geral do Estado; 3) *uma oportunidade única para inovar no plano societal, institucional e organizacional* – este processo é prosseguimento de argumentação anterior, cujo imperativo de modernização se movimenta em direção à descentralização das funções do Estado, criando ao mesmo tempo um movimento associativo, em que cidadãos tornam-se participativos e responsáveis de maneira individual e coletiva, o que o autor chama de “Estado em rede” e de “sociedade em rede”, pois envolve os planos representativo, funcional e participativo em prol do que os mercados globais denominam progresso; 4) *um processo de recentragem da ação, o terreno privilegiado da microgeopolítica* – nesta tese, o sujeito ganha papel central, visto que toda e qualquer mudança só se tornará definitiva pelo próprio sujeito – como elemento da decisão, é o único capaz de sintetizar e processar as informações. No campo da microgeopolítica, o poder da identidade se torna tão relevante quanto o poder da rede, por isso é muitas vezes complicado prever ou antecipar as mudanças. O sujeito é um ser resiliente, que está em constantes desconstruções e organiza sua vida a partir dos fragmentos de suas próprias experiências; 5) *uma luta sem tréguas contra a lógica infernal do tempo curto e a arritmia intertemporal* – que ressalta a dificuldade de lidar com a arbitragem intertemporal e interespacial, principalmente em sistemas de governo multiníveis, como no caso da União Europeia, em que existem elementos sobrepostos entre o local e global; 6) *um processo que precisa de reguladores regionais e internacionais acreditados* – cuja justificativa para a regulação envolve inúmeras instâncias em associação entre o desenvolvimento local e o global, presentes em programas em que os princípios estão focados em parcerias público-privadas, contratos do tipo *outsourcing*, mas que mantêm uma administração central gerenciando todo o processo.

Os processos defendidos por Covas (s/d) alertam para a questão do território, uma vez que não podemos falar numa dimensão geográfica, sobretudo pela ampla circulação dos elementos culturais e pelos diversos casos de diásporas, nos quais os fluxos culturais se ressignificam em escala global. O

processo de mundialização traz à tona o conceito de desterritorialização, que gera uma lógica espaço-temporal totalmente desvinculada do meio físico, que incita uma cultura em que tudo se desterritorializa, “[...] coisas, gentes e ideias, assim como palavras, gestos, sons imagens, tudo se desloca pelo espaço, atravessa a duração, revelando-se flutuante, itinerante, volante" (IANNI, 1996, p. 169).

A intensa negociação entre global e local implica uma política de abertura que, apesar do intuito de criar nivelamento, poderá instigar novos sincretismos, formas inéditas de hibridização. Segundo Rouanet (2000, p. 1), era a isso que “Marx aludia quando falava nas sínteses produzidas pela interação entre as diversas culturas”. Em outras palavras, “as duas metades ”inimigas" da cultura mundial – a global e a universal – se reconciliariam, contribuindo para a concretização do sonho mais alto da modernidade emancipatória – a autonomia cultural”. Cabe perguntar: o que seria autonomia cultural no mundo contemporâneo? Seria o diálogo entre o global e o local sem ou com enfrentamento? A nosso ver, surge então um novo espaço onde o sujeito no contexto globalizado pode circular, decidir, escolher como ser e agir, onde ser autônomo

> diz respeito à escolha de comportamentos, maneiras de participação nos espaços públicos, atitudes no espaço da produção e do consumo; porém, esta escolha não é mais dirigida por regras fixas, mas sim pela flexibilidade, o que nos leva a destacar que a ação envolvida nesse processo precisa ser consciente (SIQUEIRA e PEREIRA, 1998, p. 4).

A flexibilidade e as oportunidades de escolha fazem da cultura um bem acessível, o que a torna cada vez mais oportuna para as tensões dos territórios sociais, políticos e econômicos.

Já que convivemos nos diversos fluxos da globalização/mundialização, devemos nos ater mais às questões culturais, que precisam ser tensionadas e negociadas de modo contínuo, de forma que as fronteiras também possam ser compreendidas como locais de contato, onde o poder circula, de forma complexa e oblíqua, suscitando a construção de culturas cada vez mais híbridas. O hibridismo, como tendência natural da construção identitária, que evolui e modifica-se ao longo do tempo e do espaço vivenciados pelos sujeitos, apresenta-se também como possibilidade de transgressão, como uma força criativa capaz de desestabilizar e

desnaturalizar as concepções culturais hegemônicas (FRIEDMAN, 2002).

1.3 A cultura como bússola: o quanto é conveniente ter a cultura como elemento central no espaço escolar

Para onde a bússola nos direciona? Ao que tudo indica, dada a centralidade da cultura nos últimos tempos, a bússola representa a orientação que o sujeito necessita quando procura estabelecer relações significativas entre os demais indivíduos, espaços e acontecimentos. A bússola indica um norte, uma diretriz, um universo de identificações que facilita a ação das políticas sociais, econômicas e políticas.

Ao assumirmos a cultura como bússola, trazemos à tona aspectos centrais sobre a política cultural que envolvem o desenvolvimento econômico; a promoção e controle da informação-comunicação e a socialização do patrimônio cultural e de identidade (WARNIER, 2003), que hoje são assumidos como política mundial pelas agências mundiais ou multilaterais, como Unesco e Organização Mundial do Comércio, em articulação com as políticas dos Estados, escolas e comércio, um projeto híbrido que envolve diferentes níveis e interesses que se alternam entre o apoio e o depreciamento, que na concepção de Appadurai (1994, p. 334) encontra-se dentro da "política dos esforços mútuos da igualdade e da diferença, [que busca] canibalizar um ao outro e assim proclamar seus bem-sucedidos sequestros das ideias gêmeas iluministas do universal triunfante e do particular resistente."

A cultura, dentro dos novos moldes da política cultural, vem ganhando espaços na elaboração curricular, pois não trabalhar com a cultura implica ir de encontro aos interesses políticos. Se antes a cultura era vista como espaço de folclorização de datas e eventos sociais, hoje ela passa a ganhar legitimidade, principalmente porque consegue resolver problemas que eram anteriormente de competência política. A cultura passou a ser vista como recurso, diretriz, uma possibilidade de instituir uma política de mudança, que Hall (1997, p. 20) destaca como sendo essencial para compreender as novas imbricações entre política e cultura, até porque

> 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 pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e "política cultural".

A cultura não é mais apenas central, é também um objeto de conveniência desde o momento em que passou a ser percebida como espaço onde as pessoas se sentem pertencentes, participantes e seguras. A questão do pertencimento faz da cultura uma constante reinvenção, que faz do currículo um terreno de disputas, arena onde se trava a produção de identidades, e estas se constroem a partir de significados instituídos que, discursivamente, vão elaborando uma rede de significações que incidem sobre a subjetividade dos indivíduos. Esses significados instituídos se alicerçam em critérios de validade e legitimidade, fruto das intrincadas relações de poder que se fazem presentes no currículo. Desse modo, cabe-nos questionar: quais discursos se fazem presentes na escola, no currículo? Que estratégias são necessárias para a articulação de diferentes lutas em um projeto comum, principalmente sabendo que as condições de diálogo são distintas, instáveis, hibridizadas e negociadas? Nesse sentido, a negociação proporcionada pelo diálogo tem a tarefa de interação e de convergência de vozes e lutas. Todavia, como abrir espaços para diferentes lutas e interesses dos grupos e indivíduos? Como articular as diferentes culturas, preservando a singularidade de cada uma?

Nenhum desses questionamentos pode ser respondido facilmente, principalmente porque estão inseridos nas relações de poder da dinâmica cultural e porque envolvem diferentes formas de como o cotidiano escolar e as práticas culturais se relacionam à produção de significados em torno de uma política cultural. Macedo (2006), ao definir o currículo como produção cultural, destaca que

> o currículo seria um espaço-tempo de interação entre culturas. Usando a terminologia de nossas coleções modernas, em que as culturas são vistas como repertórios partilhados de sentidos, poderíamos enumerar um sem-número de culturas presentes no currículo. Desde o que chamaríamos de princípios do Iluminismo, do mercado, da cultura de massa até repertórios culturais diversos, dentre os quais frequentemente destacamos culturas locais. Mas estar na fronteira significa desconfiar dessas coleções e viver no limiar entre as culturas, um lugar-tempo em que o hibridismo é a marca

> e em que não há significados puros (MACEDO, 2006, p. 106).

Nesse sentido, não podemos ver escola e o currículo apenas como Hall pontua o discurso (2003, p. 390), como "conjunto de significados decodificados que 'tem um efeito', influencia, entretém, instrui ou persuade, com consequências perceptivas, cognitivas, emocionais, ideológicas ou comportamentais muito complexas", mas como discurso que estabelece relações de graus distintos de compreensão pelos sujeitos, o que, de certa forma, nos faz pensar a prática curricular como espaço de negociação entre a cultura escolar e a cultura da escola.

1.4 A cultura viva: em meio à cultura escolar e à cultura da escola

A cultura e a educação mostraram-se envolvidas ao longo da história da humanidade. Uma ligação que, para Forquin (1993), implica o uso da metáfora da *bricolage*[5] (o que muitos autores chamariam de híbrido), principalmente pelos usos e finalidades em que ambos os conceitos foram tomados por empréstimo dos sistemas sociais. Cabe destacar que a cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus rituais, pensamentos pedagógicos ou sobre a sua linguagem, seja na deliberação dos modos de organização e de gestão, seja na constituição das práticas curriculares, entre outros.

Forquin (1993) amplia a discussão quando ressalta que entre esses conceitos existe uma relação íntima e orgânica.

> Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irredutível ao que há de particular e contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível,

[5] O conceito de *bricolage* foi trabalhado originalmente por Lévi-Strauss para falar da construção do estilo das subculturas, a apropriação de um bem qualquer através da colocação dele em um lugar simbólico que serve para apagar ou subverter o sentido original.

> devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos procede, nos ultrapassa, nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura (p. 10).

Essa relação revela o quanto a prática educativa tornou-se parte integrante da cultura e das dinâmicas sociais. Nessa perspectiva, torna-se essencial a análise dos conceitos de cultura escolar e de cultura da escola, que traremos a seguir para melhor compreender como é esse universo complexo, híbrido, ambivalente e espaço de fronteira que é a escola.

Na visão do próprio Forquin (1993, p. 167), cultura escolar é definida "como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas". Seriam os elementos estruturais determinantes no processo educativo, cujo apoio são os saberes organizados e didatizados, que compõem a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos.

Viñao Frago (1995) destaca que a cultura escolar é toda a vida escolar, tudo aquilo que ocorre no interior da escola, que não é monolítico, estático e sequer repetível. Destaca a cultura escolar como uma espécie de "caixa preta" que é repleta de

> fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer. (p. 69) [...] esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (p. 100).

Na acepção de Gimeno Sacristán (1996, p. 34), a cultura escolar não é puramente conteúdos cognitivos, mas sim "uma caracterização ou, melhor dito, uma reconstrução da cultura, feita em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento, pensamento e organização" (1996, p. 34).

Já Dominique Julia (2001, p. 10-11), dentro de uma abordagem histórica,

descreve como um conjunto de normas que

> definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização.

No que se refere à cultura da escola, Forquin (1993, p. 167) ressalta que “a escola é também ”mundo social”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”. Seja cultura escolar ou cultura da escola, esses conceitos acabam evidenciando praticamente o mesmo sentido – que a escola é uma instituição da sociedade, que tem suas próprias formas de ação, que reconstrói cotidianamente suas práticas com base nos confrontos e nos conflitos entre as suas tradições e as influências e relações de poder e interesses externas e internas: são os diferentes atores do cotidiano escolar (docentes, alunos e suas famílias) que, ao trazer para o interior do cotidiano escolar os significados (conflitos, disputas, embates, alianças) vivenciados por eles a partir de suas histórias individuais e/ou coletivas, movimentam e dão vida à cultura da escola.

Dada essa relação, podemos considerar a escola um espaço onde a cultura torna-se viva e praticada, que pode ser vista ao mesmo tempo como constituinte e instituída. Ou, melhor dizendo, o cotidiano escolar produz cultura e é produzido pela cultura, numa espécie de simbiose que se faz pelos cruzamentos de culturas. Pérez Gómez (2001) destaca como sendo cinco os tipos que fazem parte da proposta de mediação reflexiva: *cultura crítica* – estabelecida pelas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas ao longo da história; *cultura acadêmica* – determinações que refletem no currículo; *cultura social* – influências

dos valores, normas, ideias, instituições e comportamentos hegemônicos da sociedade; *cultura institucional* – pressões cotidianas que desenvolvem e reforçam os papéis, rotinas, normas e ritos da instituição; e *cultura experiencial* – características que cada aluno adquire por meio das experiências do seu entorno, em sua vida prévia e paralela à escola.

A partir do conceito de mediação reflexiva – "influxos plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações, para facilitar seu desenvolvimento educativo" (*idem*, p. 17) –, a nosso ver torna-se necessário avaliar constantemente de que forma acontecem as aproximações, os diálogos e as trocas, mas também os distanciamentos e as rupturas entre a cultura escolar e a cultura da escola. Um exercício que requer novo olhar sobre a escola, de modo a

> atender aos caminhos subterrâneos, tácitos e inconscientes, aos propósitos pretendidos e aos não-previstos, aos interesses e expectativas do docente e dos estudantes, à direção vertical da comunicação entre docente e estudante e à direção horizontal da comunicação entre os indivíduos e grupo de estudantes, ao currículo oficial e ao currículo oculto, às tarefas definidas como legítimas e aos projetos e resistências não-confessados, aos papéis e aos estereótipos latentes (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 284).

É importante salientar que as relações entre educação e cultura não são recentes, assim como não é contemporânea a atenção que projetos educacionais dispensam à cultura do outro, como as culturas de pertencimento dos alunos. Ocorre que, como salienta Macedo (2004), em muitos momentos reduzimos o processo de participação dessas culturas na escola a simples chavões, como "'precisamos dar poder às minorias' (um interessante eufemismo para os oprimidos) ou 'precisamos lhes dar voz'" (p. 102). Com isso, acabamos buscando reduzir as tensões, os receios e as contradições. O discurso de dar voz traz, assim, a marca de uma relação colonial de sujeitos em que por vezes não conseguimos 'descolonizar' nossas próprias crenças. O que nos falta em várias ocasiões é, portanto, conhecer as condições e as posições nas quais essas vozes são expressas, o que não significa somente ouvir o que o outro diz, mas compreender o que ele tem a dizer.

Fleuri (2005) ressalta que, embora a igualdade de oportunidades seja vista como máxima democrática, faz-se necessário determinar espaços e estratégias de diálogo, de interação, de cruzamento de fronteiras para que possamos garantir tal igualdade. Garantir a igualdade de oportunidades via relação dialógica possibilita vermos o sujeito não como singular, mas com uma historicidade que se constitui em diferentes identidades culturais.

Pérez Gómez (2001), ao discutir a cultura e a função educativa da escola, ressalta que a escola muitas vezes não apenas silencia as especificidades e as diferenças individuais e culturais, como também não dá importância aos processos, às convergências, às divergências, aos conflitos, às negociações e aos diálogos presentes no pensar e no fazer educativo. É no espaço do fazer educativo que encontramos o desafio de construir outro espectro para o tratamento das diferenças.

A escola, numa visão pós-colonial, não pode ser identificada e avaliada "como objeto de contemplação epistemológica ou moral: as diferenças culturais não estão simplesmente lá para serem vistas ou apropriadas" (BHABHA, 1998, p. 165-166); dessa forma, apenas forjam-se modelos, trazendo no seu bojo a negação do outro.

Se buscarmos entender a escola e a produção curricular como um processo político, de relações de poder e como espaço de seleção de saberes e conhecimentos, tenderemos a perceber que os discursos dominantes são também possibilidades para o encontro de "fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes – mulheres, colonizados, grupos minoritários, os portadores de sexualidades policiadas" (idem, p. 24). Entretanto, sabemos que falar de um currículo a partir desses grupos, com histórias subalternizadas ou "sem histórias", implica rearticulação e reescrita da prática educativa; que precisa pensar em novos sujeitos cujas identidades se constroem no deslizamento e na negociação.

Partindo do pressuposto de que currículo não é repertório mas sim produção, assumi-o neste estudo como texto e discurso, como espaço de interlocução entre a cultura escolar e a cultura da escola, em que possamos

perceber os significados da experiência da diferença. Essa articulação possibilita examinar, nos dizeres de Maués (2007, p. 13), os

> […] rituais cotidianos; em gestos e expressões; na organização do tempo; na moldagem dos corpos; no desenvolvimento de habilidades compatíveis com as referências socialmente admitidas sobre etnia, raça, gênero, classe, nos ocultamentos, nas falas, nas diferentes instâncias de produção discursiva onde a linguagem institui e demarca lugares, como as reuniões, as teorias, os livros-texto e os diferentes materiais curriculares.

É a partir do olhar sobre o jogo complexo de oposições, ocultamentos e revelações, como menciona Chizzotti (1998), que procuraremos desenvolver esta pesquisa, de modo que possamos analisar os dados que marcam a questão da diferença não como questões isoladas, fatos fixos de um determinado momento, mas como parte de um conjunto de rastros de ações e discursos que envolvem diferentes sujeitos, instâncias e espaços. Propomos um análise que articule cultura da/na/sobre a escola, tendo como centro as relações de poder e de hegemonia visíveis e ocultadas e as novas significações e reinterpretações geradas a partir da negociação, do diálogo e do confronto das diferenças culturais. Em suma, a escola é instituição cultural, onde os aprendizados são múltiplos, como argumenta Pérez Gómez (2001, p. 17):

> O responsável definitivo da natureza, sentido e consistência do que os alunos e alunas aprendem na sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola entre as propostas da *cultura crítica,* que se situa nas disciplinas científicas, artística e filosóficas; as determinações da *cultura acadêmica*, que se refletem no currículo; as influências da *cultura social,* constituídas pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões cotidianas da *cultura institucional*, presente nos papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica, e as características da *cultura experiencial*, adquirida por cada aluno através da experiência dos intercâmbios espontâneos com seu entorno.

CAPÍTULO 2
DIFERENÇA E IDENTIDADE: OS PONTOS NODAIS...

Em articulação com a discussão sobre cultura, buscamos analisar a prática curricular sob o eixo da diferença cultural, de modo que possamos compreender como o discurso da diferença tornou-se central no campo político contemporâneo. Para o desenvolvimento deste capítulo nos apropriamos principalmente dos estudos de Homi Bhabha, Jacques Derrida, Chantal Mouffe e Ernesto Laclau quando abordam algumas noções que envolvem a construção da diferença como prática discursiva e de significação: discurso, enunciação, práticas articulatórias, tradução, entre-lugar, cadeia de equivalência, antagonismo/agonismo, significante vazio e a própria noção do sujeito.

Optamos por trabalhar a questão da diferença na concepção de Bhabha (1998), declarando o currículo como espaço da diferença cultural, proposição oposta à discussão no âmbito da diversidade cultural. No campo educacional, os termos são muitas vezes tomados como similares, mas na verdade possuem posicionamentos diferentes. A noção de diversidade, ao localizar-se no cenário da universalidade, acaba por aceitar a diversidade, assume uma postura que reforça as marcas etnocêntricas e coloniais, cuja base encontra-se no sentido de tolerância. Enquanto a diversidade aloca, reconhece e relativiza conhecimentos culturais pré-dados, a diferença problematiza a divisão binária, que, por ser ambivalente, quebra o reconhecimento e possibilita a negociação. A nosso ver, tratar a diferença dentro da perspectiva da diversidade, como marca da distinção, é uma forma de domesticar a diferença, pois gera uma ilusão de harmonia pluralista para criar consenso. Para corroborar essa opção, apropriamo-nos dos argumentos desse autor quando ressalta que

> […] a diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto de conhecimento empírico – enquanto a **diferença cultural é o processo de enunciação da cultura** como 'conhecível', legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a **diferença cultural é um processo de significação** através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade (BHABHA, 1998, p. 63 -

grifos nossos).

Propomos falar da diferença como discurso relacional, problematizando e desestabilizando a tradição, ou seja, tornando visíveis os conflitos das diferenças no currículo escolar. Pensar no processo relacional da diferença implica rever o conceito de cultura com um novo significado político, afastando-se de um modelo que a vê como arcabouço da tradição, fixidez e reprodução, mas que a compreende então como movimento, parcialidade e indeterminação.

> A cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno. Não é uma "arqueologia". A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu "trabalho produtivo". Depende de um conhecimento da tradição enquanto "o mesmo em mutação" e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse "desvio através de seus passados" faz é nos capacitar através da cultura a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (HALL, 2003, p. 44).

Percebemos que na escola coabitam "tradicionalmente" dois tipos de currículos: um que reúne um conjunto de conhecimentos reconhecidos oficialmente como "dignos" de aprendizagem pelo corpo discente, que de acordo com a tradição é consagrado, instituído e arraigado de discursos de poder e verdade; e outro tipo que prima não por ensinar conhecimentos científicos, mas modos de conduta, de comportamentos, hábitos, valores e atitudes. Ambas as formas de execução do currículo podem ser entendidas como "tradição", buscam sua autenticidade nas origens históricas, na tentativa de moldar os imaginários e influenciar ações, assim como "conferir significados às nossas vidas e dar sentido à nossa história" (HALL, 2003, p. 29). Na negociação das duas práticas curriculares, percebemos que o funcionamento se dá por meio de uma lógica que procura repassar, de maneira hegemônica, a cultura do grupo social que, momentaneamente, controla a produção de significados culturais, que são prescritos, em grande parte, pelo discurso dominante, que constitui posições de sujeitos e identidades. Entretanto, devemos salientar que a escola, enquanto

espaço em que circulam discursos diferenciados e identidades múltiplas, caracteriza-se também como campo de conflitos e resistências – como entre-lugar. No conflito e pelo conflito afloram as diferenças e as fronteiras, que a nosso ver não podem mais ser pensadas numa concepção binária – do eu e do outro, no processo de exclusão e polarização entre o dentro e o fora, do poder verticalizado –, mas como "*places de passage*, e significados que são posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de espectro sem começo nem fim" (*idem*, p. 33).

A partir da concepção de Bhabha (1998), argumentamos que trabalhar o currículo como tradição é o mesmo que considerar a cultura um objeto epistemológico, como puro artefato de contemplação do conhecimento. Macedo (2004) assinala que, dentro dessa acepção, a cultura permanece sendo tratada como objeto de ensino, o que implica uma relação de currículo como repertório cultural, como algo construído externamente ao espaço escolar, cujos sentidos são selecionados e organizados de modo a legitimar saberes e poderes. Lopes (2006, p. 42) corrobora a discussão quando menciona que,

> com essa premissa, é estabelecida a redução do currículo ao processo social de seleção de saberes de uma cultura mais ampla, sem que necessariamente sejam consideradas as políticas que produzem, em múltiplos contextos, um conhecimento e uma cultura escolares. Quando isso acontece, a própria dimensão do currículo como produção cultural é esmaecida, pois prevalece a ideia de que, uma vez que determinadas produções simbólicas são selecionadas para fazer parte de um currículo, sua dimensão cultural é reificada pela seleção e legitimação de alguns de seus conteúdos. Nesse sentido, a concepção de currículo como repertório de símbolos e significados se sobrepõe à concepção de produção cultural.

Pensar a cultura como repertório fixo de significados, local privilegiado de consenso e de compartilhamento de sentidos é desconsiderar a cultura como prática da enunciação e como produção cultural. O currículo, como ato de enunciar, envolve significados construídos na relação da tradição com as novas ações discursivas presentes nos múltiplos contextos, criando assim um caráter ininterrupto. Assumir a ininterruptividade da prática curricular é assumi-la como produção cultural, é evitar a dicotomia da tradicional separação de currículo como processo de elaboração e de implementação, como se tais processos não fossem constituídos e constitui dores da prática curricular. Ou, como assegura Macedo (2006), é pensar o currículo como uma tarefa política, como uma prática que

envolve momentos enunciatórios, vários sujeitos, díspares interesses e múltiplas relações de força.

O campo curricular torna-se, dentro desse multíplice de relações históricas e contextuais, o resultado de práticas articulatórias que, ao emanar da construção de pontos nodais – por serem terminantemente instáveis, parciais e renegociáveis –, favorecem a circulação dos poderes, discursos e saberes na produção curricular. Podemos assegurar que a escola ocupa então um lugar de fogo cruzado de discursos que nela circulam: o discurso da diferença; o discurso do poder; o discurso político; o discurso do conhecimento; o discurso da ideologia e o discurso do desejo, entre outros. Dentro dessa dimensão, ao trazermos o tratamento do currículo como prática de diferenciação cultural, assumimos que ele só pode ser compreendido dentro dos sistemas de significação nos quais adquire sentido; um espaço onde as identidades e as diferenças são produzidas de modos simbólicos e discursivos em íntimas conexões com variáveis relações de poder. Assim como Laclau e Mouffe (2004), não fazemos distinção entre práticas discursivas e não-discursivas, nem entre discurso e texto. A justificativa está centrada em duas questões:

> [...] que todo o objeto é constituído como um objeto de discurso, na medida em que nenhum objeto é dado fora das suas condições de emergência; b) que qualquer distinção entre os usualmente chamados aspectos linguísticos ou comportamentais da prática social é ou uma distinção incorreta ou necessita achar seu lugar como diferenciação dentro da produção social de sentido, que é estruturada sob a forma de totalidades discursivas (p. 107).

Para Laclau e Mouffe, não podemos pensar em totalidades, dado que “não há sentidos sociais previamente constituídos nem sentidos a serem desenhados com o pincel da necessidade. Todos os sentidos, portanto, devem ser entendidos em seus contextos e a partir de suas condições de emergência específicas” (MENDONÇA, 2003, p. 140). Existe, sim, uma gama de discursos e práticas articulatórias que se ligam por palavras e ações, em contextos e momentos singulares e que formam totalidades significativas.

Sob esse enfoque, a noção de discurso mostra que não podemos considerar identidades e movimentos discursivos como elementos fechados e

determinados, mas sim como campos de significação, que, segundo Laclau e Mouffe (2004), pressupõem três noções fundamentais: a de elemento, a de momento e a de prática articulatória.

> [...] nós chamaremos de articulação qualquer prática que estabeleça a relação entre elementos tal que suas identidades sejam modificadas como um resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada resultante da prática articulatória nós chamaremos de discurso. As posições diferenciais na medida em que elas aparecem articuladas dentro do discurso, nós chamaremos de momentos. Por contraste, nós chamaremos elementos qualquer diferença que não seja discursivamente articulada (p. 105).

Em outras palavras, a prática articulatória, por sua vez, ocorre a partir da articulação de elementos que estão submersos numa lógica complexa (lógica da diferença) e que se encontram separados em relação aos demais pelo campo da discursividade; ao agregar os elementos, a prática articulatória os transforma em momentos (elementos equivalentes) que, ao assumirem tal condição, tornam-se um momento diferencial, deixando então seu *status* de elemento; é na articulação dos momentos diferenciais (pontos nodais) que ocorrem as modificações das identidades dos sujeitos, que passam por uma alteração das condições particulares anteriores (MENDONÇA, 2003). As novas relações identitárias criadas a partir das práticas articulatórias têm como resultado o discurso (totalidade estruturada); uma totalidade constituída pelo caráter precário e provisório, que nada mais é do que uma contingência estruturada.

Laclau e Mouffe (2004) chamam a atenção para a noção de prática articulatória, principalmente pela similitude com o conceito de mediação, mas que, na concepção dos autores, corresponde a lógicas diferentes. Para eles, enquanto a mediação "trata de transições lógicas entre a teoria, o conceito e a realidade, a articulação constitui-se de relações contingentes em que os sentidos são precários e sem literalidade" (p. 96). A prática da articulação consiste na "construção de pontos nodais que parcialmente fixam significados", que, pelo caráter parcial dessa fixação no campo das relações sociais e do discurso, são considerados demasiadamente infinitos (p. 113).

Retomando a questão da contingência estruturada, é importante salientar que as questões identitárias são constituídas de práticas articulatórias

contingentes; no entanto, isso não significa dizer que as “identidades deixam de existir como elementos diferentes entre si e diferentes também da própria articulação” (MENDONÇA, 2003, p. 142), até porque nenhum elemento se transforma completamente em momento. O que os une, via prática articulatória, são os pontos nodais. Nas palavras de Laclau e Mouffe (2004),

> […] temos agora todos os elementos analíticos necessários para especificar o conceito de articulação. De vez que toda identidade é relacional – ainda que o sistema de relações não chegue ao ponto de se fixar como sistema estável de diferenças -, de vez, também, que todo discurso é subvertido por um campo de discursividade que o transborda, a transição de 'elementos' [diferenças ainda não articuladas/construídas discursivamente] para 'momentos' [tais diferenças como parte de um discurso concreto] nunca pode ser completa. O *status* dos 'elementos' é o de serem significantes flutuantes, impossíveis de ser inteiramente articulados a uma cadeia discursiva. E este caráter flutuante penetra, enfim, toda identidade discursiva. Mas se aceitarmos o caráter incompleto de toda fixação discursiva, o caráter ambíguo do significante, sua não-fixação a qualquer significado, só pode existir na medida em que haja uma proliferação de significados. Não é a pobreza de significados mas, ao contrário, a polissemia, que desarticula uma estrutura discursiva. É isto que estabelece a dimensão sobredeterminada, simbólica, de toda identidade social. A sociedade nunca consegue ser idêntica a si, já que todo ponto nodal se constitui no interior de uma intertextualidade que o excede. A prática da articulação, portanto, consiste na construção de pontos nodais que fixam parcialmente o sentido; e o caráter parcial desta fixação procede da abertura do social, resultante, por sua vez, do constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade (p. 113).

Segundo Laclau e Mouffe (2004), o discurso sempre exerce uma "tentativa de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças, de construir um centro, como pontos nodais", criando uma aparente imagem de unidade ao real. Uma falsa unidade, visto que os significados constituídos numa articulação discursiva – o que chamamos pontos nodais – só conseguem se estabelecer como hegemônicos, fixando-se em uma cadeia; entretanto, como "nenhum conteúdo específico está predeterminado a preencher o vazio estrutural, é o conflito entre vários conteúdos tentando desempenhar esse papel de preenchimento que vai tornar visível a contingência da estrutura" (p. 96).

Com base nos estudos de Laclau e Mouffe (2004), podemos assinalar que o campo da discursividade se dá via processo de mobilização social, que engloba

duas lógicas: a da equivalência e a da diferença. A lógica da equivalência abarca o processo de identificação, que, segundo os autores, é algo construído na exterioridade – exterior constitutivo –, que pela equivalência anula ou redefine as diferenças para encontrar algo idêntico a todas elas. Uma espécie de fechamento momentâneo do sistema – cadeia de equivalência – cujos elementos diferenciais se articulam também de forma não diferencial (MACEDO, 2007). Dentro dessa construção, os posicionamentos diferenciados entre os sujeitos exigem uma equivalência a partir das posições e dos contextos próprios dos atores envolvidos, mas que muitas vezes simplificam o espaço político em campos antagônicos e inconciliáveis (BURITY, s/d).

A lógica da diferença se pauta na premissa de que o fechamento – totalidade discursiva – seria inviável, o que a torna um campo de significação fluido, ambíguo e temporário. Macedo (2007) ressalta que, dentro do contexto social e discursivo, considerado uma estrutura aberta, indubitavelmente existirá alguma coisa que escape da lógica diferencial do discurso; sempre surgirão eventos que não podem ser simbolizados. Nesse sentido, "qualquer sistematicidade é contingente e dependente de um antagonismo social", o que torna a relação entre as lógicas da diferença e da equivalência elementos essenciais "pelos quais os sistemas discursivos são provisoriamente fechados e as posições de sujeito dos elementos que os constituem definidas" (p. 6).

Nesse sentido, o exterior constitutivo, presente na lógica da equivalência, torna-se, portanto "incomensurável com o interior e, ao mesmo tempo, [torna-se] condição para seu surgimento" (MOUFFE, 2003, p. 29). Dito de outro modo: a equivalência não implica a anulação da diferença, mas passa a ser condição para sua possibilidade – na medida em que a fecha, criando os pontos nodais –; e para sua impossibilidade – na medida em que nega a sua identidade quando cria uma diferença radical.

Mouffe e Laclau (1985) destacam que construir uma lógica pautada na luta política pela universalização de demandas particulares gera um risco para os grupos que se homogeneízam, principalmente porque "nenhum agente hegemônico conseguirá encarnar totalmente e para sempre essa completude"

(MACEDO, 2007, p. 8) e também pelos riscos que poderão sofrer pela postura essencializada. Considerarmos a hegemonia total algo irrealizável faz com que tenhamos um novo olhar sobre o campo dos estudos de currículo, que passa então a analisar como as diferentes forças hegemônicas estão presentes nas enunciações curriculares, o que, a nosso ver, permite considerar elementos da tradição e as novas negociações político-sociais, principalmente ao trazer à tona "antigas apreensões que envolvem o sujeito e sua agência dentro do campo discursivo" (p. 11).

Para que possamos compreender o sentido da política, recorremos primeiramente ao conceito clássico de hegemonia discutido por Gramsci, que ressalta que as relações hegemônicas não podem ser vistas mais como relações de força e opressão, mas sim como prática de consenso. Williams (1979, p. 113) ajuda a entender a hegemonia em Gramsci:

> A hegemonia é então não apenas o nível articulado superior de 'ideologia', nem são as suas formas de controle apenas as vistas habitualmente como 'manipulação' ou 'dominação'. É todo um conjunto de práticas e expectativas sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores – constitutivo e constituidor– que, ao serem experimentados como prática, parecem confirmar-se reciprocamente.

Gramsci, ao destacar a transformação da força econômica (marxismo clássico) em direção a um lócus ético-político, revela as mudanças nas práticas hegemônicas que são manifestadas por "lutas [que] deixam de ser imediatas e diretas e os conflitos se deslocam do campo das contradições nítidas e explícitas para o campo das manobras hábeis e sutis" (KONDER, 1992, p. 134). Tais mudanças ajudam a compreender a capacidade de conquistar o consenso, que envolve os conflitos no campo das ideias e da cultura.

Os estudos gramscianos foram fundamentais para os pós-estruturalistas e pós-modernistas, pois, ao trazer as discussões para o eixo político-cultural, possibilitou compreender que hegemonia trata-se de uma gama de discursos e práticas articulatórias que se ligam por palavras e ações, em contextos e momentos singulares e que formam totalidades significativas – fechamentos contingentes. Em outras palavras, uma hegemonia sempre provisória.

Pensar nas antigas apreensões é articulá-las ao campo de discussão sobre hegemonia, que abarca também uma discussão de como “as estratégias [para hegemonizar o lugar vazio] criam identidades, e não o contrário” (LACLAU, 2000, p. 243), o que implica um deslocamento das relações tradicionais entre democracia e poder; principalmente se considerarmos o caráter contingente e incompleto da totalidade, estaremos assumindo que nenhum sistema hegemônico pode ser “completamente imposto pelas ambiguidades intrínsecas do próprio projeto” (LACLAU, 1990, p. 28).

As ambiguidades mencionadas pelo autor referem-se à forma como o campo da hegemonia, apesar da sua incompletude, revela as inúmeras tentativas de recomposição e rearticulação dos elementos da tradição e de representação de poder. Entretanto, como assegura Laclau (2000), a questão não é dizer quem é o agente da hegemonia, mas como alguém passa a ser sujeito por meio da articulação hegemônica. O autor levanta algumas questões que podem ser articuladas ao campo do currículo:

> […] como unificar, de forma a criar certos efeitos políticos, um conjunto de lutas baseadas numa dispersão de posições de sujeito? Como constituir novas formas políticas que não sejam o produto de uma unificação já dada ao nível de uma 'estrutura' mítica, mas que sejam elas próprias a fonte de qualquer unificação que possa existir? Como reconciliar efeitos unificantes num certo nível com a autonomia dos fragmentos em outro? (LACLAU, 1990, p. 165).

Embora a palavra hegemonia tenha por definição o caráter dominante – ação de guiar, direção; autoridade, proeminência, poder absoluto (HOUAISS, 2008), esta jamais será total ou exclusiva, principalmente por operar a partir do campo da discursividade e da enunciação das práticas sociais, o que inviabiliza a totalidade homogênea e transforma em processo de articulações qualquer intenção e busca da hegemonia dominante.

Ao considerarmos o currículo como produção cultural, estamos assumindo-o como texto coletivo, cuja escrita ocorre em diversos contextos institucionais, o que muitas vezes implica dificuldade do endereçamento, até porque, como salienta Derrida (2004), todo significado é diferido e, desse modo, não é possível falar em fixação de sentidos quando estamos dentro do campo da diferença.

Entretanto, o risco de tornar-se inconciliável – diferença radical – faz do currículo uma arena muito mais complexa, principalmente porque dentro dessa lógica cair-se-ia no relativismo total, que pelo caráter demasiadamente aberto e ambíguo propiciaria sentidos múltiplos, assim como acenderia a multiplicidade dos endereçamentos propostos. Para Macedo (2007), precisamos evitar o risco do relativismo; para isso, destaca a necessidade de politizar os processos de significação. A autora se apropria do conceito de rasura de Derrida para destacar "como a fluidez é estancada quando a estrutura descentrada é momentaneamente fixada em torno de um centro provisório e um texto específico é construído" (p. 11). Em outras palavras, como os textos curriculares, por meio do contexto em que se apresentam e pelo processo de sobredeterminação, vão provisoriamente sendo fechados e constituindo certos modos de endereçamento.

O fechamento, sempre transitório, é resultado de um consenso – "resultado temporário de uma hegemonia provisória, como estabilização do poder e que ele sempre acarreta alguma forma de exclusão" (MOUFFE, 2005, p. 21). Nesse sentido, nunca haverá conformidade, mas apenas posicionamentos, no terreno da contingência, que envolvem conflitos – consenso conflituoso. Este último conceito é atribuído por Mouffe (2001) na discussão sobre pluralismo agonístico, que cria um espaço para o dissenso e para que as diferenças possam se manifestar. Uma espécie de jogo misto, em que a política pluralista é concebida parte pelo conflito e parte pela colaboração.

O campo curricular, dentro dessa dimensão agonística, passaria não mais a ser visto como espaços de inimigos – antagonismo – "lugar em que o 'outro' não seja mais visto com inimigo a ser destruído" (p. 20), espaço cuja lógica dicotômica e de exclusão ganha legitimidade pelas forças hegemônicas, mas sim como espaço dos adversários – agonismo –, que se pauta pela existência de "um adversário de legítima existência ao qual se deve tolerar. Suas ideias serão combatidas com vigor, contudo jamais se questionará o direito de defendê-las" (MOUFFE, 2002, p. 1). Defender-se é, nessa acepção, uma forma de negociar saberes e práticas que, nos espaços de consenso conflituoso, fazem do currículo uma arena de fronteiras, mas sem que ocorra o apagamento de cada um dos

adversários.

A prática curricular, sendo constituída por lutas hegemônicas, envolve as tentativas de fixação das enunciações, o que implica que as demandas particulares dos grupos hegemônicos sejam esvaziadas de sentido (ou superpreenchidas em lutas hegemônicas) –, o que Laclau (2005) chama de significantes vazios. Temos como exemplo os conceitos de cultura, diferença, qualidade, competência e cidadania, tão presentes no contexto educacional contemporâneo e nos quais os textos curriculares têm se baseado para abarcar um número maior de interesses sem que, com isso, ocorram maiores embates. Esses conceitos são considerados significados vazios por se tratar de conteúdos incorporados universalmente e que tendem a provocar uma situação de maior reconhecimento de diferenças em espaços de múltiplas cisões. Isso implica dizer que um significante precisa perder sua referência direta a um determinado significado – pois os símbolos fundamentalmente devem ser vagos e imprecisos – para então representar uma totalidade, que não poderá ser representada de forma direta pelo fato de representar um conjunto de elementos que são necessariamente heterogêneos entre si. Nas palavras do autor:

> […] a ideia de significante vazio sustenta que quanto mais ampla certa cadeia de equivalência for, menos a demanda que assume a responsabilidade de representá-la como um todo vai possuir um laço estrito com aquilo que constituía originariamente como particularidade, quer dizer, para ter a função de representação universal, a demanda vai ter que se despojar de seu conteúdo preciso e concreto, afastando-se da relação com seu(s) significado(s) específico(s), transformando-se em um significante puro que é o que conceitua como sendo um significante vazio (LACLAU, 2005, p. 3).

Apesar dos significantes vazios, percebemos que existe uma constante busca pelo preenchimento, vista no sentimento de ausência de representatividade na dimensão da totalidade no campo das diferenças, que torna recorrente o lugar da enunciação. Ao enunciar, precisamos ressaltar as relações de poder, dado que a construção da diferença é oriunda do contexto em que cada ato e cada palavra são produzidos e no qual circulam, adquirem significados, força e poder. Trabalhar com a concepção de que o discurso se constrói nas relações de poder é reconhecer a existência das posições assimétricas no ato de enunciação. É

assumir também que há outros espaços-tempos, interstícios, liminares e entre-lugares onde ocorrem os conflitos entre o "tempo e a narrativa historicistas, teleológicos ou míticos do tradicionalismo – de direita e de esquerda – e o tempo deslizante, estrategicamente deslocado, da articulação de uma política histórica de negociação" (p. 64). O entre-lugar da enunciação é o que permite evitar os binarismos e as polaridades e constitui-se como o condutor incisivo da tradução e da negociação.

Partindo da premissa de que o ato de enunciação é sempre um ato social, podemos dizer que há sempre a necessidade de um interlocutor ao qual se refere o discurso; um alguém para quem se fala, cujas intencionalidades e práticas discursivas buscam atribuir sentido, mas que nunca podem garantir a obtenção do mesmo significado, principalmente porque enunciar, segundo Lacan (1986), implica ver além da palavra.

> […] uma palavra se situa antes de tudo. A palavra é essencialmente um meio de ser reconhecido. Ela está aí antes de qualquer coisa que haja atrás. E, por isso, é ambivalente e absolutamente insondável. O que ela diz será verdade? Será que não é verdade? É uma miragem. É essa primeira miragem que lhes assegura que estão no domínio da palavra. [...] A palavra institui-se como tal na estrutura do mundo semântico que é o da linguagem. A palavra não tem um único sentido, o termo, um único emprego. Toda palavra tem sempre um mais-além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer, e, atrás do que quer dizer, há ainda um outro querer-dizer, e nada será nunca esgotado (p. 273-275).

As palavras de Lacan alertam para a questão do intraduzível, que Bhabha (1998) apresenta como uma temporalidade de produção discursiva, uma falha na transferência de sentidos, construção que borra a perspectiva que impele em direção ao outro. Trata-se de uma dupla inscrição, em que contradições e conflitos inscrevem-se e escrevem o processo de tradução para além do sectarismo. Não se trata mais de um ou de outro, mas de rearticulação de elementos, algo a mais que contesta o território de ambos, hibridiza numa presença sempre parcial, nem aqui nem lá – o entre-lugar – como espaço de produção, para além das polaridades, outros de si mesmo.

Como já mencionado, o ato de enunciar envolve relações de poder que, ao buscar sentidos via discursividade, também procuram criar práticas de dominação

e emolduração de identidades, como destaca Bhabha (1998):

> […] o lugar da diferença cultural pode tornar-se mero fantasma de uma terrível batalha disciplinar na qual ela própria não terá espaço ou poder. O déspota turco de Montesquieu, o Japão de Barthes, a China de Kristeva, os índios nhambiquara de Derrida, os pagãos de Cashinahua de Lyotard, todos são parte desta estratégia de contenção onde o Outro texto continua sempre sendo o horizonte exegético da diferença, nunca o agente ativo de articulação. O outro é citado, mencionado, emoldurado, iluminado, encaixado na estratégia de imagem-contra-imagem de um esclarecimento serial. A narrativa e a política cultural da diferença tornam-se o círculo fechado da interpretação. O outro perde o seu poder de significar, de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso institucional e oposicional. Embora o conteúdo de uma outra cultura possa ser conhecido de forma impecável, embora ela seja representada de forma etnocêntrica, é o seu local enquanto fechamento das grandes teorias, a exigência de que, em termos analíticos, ela seja sempre o bom objeto de conhecimento, o dócil corpo da diferença, que reproduz uma relação de dominação e que é a condenação mais séria dos poderes institucionais da teoria crítica (p. 59).

O processo de produção da identidade, seja ela individual ou coletiva, implica uma imitação performativa nas fronteiras da diferença que ocorre tanto por meio da repetição de performances miméticas do outro como pela insistência na diferença relativa ao outro. Esses processos de encontros de fronteiras, como vimos no relato de Bhabha, geram formações culturais híbridas que são, assim, *efeito* do discurso e não precursor ou gerador dele. A identidade, enquanto efeito da repetição de ações discursivas, é (re)criada através de performances repetidas e, por sua vez, é decorrente de discursos reguladores preexistentes. A performatividade, segundo Friedman (2002), constitui uma forma de "citacionalidade", ou seja, uma repetição ou reiteração de normas. Entretanto, o “falar da performatividade" necessita ser configurado como entre-lugar, onde é possível viajar até o outro, habitá-lo, mas não se transformar nele. Tal conceito permite deslocar a evidência da identidade como descrição – como aquilo que é para a ideia de vir a ser –, construindo assim uma nova concepção de identidade como movimento e transformação.

Falar da identidade como algo em transformação é reiterar a importância da enunciação, principalmente porque ela mostra que o sujeito não é uma mera repetição da linguagem, dada a sua historicidade dentro da condição enunciativa.

Ou, como expõe Carvalho (2001), “seja para expressar o poder, seja para confrontá-lo”, a posição do sujeito vai sempre depender da forma como o outro interpreta o que é enunciado e vice-versa, num jogo que requer sempre negociações. Completando a lógica do autor: “para quem se constrói no lugar de poder (seja o colonialista, o imperialista, o escravista, o latifundiário), de nada significa dizer que é poderoso previamente a um confronto de posições” (p. 125).

Confrontos demonstram a impossibilidade de atender à demanda de cada um desses sujeitos – a identidade jamais está dada ou completa, não existe a satisfação plena, sequer uma estrutura totalizante que crie autossuficência. O sujeito é constitutivamente falta. A presença da falta, pelo caráter de incompletude, faz com que a identidade se construa por sucessivos atos de identificação gerados a cada ponto nodal que, pelo modo intermitente, faz com que o sujeito esteja sempre em busca de solucionar a crise da estrutura deslocada por sua identificação – um contínuo indecidível (DERRIDA, 2001).

A indecidibilidade reafirma a permanência na fronteira na construção identitária, dada a impossibilidade de determinar aquilo que pertence ou não, o que está dentro e o fora; não existe demarcação entre o bem e o mal. Ou seja, não há uma estrutura única nem as diversas estruturas existentes são capazes de dar conta das diferenças e das múltiplas identidades – o que suscita a produção de atos de identificação como resultado da falta no interior da estrutura. Macedo (2007) menciona que “são, portanto, os sujeitos que articulam a estrutura, ao se decidirem por uma posição de sujeito” (p. 13). Concordamos com a posição da autora; é o sujeito, ao criar um processo de identificação, que modifica toda ação de ordem política, uma espécie de identificações contingentes, que reconhece o seu papel de incerteza diante dos discursos deslizantes. Tal incerteza faz a prática política não ser compreendida como simples representação de interesses de identidades pré-constituídas, mas sim como constituinte dessas próprias identidades.

Pela impossibilidade de definição de identidades imanentes, o discurso hegemônico e o campo da política criam um novo elemento para consolidar as suas ações dentro de uma variedade de demandas e aspirações, que Burity (s/d)

chama de atores coletivos:

> […] construtos compósitos, mobilizados em torno de uma exterioridade que [...] os ameaça ou desafia, ou seja, os desloca, fornecendo-lhes as condições de aglutinarem grupos e pessoas díspares em torno de uma "preocupação" ou "demanda" comuns, mas ao mesmo tempo lhes impedindo de se apresentarem como identidades sólidas e naturais, dado que o que são depende irrecusavelmente do outro a quem "elegeram" como objeto de sua agressividade ou do seu amor (p. 3).

Na verdade, são propostas que “não fazem dissolver as diferenças num todo homogêneo, ou as subordinam a um projeto maior, mas visam a desbastar uma trilha em que um conjunto de demandas por reconhecimento e legitimidade se somam a outras por satisfação de carências (materiais ou não)” (BURITY, s/d, p. 23). Por não anular as diferenças, os atores coletivos tornam-se resultado das semelhanças e complementaridades, cada sujeito em presença de um “outro” gera antagonismo, mas, no entanto, é condição para a sua existência. É dentro dessas condições que os sujeitos criam suas identidades, como assegura Hall (2004, p. 110):

> as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado ´positivo` de qualquer termo – e assim sua identidade – pode ser construído .

Quando tentamos compreender o processo de construção identitária, muitas vezes tendemos a nos deixar levar pelos estereótipos, que, a partir de crenças, validam uma cadeia contínua e repetida de outros para que a significação seja bem-sucedida. O cotidiano escolar, muitas vezes visto como espaço de estereotipar, é resultado de estratégias ambivalentes de posições e oposições, de projeção e introjeção, que constroem o discurso do “outro”. É uma cadeia de significação estereotípica que é múltipla, cindida, perversa e que demarca claramente o diferente, como também entalha dentro da sua lógica colonial o “outro”. Bhabha (1998) destaca que a prática do estereótipo é muito mais complexa e perversa do que possamos imaginar, principalmente pelo seu caráter de fixidez e de negação do jogo da diferença que impede a circulação e

a articulação das representações sociais do sujeito.

Ao abordar diferença cultural e tradução, Bhabha (1998) ainda propõe que a rearticulação de sentidos não se dá em termos de simples adição harmoniosa, mas é produzida na interpelação pedagógica e performática. Assim, a tradução não pode ser total nem absoluta, ela sempre se confronta com o seu duplo, com o intraduzível, tensão que dá margem à incerteza perturbadora. Traduzir, nos dizeres de Derrida (2001a), é negociar, compartilhar, transitar e ocupar espaços de ambivalência.

O processo de tradução nos remete ao questionamento da construção curricular ao tentar imprimir sua marca de reprodução, quando, ao contrário, deveria buscar reconhecimento na dialogicidade e no hibridismo que envolvem a negociação e a própria intradutibilidade das culturas. É nessa negociação e tradução que podemos caracterizar o currículo com entre-lugar, para além da visão comum da tolerância e diversidade presente em muitas propostas curriculares.

> A tolerância para com o outro, sutil e astutamente, reafirma a inferioridade do outro, com intenções de abolir de vez a alteridade aí insurgente. De uma certa forma, o que temos, através da in/tolerância, é um horror às misturas, um horror às ambivalências. A tragédia dessa situação para a era moderna é que a própria atividade ordenadora/classificadora, fundamento da lógica desta época, se constrói como ambivalência. Construímos, assim, o medo horripilante da "infusão da bruxa", misturas que só "ela" entende - misturas em excesso, diriam alguns; misturas desconhecidas, diriam outros (SCHÄFFER, 2002, p. 7).

A tolerância como camuflagem da unicidade asfixiante, em que apenas uma forma de ser-estar é permitida, trabalha contra a possibilidade de estar na fronteira, de ocupar o espaço do incerto, do talvez, do nem um nem outro, mas a superação da busca do mesmo subverte a tolerância que conserva e descreve as formas culturais postas lado a lado e inscreve a performatividade, que não identifica o que é, mas antevê o pode vir a ser, num movimento sempre suspeito, ambivalente. Essa ambivalência – "infusão da bruxa" – possibilita desestabilizar pela diferença e irrompe na enunciação significante.

O campo curricular torna-se, dentro dessa lógica, um espaço de fluidez e de desterritorialização, que canaliza pelo diálogo toda possibilidade de deslizamento pelas fronteiras. No deslizar cria-se primeiramente uma sensação de

estranhamento, de invasão, de perda de aspectos culturais que são intraduzíveis, e acaba instituindo duplicidade e ambivalência, o que somente se torna possível ao admitir a diferença e assim lançar-se à tentativa sempre incompleta de tradução.

Diante dessa intradutibilidade das culturas, Bhabha (1998), com base nos estudos derridianos, destaca o conceito da suplementaridade como um movimento de consternação, que não é apenas uma negação ou junção do pedagógico e do performático, a presença ou a substituição, mas uma renegociação das formas, dos termos e das tradições, no qual "a estratégia suplementar sugere que o ato de acrescentar não necessariamente equivale a somar, mas pode, sim, alterar o cálculo da soma" (p. 219). Um currículo que conceba uma lógica suplementar se cunha no diálogo e na negociação, visando uma reescritura das identidades, sem que ocorra o apagamento das fronteiras.

Pensar esse currículo que reescreve a identidade significa colocá-la em suspenso, questionando modelos estáveis de identidade cultural. Essa reescritura permite pensar que a identidade não é naturalmente fixada, ou, na fala de Said (2003, p. 200), pensar que "essas identidades são construções, em vez de presentes de Deus ou artefatos culturais".

Hall (2003) discute, a partir do conceito de diáspora, que o processo identitário torna-se mais bem compreendido na discussão sobre tradução, uma vez que esta é frequentemente associada à impureza, ao deslizamento, à luta cultural, à revisão, à reapropriação. Na medida em que trabalha com a diáspora, o autor propõe um deslocamento dessas identidades num tempo fluido que produz construções híbridas. Bhabha (1998) corrobora essa discussão quando menciona que

> apenas quando compreendermos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação é que começamos a compreender por que as reivindicações hierárquicas de originalidade ou "pureza" inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorrermos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu hibridismo (p. 67).

A identidade diaspórica, ao rearticular as diferenças culturais, tem como resultado a formação de um híbrido que não pode mais destacar os elementos "autênticos" da identidade colonial, principalmente porque essa "perspectiva é

dialógica” e envolve características do colonizado e do colonizador, tornando “a copresença, interação, entrosamento das compreensões e práticas frequentemente no interior de relações de poder radicalmente assimétricas” (HALL, 2003, p. 31-32).

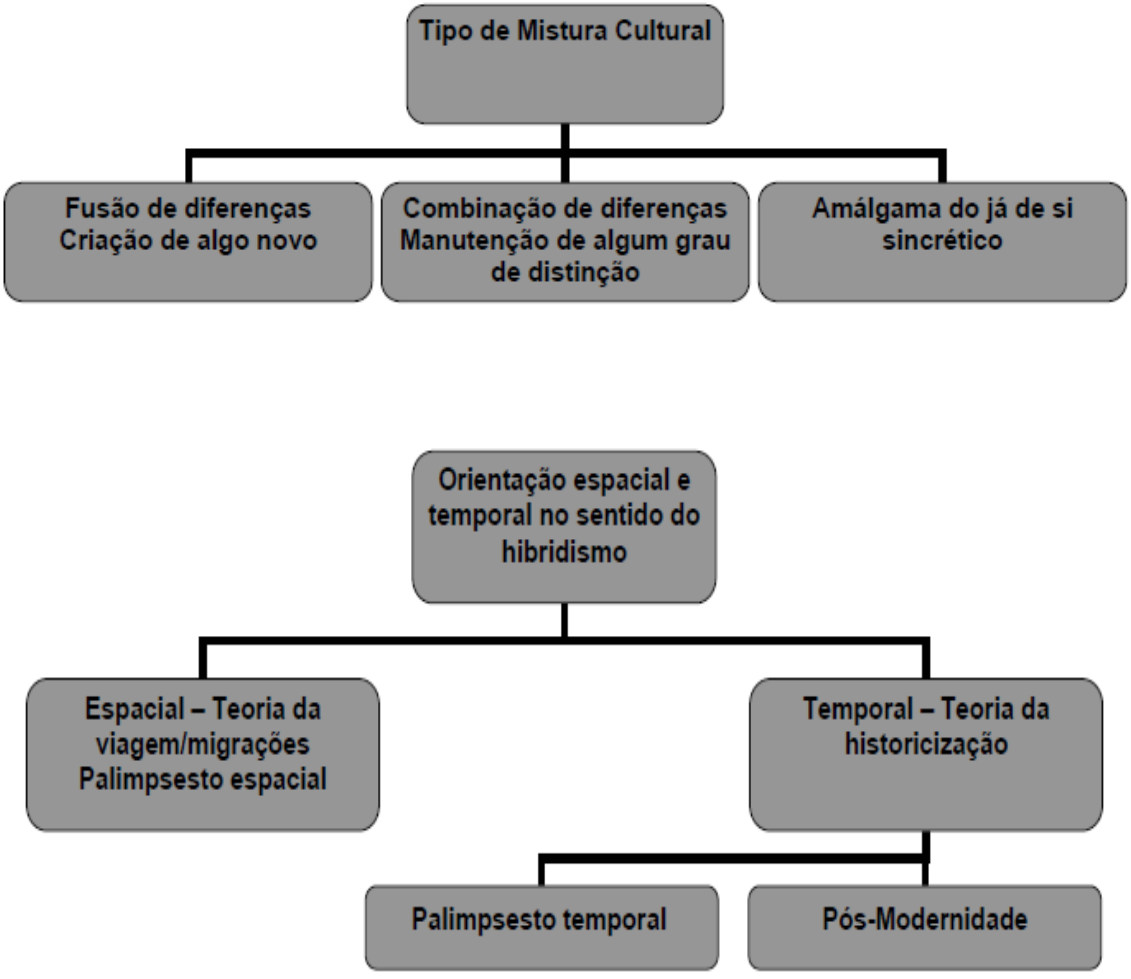
> A ênfase na hibridização não só encerra a pretensão de estabelecer identidades “puras” ou “autênticas”. Mas também põe em evidência o risco de delimitar identidades locais autocontidas ou que tentem afirmar-se como radicalmente opostas à sociedade nacional ou à globalização. Quando se define uma identidade mediante um processo de abstração de características (língua, tradições, certas condutas estereotipadas) se tende frequentemente a desprender essas práticas da história de misturas em que se formaram. Como consequência, absolutiza-se um modo de entender a identidade e excluem-se as maneiras heterodoxas de falar a língua, fazer música ou interpretar as tradições. Acaba-se, em suma, obturando a possibilidade de modificar a cultura e a política. (CANCLINI, 2005, p. 17).

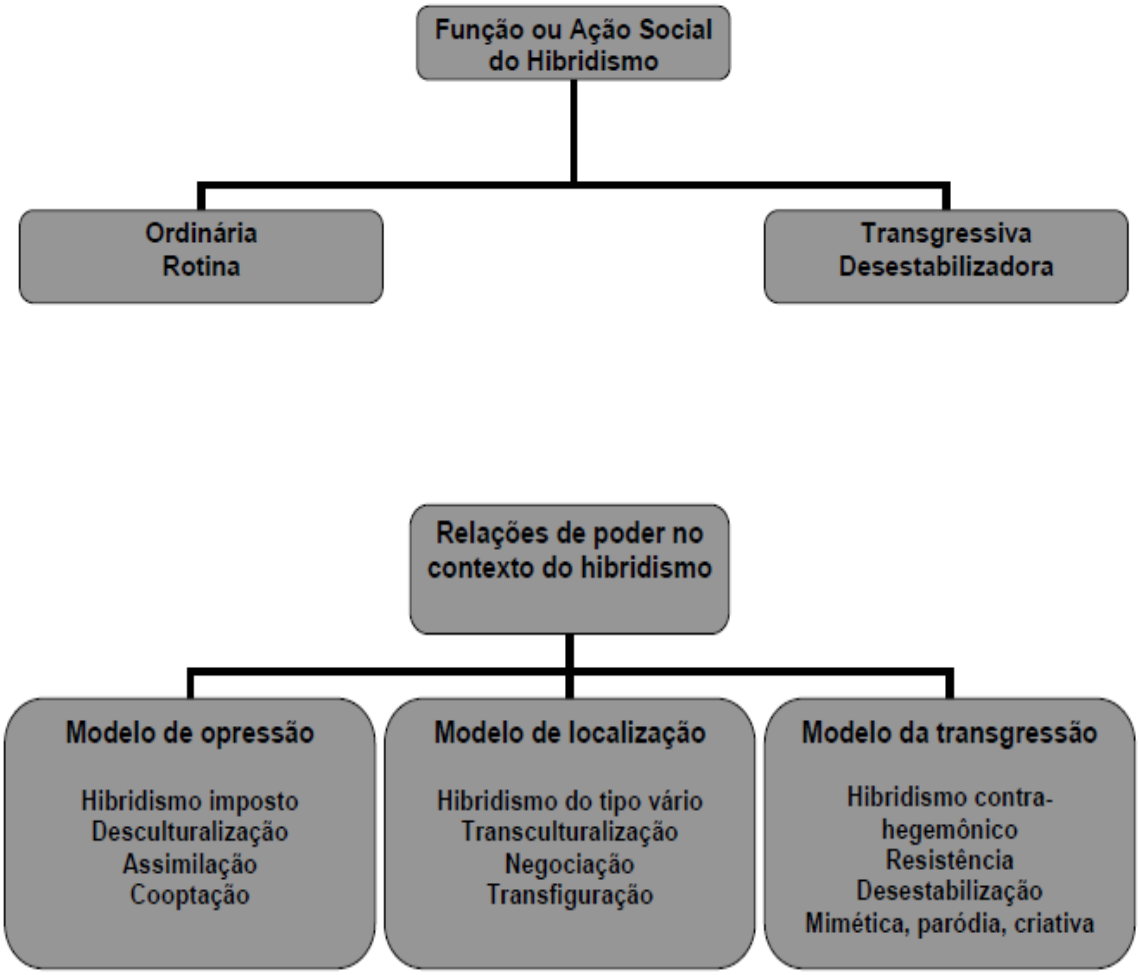
Ao buscar elementos para discutir a construção-problematização do currículo e da identidade, apropriamo-nos dos estudos de Friedman (2002, p. 2-3), quando acende a discussão sobre "o falar da fronteira", "o falar do hibridismo" e "o falar da performatividade". No que se refere ao currículo como espaço-fronteira, a autora salienta que “as fronteiras prometem segurança, estabilidade, a sensação de se estar "em casa", ou "na sua terra" – ao mesmo tempo que forçam a exclusão e que impõem a condição de estranho, de estrangeiro e de apátrida”. Trazendo essa discussão ao campo do currículo, fica notório o quanto se busca instituir marcas identitárias que façam os sujeitos se sentirem material ou simbolicamente pertencentes a um determinado espaço, que impregna e demarca as linhas do eu e do outro, do dentro e do fora, do oficial e do extraoficial.

Nesse sentido, as fronteiras nas políticas curriculares são consideradas a materialização da lei, funcionam como exercício de controle dos binarismos; entretanto, por serem práticas socialmente instituídas, também permitem o atravessamento, a transgressão e a subversão, e, por serem linhas imaginárias, fluidas, estão em permanente processo de mutação.

No que tange à discussão sobre o hibridismo, Friedman (2002) ressalta três modelos que se constroem em decorrência do atravessamento dos espaços fronteiriços e que envolvem questões biológicas, culturais, linguísticas, espirituais e políticas; nas palavras da autora, tais linhas de demarcação entre os modelos

são, elas próprias, porosas... O primeiro modelo baseia-se na junção de elementos diferentes com a intenção de criação de novas formas biológicas e/ou culturais. O segundo modelo propõe uma constante interpenetração entre distintas formas mas que se mantêm intensamente caracterizadas e demarcadas, por mais modificações e sincretismos que sofram; ou seja, conservam-se as marcas de distinção que servem de reforço, de visibilidade e de *status* nas zonas de fronteira. Quanto ao terceiro modelo, a autora ressalta a própria noção de diferença em que se baseiam os dois anteriores, visto que indica que as "formas híbridas não são senão o constante misturar do sempre já misturado" (p. 3). Observamos mais detalhes no mapa da teoria do hibridismo elaborado pela autora.





Fonte: Friedman (2002, p. 4)

No processo de hibridização, que seria para a autora o quarto modelo, a questão fundamental é saber como se articulam as relações de poder nas zonas fronteiriças, tendo com base a questão da diferença. Dentro dessa discussão, Friedman (2002) traz à tona o seguinte questionamento: será que o hibridismo é imposto ou é algo que é assumido? Quais relações de interesses estão envolvidas? Quais pessoas se beneficiam dele? Na visão da autora, podemos ter três posições e teorizações sobre o hibridismo: a primeira é resultado do processo de colonização, em que a diferença colonial é vista como o espaço em que

emerge a colonialidade do poder; a segunda posição ressalta que o hibridismo surge em oposição e resistência a todo e qualquer poder hegemônico; uma última teoria trata da recusa em ter uma posição pré-definida e confere ao hibridismo uma possibilidade de análise e criticidade nas relações de poder que circulam os diferentes espaços.

É interessante notar, quando falamos de práticas curriculares, o quanto as posições definidas pela autora se misturam, são hibridizadas. Ou, como Laclau e Mouffe (1985) argumentariam, todas negociam culturalmente em algum ponto do imaginário da diferença, por considerar que as separações de tempo, geração, tradição e espaço não podem ser claramente alinhadas, mas em alguns momentos se transformam em pontos nodais.

O processo de construção de identidades, dentro dos estudos de Friedman (2002), é gerado dentro de uma zona fronteiriça fluida, cujas linhas de delimitação são muitas vezes transgredidas. Esse "falar da fronteira" contribui para que possamos entender como a escola – vista neste estudo como fronteira – funciona, simbólica e materialmente, nos interstícios onde se combinam o puro e o impuro, o mesmo e o diferente, o dentro e o fora. Para a autora, as fronteiras funcionam ainda como lugar de múltiplas contradições – “espaço entre” – pelo qual as identidades são, constantemente, atravessadas, violadas e subvertidas. Assim como as fronteiras, os currículos e as práticas escolares são usados para exercer poder sobre os outros, mas também permitem resistir contra uma força dominante.

As fronteiras também podem ser compreendidas como locais de contato, onde o poder circula de forma complexa e oblíqua, suscitando a construção de identidades cada vez mais híbridas. O hibridismo, como tendência natural da construção identitária, que evolui e se modifica ao longo do tempo e do espaço vivenciados pelos sujeitos, apresenta-se também como possibilidade de transgressão, como uma força criativa capaz de desestabilizar e desnaturalizar as concepções culturais hegemônicas (Friedman, 2002).

Na zona fronteiriça, devemos destacar o processo de negociação. O ato de negociar interroga os sujeitos, ressaltando o falar da fronteira como limite para a

enunciação da diferença cultural, deslocando sentidos, articulando-os e abrindo espaço para perspectivas e objetivos híbridos que, no dizer de Bhabha (1998), criam uma temporalidade disjuntiva, na qual “as diferenças não podem ser negadas ou totalizadas porque ocupam de algum modo o mesmo espaço” (p. 247).

Friedman (2002) alerta que, na busca incessante pelo respeito à diferença, considerada a pedra angular da política multicultural, acabamos por “sobrelevar as diferenças existentes entre os grupos culturais, silenciando dessa maneira a heterogeneidade desses grupos e as zonas fronteiriças de mistura intercultural que os permeiam” (p. 12). Como proposta, a autora ressalta que nós, pesquisadores e teóricos, devemos dar visibilidade às zonas fronteiriças – zonas contraditórias, interativas e fluidas – tantas vezes votadas ao esquecimento em nossos trabalhos.

Dar visibilidade faz-se possível pelo diálogo, pois permite compreender a escola e a prática curricular não somente como campo de fronteiras, com linhas e territórios demarcados, mas como entre-lugar, espaço de negociação, de confronto, de resistência. Moreira e Macedo (2002) reconhecem as dificuldades envolvidas na promoção do diálogo, por requerer a aceitação da diferença e a disposição de dialogar com suas crenças e com as do “outro”, esse outro normalmente destituído de compleição, de valor e de credibilidade.

A concepção de diálogo torna-se muitas vezes complexa, principalmente pelas formas como é trabalhada e difundida nos espaços de produção e prática curricular. Na concepção de Burbules e Rice (1993), o diálogo deve ser pedagogicamente orientado – nomeado pelos autores como diálogo intercultural, que seria uma forma de construir identidades mais fluidas e menos arbitrárias, que pudessem instituir “virtudes comunicativas”, criar redes de intersubjetividades e gerar significados comuns e a possibilidade de trabalhar com compreensão, tolerância e respeito entre as diferenças. Macedo (2006) salienta que a proposta dos autores baseia-se na construção de diálogo que não implica acordo, mas uma forma que permitisse que as diferenças entrassem em contato. O que, em certa medida, a nosso ver, descaracterizaria a importância de trabalhar os lugares

de enunciação, as relações hegemônicas e os pontos nodais.

Em contraposição aos autores, assumimos o argumento de Ellsworth (1997, *apud* MACEDO, 2006), de que seria impossível não assumir as relações de poder e de convencimento presentes nos discursos hegemônicos. Outra questão levantada pela autora é de como o diálogo também pode servir para o processo de exclusão, dados o caráter de obrigatoriedade e os modos de endereçamento que ele produz – ao dizer qual sujeito participará do diálogo. Os textos curriculares, nesse sentido atribuído pela autora, sempre correrão o risco dos endereçamentos, visto que existe intencionalidade em cada discurso. A autora propõe a concepção de diálogo analítico[6], uma forma de exploração das redes de leitura e das múltiplas relações por elas constituídas, que envolvem a percepção do tipo de leitura que se faz dentro de um determinado momento e contexto, nos quais os significados e interpretações tornam-se cambiantes a cada nova leitura. Ao conferir o caráter analítico ao diálogo, atribui-se também uma característica de abertura no que se refere às leituras e às respostas dadas por cada sujeito, pelo fato de não prever e controlar cada significância.

Partindo da premissa de que o currículo, enquanto texto e discurso, é considerado um elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder que ao estabelecer diferenças constrói hierarquias, produz identidades e expressa a prática pedagógica do colonizador, de certa forma estamos assumindo que ele tende a determinar um comportamento pré-definido (SILVA, 2001).

> Esse comportamento [do colonizador] trai uma determinação de objetificar, confinar, prender, endurecer. Expressões como “Eu os

[6] O conhecimento textual envolve o conhecimento de: (a) como qualquer rota de leitura não pode ser percorrida duas vezes; (b) como rotas de leitura são sugeridas ou desencorajadas por instrumentos literários ou representacionais particulares e convenções, bem como por determinadas relações de poder; (c) como instrumentos literários e representacionais têm sido inventados e empregados para estimular algumas rotas de leitura e desautorizar outras; (d) como as rotas de leitura têm significados e consequências acima e além das interpretações alcançadas; (e) por que e como uma rota ou interpretação, ao invés de outras hipóteses, é seguida repetidamente; (f) que rotas têm sido possíveis e inteligíveis com certos textos, leitores, contextos – e quais têm permanecido impossíveis e ininteligíveis – e com que consequências; (g) como instituições, práticas e identidades sociais têm atribuído poder a algumas rotas e não a outras – autorizando umas e desautorizando outras; (h) onde e como textos, eventos, experiências, biografias e autobiografias têm permanecido interrompidas, fixadas, silenciadas, rejeitadas; (i) como e por que alguns grupos de leitores têm mudado suas rotas de leitura, produzindo novas e inesperadas interpretações que têm surpreendido, perturbado e, algumas vezes, informado eventos (ELLSWORTH, 1989, *apud* MOREIRA, 2002, p. 36).

> conheço", "é assim que eles são" mostram essa objetificação máxima atingida com sucesso (...) de lado a uma cultura na qual podem ser reconhecidas qualidades de dinamismo, crescimento e profundidade. Contra isso temos [em culturas coloniais] características, curiosidades, coisas, nunca uma estrutura (FANON, 1967, p. 44).

Trazendo essas discussões para o campo escolar, salientamos que a escola é muitas vezes um palco de manifestações de preconceitos e discriminações de diferentes tipos. Entretanto, tendemos a não reconhecê-los, visto que estamos carregados por representações padronizadas da igualdade – "aqui todos são iguais", "todos são tratados da mesma maneira" –, uma espécie de marca monocultural introjetada no imaginário social que encontra seus desdobramentos e efeitos nos discursos dos professores. Burbules (2003) ressalta que o discurso "somos todos iguais" pode ser traduzido como "vocês são como nós (ou deveriam ser)", uma espécie de linguagem da comunidade, que é baseada na homogeneidade explícita.

O discurso da igualdade presente na lógica da globalização gera tensão entre o global e o local, entre o universal e o singular, entre a tradição e a pós-modernidade, entre a competição e a colaboração, entre a ideologia da igualdade de oportunidades e a igualdade de condições. Reflexos que acirram os problemas escolares, principalmente pelo fato de ignorar (ou não entender) que as diferenças fazem diferença para os outros; pela não-compreensão de que as diferenças estão relacionadas às estruturas particulares de significação – ou seja, são construídas e, por conseguinte, poderiam ser construídas diferentemente –; e pela ausência de diálogo nas escolas, que deve ser visto como possibilidade máxima, mesmo sabendo da dificuldade e da ambiguidade decorrente das relações assimétricas de poder em que ocorrem, mas também pelas condições tácitas desafiadoras (BURBULES, 2003).

Recorremos a Burbules (2003) quando explicita oito modos distintos de pensar sobre a diferença. Segundo o autor, o termo pode significar: *variedade* – quando se refere às diferentes espécies dentro de uma categoria particular, por exemplo, os diferentes tipos de linguagem; *diferença em grau* – que alude aos diferentes pontos dentro um contínuo; *variação* – relacionada às diferentes combinações de elementos de um tema ou melodia; *versão* – caracterizado pelos

diferentes significados ou tons de um mesmo padrão; *analogia* – relativo a padrões paralelos comparáveis. Essas cinco formas oferecem um retrato incompleto, limitado, e representam a diferença apenas como diversidade, por não considerar o caráter dinâmico no tempo e nos diferentes contextos. Tratar a diferença dentro da perspectiva da diversidade, como marca da distinção, é uma forma de domesticar a diferença, pois gera uma ilusão de harmonia pluralista para criar consenso. Como já mencionado, Bhabha (1998) corrobora essa discussão quando salienta que trabalhar a diferença na perspectiva da diversidade é apenas reconhecer que existem conteúdos e costumes culturais predeterminados.

Burbules (2003), então, salienta as outras três formas de pensar a diferença: *diferença além* – que corresponde e envolve a questão da alteridade, como condição de reconhecer o outro como parecido conosco mas exterior a nós. Entre a identidade (o eu, o mesmo) e a alteridade (o outro, o diferente) se produzem processos de tradução e de negociação cujos enunciados não são redutíveis ao mesmo ou ao diferente.

Ao analisar as relações de alteridade na construção de uma pedagogia, Skliar (2003a) diz que a busca da mesmice faz incorrer numa dupla negação: a negação da existência do outro e a negação de que esta possa ter ocorrido. A questão incômoda a ser enfrentada é como considerar o outro em sua diferença e não na diversidade, como alerta o autor, mencionando a confusão que se faz entre os termos. A busca por uma pedagogia da diferença se faz necessária na busca de outras relações, espacialidades, temporalidades e imagens do/com o outro.

Garcia (1998, p. 24) mostra claramente como construímos o “estranho”, o “outro”:

> esculpimos o outro traço por traço, num processo social e quotidiano: sobre a base da loucura, construímos dia a dia o louco; sobre a diferença de cor, fabricamos o negro; sobre a diferença de sexos, fazemos da mulher a costela complementar do homem; sobre a diferença de origem geográfica, convertemos o forasteiro – esse que, não tendo podido falar durante séculos na festa popular, [...] e assim de cada um deles fizemos um estranho.

Pensar o outro não mais como o “estranho” implica pensar a diferença no

âmbito político, mas exige também uma inter-relação de instâncias sociais outras, narrativas e práticas, que respeitem o sujeito com todas as suas marcas e especificidades – sociais, psicológicas, pedagógicas, culturais – que coabitam os diferentes espaços.

Outra segunda forma ressaltada por Burbules (2003) é a *diferença no interior* – que sinaliza o quanto as constituições das categorias sociais não são completamente estáveis. Segundo o autor, a lógica na construção da identidade – uma coisa é o que é – deve ser situada a partir de uma relação mais dialética, ou seja, uma coisa também é parcialmente o que não é. Isso cria espaço para compreender as formas pelas quais as diferenças são vivenciadas, expressadas, transgredidas pelos sujeitos e como se dão os cruzamentos das fronteiras dentro dessa incompletude. A terceira forma de pensar a diferença, denominada *diferença contra,* é vista como uma forma crítica e de desafio na qual o discurso dominante é confrontado com os demais discursos, que para o autor se escreve como intraduzível.

Um intraduzível que Derrida (1997) acentua como sendo um *double bind* – uma dupla inscrição/tradução, os rastros que envolvem o processo de traduzir e nos quais os significados deslizam. Em outras palavras, por mais forte que sejam os poderes homogeneizantes, estes não são capazes de apagar totalmente as diferenças culturais. Por maiores que sejam os choques e os embates culturais, as identidades sempre entram num processo de negociação. Por menores que sejam as expressões para romper o silenciamento, de certa forma já deslizamos nas fronteiras. Mesmo que o currículo escolar tente impor os códigos culturais dominantes às demais culturas, criam-se brechas culturais, corroborando a argumentação de Bhabha (1998) sobre entre-lugar, quando promulga a existência de espaços impossíveis de demarcações pelo caráter constituído pela multiplicidade de diálogo, diferenças, negociações e interstícios.

É nesse *entre-lugar*, no espaço entre o nós e os outros, aquele que não é nem nosso nem dos outros, que podemos pensar num currículo como produção cultural, espaço híbrido e dialógico, gerador de identidades fluidas, por onde as culturas deslizam, se reconhecem e valorizam suas diferenças ao mesmo tempo

em que as repudiam, num discurso ambivalente. É preciso ter claro, entretanto, que admitir a possibilidade da produção de significados não normativos na prática curricular não quer dizer que não tenhamos mais zonas de encontros, visto que as fronteiras e os grupos identitários são produzidos de modo a fazer com que o sujeito reafirme sua identidade, seja ela qual for. Assim, discutir as múltiplas posições do sujeito implica pensar que as questões identitárias não estão isoladas, mas coabitam identidades de forma articulada e reivindicam uma prática curricular que assuma as identidades em contínua desconstrução e as posições por elas assumidas.