



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Dafne González Solís

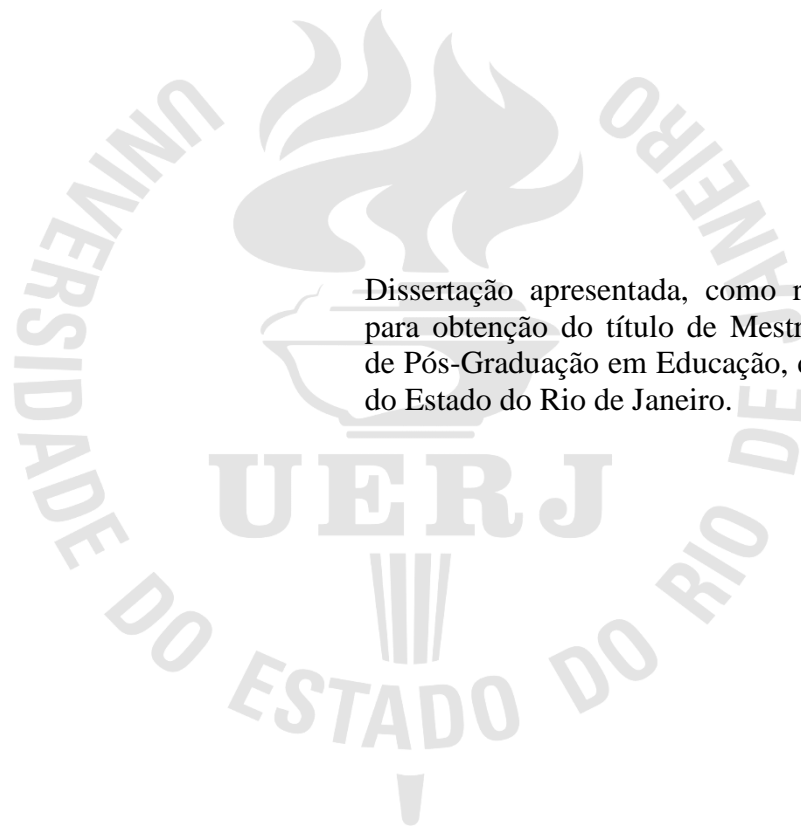
**Rastros de una Campanha Nacional de Alfabetização: uma narração
mexicana impossível**

Rio de Janeiro

2017

Dafne González Solís

**Rastros de una Campanha Nacional de Alfabetização: uma narração mexicana
impossível**



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

Orientadora: Prof.^a Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S687 Solís, Dafne González.
Rastros de una Campanha Nacional de Alfabetização: uma narração mexicana impossível / Dafne González Solís. – 2017.
121 f.

Orientadora: Rita de Cássia Prazeres Frangella
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Mexico – Teses. 2. Currículo – Teses. 3. Educação de jovens e adultos – Teses. I. Frangella, Rita de Cássia Prazeres. I. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 377

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Dafne González Solís

**Rastros de una Campanha Nacional de Alfabetização: una narração mexicana
impossível**

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

Aprovada em 04 de abril de 2017.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Rita de Cassia Prazeres Frangella
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a Alice Casimiro Lopes
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Ana Laura Gallardo Gutiérrez
Colegio de Pedagogía UNAM

Rio de Janeiro

2017

DEDICATÓRIA

À minha mãe, María Teresa, por ser a sensibilidade e a força que guiam meu caminho; por ensinar-me a voar e deixar a porta de casa aberta; por ser vida, fluir e saber deixar marcas da tua presença.

Ao meu pai, Jaime Jazmín, por mostrar-me a beleza particular de cada manhã. Pelos contos e pelo tempo em que voltaremos a nos ver.

AGRADECIMENTOS

À Ariadna e Jaime, porque são os melhores irmãos e as melhores pessoas que conheço. Saibam que são meu ponto de partida e objetivo de chegada.

À Celia e María Elena, por compartilharem comigo a paixão e entrega que têm pelo campo da educação. Los sentidos que compartilharam comigo estão impressos em mim.

À família Solís Sánchez y González Pérez, por serem os pilares que me sustentam. A Alfonso S., Alfonso C. e Alfredo G., por estarem presentes em todo momento e lugar.

À OEA-PAEC-Grupo Coimbra, por outorga-me a possibilidade de aprendizagem e pesquisa.

À minha orientadora Rita Frangella, por abrir a porta a outras formas de pensar, traduzir e criar o mundo e inspirar minha paixão pela pesquisa na educação. Os conselhos, a paciência e a compreensão que me proporcionou nesse processo, ficam no meu coração junto com a admiração que tenho por você.

Ao meu querido grupo de pesquisa, porque cada dialogo com vocês faz parte da polifonia de vozes que constituem minha história de pesquisa e de vida. Obrigada pelas diferenças, pelas aproximações e, especialmente, pelo acolhimento que vocês deram a esta imigrante que se sente afortunada de os ter na sua vida.

A Dani, por ser minha tradutora no início e me aconselhar nas noites de desespero. Gratidão pelo processo de aprendizado compartilhado.

Paulo e Rafael, por serem amantes da vida e defensores das diferenças. Aos pataxós, todo meu respeito e admiração. A Rafael pela poesia corporal e por me ensinar outros jeitos de caminhar no mundo.

Aos meus amigos da volta ao mundo, por me mostrar que o carinho transcende a distância. À Ale Benitez, Dafne, Diego, Gabriel e Tonatiuh, pelas belas cartas.

À Ximena, Kemo, Celis, Longe do mar, Camile, Enrique Sevilla, Ivonne, Paulina, Enrique Sánchez, pela amizade e porque vamos celebrando a vida um passo de cada vez.

Aos meus irmãos da Casa Aprazível —Henri, Antoin, Friederike, Dujfie, Naldo, Ana, Matêj— por crescer junto e conhecer o Brasil, nossa terra alheia, sabendo que nascemos de muitas mães e pais, mas aqui só tem irmãos.

À família, abraço carioca/desajustados, pela inspiração e por mostrar que o mundo é mais colorido, literário e musical desde nossa comunidade de frente ao mar.

Aos meus Mestres de capoeira Ferradura, Matinho, Tatiana e Dana; assim como a comunidade de capoeira do Rio de Janeiro, por serem luta que preserva a cultura viva. À minha Mestre de dança afro, Ludmila Almeida, por me fazer parte desse espaço de diálogo em movimento onde a alegria, a força e a beleza são armas de luta.

Aos meus professores de capoeira pela parceria e porque todo aprendizado é sempre limitado. Aline, pela irmandade; Flora, pela cumplicidade; Marcela, pela amizade; Lóis, pela confiança; Solara, pela parceria; Karine, pelo acolhimento; Açaí, pela sinceridade; Fabio, pela determinação; Viola, pelo afeto; Gentileza, pelas palavras; Daniel, pelo esporro; Zé, por estar sempre junto, obrigada; João, pela palhaçada poética; Serena, pela força.

Ao resto das pessoas que cruzaram o meu caminho e dão sentido e fazem parte da minha estrada.

Obrigada à vida, porque sempre falta espaço para agradecer.

Hay quien cree que la música es el arte más básico, y que desde el principio de los tiempos y la primera cueva que habitó el ser humano hubo una criatura que batió las palmas o golpeó dos piedras para crear ritmo. Pero yo estoy convencida de que el arte primordial es el narrativo, porque, para poder ser, los humanos nos tenemos previamente que *contar*. La identidad no es más que el relato que nos hacemos de nosotros mismos.

Rosa Montero (1997, p. 17)

RESUMO

SOLÍS, Dafne González. *Rastros de uma campanha de alfabetização: uma narração mexicana impossível*. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

Esta pesquisa tem como foco a Campanha Nacional de Alfabetização e Abatimento do Atraso Educativo (CNAARE), que foi apresentada pelo Secretário de Educação Pública do México em 2014, como uma estratégia do Governo Federal a ser implementada pelo Instituto Nacional de Educação de Adultos (INEA), tendo por objeto livrar do "flagelo" do analfabetismo a uma população em "condição de vulnerabilidade". O trabalho propõe-se a compreensão da CNAARE como política curricular, operando-se a noção de currículo como uma enunciação cultural (MACEDO, 2016) que permite rastrear os sentidos contingentes e provisórios dos processos de identificação que foram articulados em torno da noção do nacional em diferentes dimensões (APPADURAI, 2004). Assim, uma leitura desconstrutiva é proposta para pesquisar: Quais são os sentidos que compõem a cadeia enunciativa que constitui à CNAARE como uma política curricular atrelada ao direito de se alfabetizar? Para esse propósito, a partir de uma perspectiva discursiva e na busca de leituras sem fechamentos absolutos, estarei dialogando com o conceito de enunciação cultural de Bhabha (2013), bem como o conceito de hegemonia de Laclau (1992, 2000), e com base na leitura de Lopes (2015, 2013) Southwell (2013) e Gallardo (2010, 2014) para entender como é um possível um fechamento provisório na narrativa da nação e os desdobramentos que isso permite na constituição da política curricular. Analisa-se com a dissertação, que tanto no sistema educativo mexicano quanto na educação de adultos, existe uma impossibilidade de ter uma única narrativa nacional, um único e homogêneo processo de identificação na leitura dessas narrativas, uma vez que há a emergência de enunciados e sentidos de particularidades que não foram inclusos, e que escapam o tempo todo, das tentativas de captura da narrativa nacional, ainda que pelas exclusões sofridas compõe o atraso educativo e são atendidos com as mesmas lógicas que não garantiram a pertinência cultural no seu direito a receber educação.

Palavras chave: Política curricular. Analfabetismo de jovens e adultos. Nação. Discurso. Enunciação. México.

ABSTRACT

SOLÍS, Dafne González. *A literacy campaign trails: an imposible mexican myth*. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

This research aims to study the National Campaign for Literacy and Educational Delay Eradication (CNAARE, by its acronym in Spanish), which was presented by the Secretary of Public Education of Mexico, in 2014, as a strategy of the Federal Government to be implemented by the National Institute of Adult Education (INEA, by its acronym in Spanish) in order to rid the "scourge" of illiteracy of "vulnerable populations". The CNAARE is understood as a curricular policy. The approach operates with the notion of the curriculum as a cultural enunciation (MACEDO 2016) which makes possible to trace the contingent and provisory meanings left by the articulated identification processes based on the notion of the mexican nation in different dimensions (APPADURAI, 2004). To investigate: What meanings constitute the enunciation chains of the CNAARE as a curricular policy related with the right of literacy and around the notion of the national in reference to the differences that, at this moment, contraposes the presence of the indigenous population? A deconstructive reading dialogue is proposed with the cultural enunciation of Bhabha (2013) and Laclau's concept of hegemony (1992; 2000) that was taken of the reading of Lopes (2015, 2013) Southwell (2013), and Gallardo (2010, 2014) in order to understand how a provisional closure is found in the narrative of the national and the possibilities that are taken in the constitution of the curricular policy. It is concluded that both in the Mexican educational system and in the adult educational system, there is an impossibility to have a single national narrative, a single process of homogeneous identification of a single narrative of the Mexican pedagogical subject. This, because in the reading of these narratives, emerges the senses/meanings that come from the not included-subjects on the narrative. This subjects were excluded from the national educational system and are now attended with the same logics that didn't guaranteed their right of education with the cultural pertinence that is needed.

Keywords: Curriculum policy. Illiteracy of the youth an adults. Nation. Discourse. Enunciation. México.

RESUMEN

SOLÍS, Dafne González. *Rastros de una campaña de alfabetización: una narración mexicana imposible*. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

Esta investigación tiene como objeto La Campaña Nacional de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo (CNAARE), que fue presentada, por el Secretario de Educación Pública de México, en 2014, como una estrategia del Gobierno Federal a ser instrumentada por el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) y con el objetivo de librar del “flagelo” del analfabetismo a la población en condición de vulnerabilidad. Se propone la comprensión de la CNAARE como política curricular. Argumento que la noción del currículo como enunciación cultural (MACEDO 2016) permite rastrear los sentidos contingentes y provisorios que dejaron los procesos de identificación que se articularon con base en la noción de lo nacional en diferentes dimensiones (APPADURAI, 2004). Se propone una lectura deconstructiva para indagar ¿Qué sentidos constituyen la cadena enunciativa de la CNAARE como una política curricular vinculada al derecho de alfabetización y en torno de la noción de lo nacional en referencia a las diferencias que, en este momento de investigación, se antepone con la presencia de la población indígena? Se busca construir lecturas sin buscar cierres absolutos a través del dialogo sobre la enunciación cultural de Bhabha (2013), así mismo, se toma el concepto de hegemonía de Laclau (1992; 2000), con base en la lectura de Lopes (2015, 2013) Southwell (2013) y Gallardo (2010, 2014). Se concluye que, tanto en el sistema educativo mexicano, como en el sistema de educación de adultos, existe una imposibilidad para tener una sola narrativa nacional, un único proceso de identificación homogéneo, ni un único sujeto pedagógico mexicano nacional, debido a que en la lectura de estas narrativas, emergen sentidos conjuntos de sujetos que no fueron incluidos. Estos sujetos fueron excluidos del planeamiento del Sistema Nacional de Educación y ahora son atendidos con las mismas lógicas que no garantizaron la pertinencia cultural en el recibimiento del derecho a recibir educación de estos grupos.

Palabras llave: Política curricular. Analfabetismo de jóvenes y adultos. Narración de la nación. Discurso. Enunciación. México.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - População Objetivo Censo 2010. Fonte: (INEA, 2017).....	93
Gráfico 1 - Analfabetos por feixa etária (%)	94
Gráfico 2 - Analfabetismo por faixa etária e gênero	94
Figura 2 - “Levantamiento de candidatos a alfabetizar”	95
Figura 3 - Analfabetos com antecedentes escolares.....	96
Gráfico 3 - Antecedentes	97
Gráfico 4 - Causas do desinteresse	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANUIES	Associação Nacional de Universidades e Instituições de Educação Superior
CEMPAE	Centro para o Estudo de Meios e Procedimentos Avançados da Educação
CGEIB	Coordenação Geral de Educação Básica
CNAARE	Campanha Nacional de Alfabetização e Abatimento do Atraso Educacional
CNTE	Coordenadora Nacional de Trabalhadores da Educação
CONAFE	Conselho Nacional de Fomento Educacional
EE. UU.	Estados Unidos da América
INALI	Instituto Nacional de Línguas Indígenas
INEA	Instituto Nacional de Educação para Jovens e Adultos
INEGI	Instituto Nacional de Estatística e Geografia
ITAM	Instituto Tecnológico Autônomo do México
LNEA	Lei Nacional de Educação para Adultos
MEVyT	Modelo de Educação para a Vida e o Trabalho
MIB	MEVyT Indígena Bilíngue
OCDE	Organização para a cooperação e o desenvolvimento econômico.
OEA	Organização dos Estados Americanos.
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos
PAN	Partido de Ação Nacional
PIA	Plano Ibero-americano de Alfabetização
PNAARE	Programa Nacional de Alfabetização e Abatimento do Atraso Educacional
PND	Plano Nacional de desenvolvimento
PRI	Partido da Revolução Institucional
PRIAD	Ensino Fundamental Intensivo para Adultos
PROGRESA	Programa de Educação, Saúde e Alimentação
PRONALF	Programa Nacional de Alfabetização 1980
PSE	Plano Setorial de Educação
ROP	Regras de Operação
SECAB	Ensino Fundamental Aberto
SEM	Sistema Educativo Mexicano
SEP	Secretaria de Educação Pública

SNTE Sindicato Nacional de Trabalhadores da Educação
UAEM Universidade Autônoma do Estado Mexicano
UNESCO Organização das Ações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

SUMARIO

INTRODUÇÃO	14
1 DO CAMPO DE CURRÍCULO MEXICANO AO CURRÍCULO COMO ENUNCIACÃO CULTURAL	27
1.1 O campo do currículo no México: entre construções e histórias.	27
1.2 Currículo como enunciação e a noção de política curricular	32
1.3 Dos limites, essencialismos e lógicas causais: desconstrução de origem (origens).....	36
2 UM RASTREAMENTO DO CAMINHO, O ESBOÇO DE UMA APROXIMAÇÃO.....	42
2.1 Ambivalência e diferimento a partir de um olhar pós-colonial	47
2.2 Currículo, uma enunciação cultural	54
3 RASTREAMENTO DOS ENUNCIADOS QUE DÃO SENTIDO À NARRAÇÃO DE UMA NAÇÃO: UM CAMINHO TEÓRICO METODOLÓGICO	57
4 O INEA, A CAMPANHA DE ALFABETIZAÇÃO E O SISTEMA EDUCACIONAL MEXICANO	64
4.1 O sistema educacional mexicano e o INEA: a narração de uma cadeia, a constituição de um elo.	65
4.2 Sentidos em disputa, no momento de enunciação da CNAARE: estratégia ou política?	69
5 O HOMEM DE BRONZE, MÍTICA FIGURA DE E PARA A CNAARE.....	75
5.1 O mito da igualdade e o que costumávamos chamar de índio	78
5.2 O mito do homem de bronze, uma totalidade nacional impossível.....	81
5.3 A dívida necessária: as exclusões do sistema educacional	92
6 CAMPANHA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO, SUA IMPOSSIBILIDADE E EXCLUSÕES ITERATIVAS	99
CONCLUINDO A IMPOSSIBILIDADE DA NARRAÇÃO DE UMA CAMPANHA NACIONAL MEXICANA: ANALFABETISMO, DIFERENÇA MARGINAL ITERATIVA.....	109
REFERÊNCIAS	116

INTRODUÇÃO

Em 21 de agosto de 2014, o secretário de Educação Emilio Chuayfett Chemor apresentou o lançamento oficial da Campanha Nacional de Alfabetização e Abatimento ao Regaço Educacional (CNAARE) como uma estratégia do Governo Federal e ao Instituto Nacional para a Educação de Adultos (INEA) como o instrumentador da mesma.

Hoy comienza una nueva campaña: vamos a enseñar a leer y escribir a 2.2 millones de personas; con esta acción disminuirémos de 6.9 a 3.4 por ciento la tasa de analfabetismo, número por debajo de cuatro por ciento que establece la UNESCO para declararnos un país libre de este flagelo, que aqueja a mujeres y a grupos en condición de vulnerabilidad [...].

La meta planteada es muy ambiciosa; sin embargo, gracias a la reforma impulsada por el Gobierno Federal, nuestro país ha vuelto a ver en la educación la mejor herramienta para que los mexicanos desarrollen su potencial y ejerzan plenamente sus derechos” (EXCELSIOR ON LINE, 2014)

Com base nisto, em primeiro lugar, problematiza-se a conotação atribuída à CNAARE como *estratégia* do Governo Federal. Devido ao que se entende, a campanha está contida dentro de uma estrutura hierárquica que é controlada pelo Governo Federal e os sentidos que provêm dela são gerados a nível nacional, presidencial e, posteriormente, são implementados pelo INEA. A Campanha, neste sentido, sob esta apresentação se significa como um programa a ser implementado. O Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2018 (PND, 2003) aparece como uma das metas do executivo para um projeto de nação e um dos objetivos do poder executivo.

No México, o Sistema Educacional está composto pela Educação Básica, a educação Média Superior, Superior e a Formação para o Trabalho, as quais se encontram compreendidas na área da gestão da Secretaria de Educação Pública (SEP); além disso, existem subsecretarias a nível federal. A SEP também possui escritório para os cargos mais altos, Assuntos Jurídicos e a Subsecretaria de Planejamento, Avaliação e Coordenação, assim como o Escritório do Secretário de Educação. A SEP tem preponderância na educação básica e média, assim como um grande controle na formação de professores e na criação dos planos curriculares e dos materiais didáticos. A educação para jovens e adultos – que não foram atendidos oportunamente pelas escolas da SEP – é atendida pelo INEA (SEP, 2016).

A CNAARE se define num momento complexo, pois se anuncia o começo do sexênio 2012-2018, mesmo que começou com a proposta de 11 Reformas Estruturais que marcaram o regresso do PRI (Partido Revolucionário Institucional) ao poder – partido que havia estado no

poder no México por mais de 7 anos consecutivos antes do ano 2000. Entre as Reformas Estruturais, a Reforma na Educação adquiriu uma dimensão complexa pela mesma constituição centralizada, monocultural e corporativista do Sistema Educacional, características que levaram a que discussões sobre a reforma se desenvolveram em diferentes níveis e com diferentes atores.

Ao INEA, em documentos de sua própria instituição lhe é designado como *instrumentador* da Campanha por ser o organismo público descentralizado e coordenado pela SEP que se encarrega de promover e realizar ações para organizar e transmitir a educação para adultos, através da prestação dos serviços de alfabetização, ensino fundamental e a formação para o trabalho por meio da solidariedade social (ROP, 2015,p.11). A campanha surge como uma estratégia do Governo Federal instrumentado pelo INEA (*ibid.*,4).

Na cerimônia na qual se apresentou a CNAARE estavam presentes, os governadores de Hidalgo, José Francisco Olvera Ruíz, por ser sede do encontro e os subsecretários de Educação Básica e Média Superior, Alba Martínez Olivé e Rodolfo Turán, respectivamente; o diretor do INEA, Alfredo Llorente Martínez e os Secretários de Educação Pública estaduais, entre outras personalidades. Cabe destacar que a apresentação da Campanha foi levada a cabo pelo Secretário de Educação Pública. Chuayfett mencionou alguns dos atores que são parte das articulações políticas que a SEP estabeleceu em diferentes dimensões para propósitos da Campanha. Estas são alianças com os governos dos estados; as Secretarias da Defesa Nacional do Trabalho, o Conselho Nacional de Fomento Educacional e o Programa Oportunidades. Também com o Instituto Mexicano de Seguro Social e a Associação Nacional das Universidades e Instituições de Educação Superior (ANUIES), que permitiriam à Campanha chegar a todos os cantos do país. Também celebrou o apoio da UESCO a Organização de Estados Ibero-americanos (OEI) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos (OCDE), as quais compartilhariam suas experiências na matéria e brindariam apoios metodológicos para a certificação de resultados desta campanha. Em suma, o lugar da Campanha como *estratégia* e o do INEA como *instrumentador* deixa ler sentidos que, no discurso, instituem os fios de poder ao redor da autoridade central, da presidência e da SEP.

Em segundo lugar, o valor do atendimento à população analfabeta se reflete num objetivo quantitativo em função dos indicadores definidos por organismos a nível internacional e se atribui ao analfabetismo uma conotação de flagelo que, em sua definição pela Real Academia da Língua Espanhola (2017), corresponde a um instrumento formado de várias cordas amarradas e atadas na ponta de uma vara que é utilizada para açoitar.

Metaforicamente, o analfabetismo, da maneira como é abordado no pronunciamento, permite uma leitura que o equipara a um instrumento que causa calamidade e aflição às mulheres, aos indígenas e aos adultos mexicanos mais velhos.

Chuayfett destacou, durante seu discurso que, da mesma maneira que em 21 de agosto, mas em 1944, o presidente Manuel Ávila Camacho apresentava a Campanha de Alfabetização para levar conhecimento e disposição a todos os mexicanos e diminuir as desigualdades. Chuayfett, com esse espírito, declarou: “Queremos que todos los ciudadanos, sin distingo alguno, construyan saberes y perfeccionen habilidades a partir de aprendizajes y experiencias previas” (EXCELSIOR ON LINE, 2014). A pesar de já ter sido apresentada por Llorente, Diretor Geral do INEA, desde 2013 em diversos discursos de posicionamento institucional (LLORENTE, 2014) e de que já estavam empreendendo ações específicas para a mesma. Com esta ação, o analfabetismo adquiria uma importância que havia perdido, pelo menos desde os dois últimos sexênios, os sexênios da alternância política. A figura do nacional prevalece.

A presente dissertação contribui com a geração da discussão sobre a CNAARE, mas não se limita a ela, já que os sentidos das relações se constituem em uma ampla complexidade de relações que tecem cadeias em diferentes níveis e dimensões, de tal maneira que questionar a significação do analfabetismo leva a problematizar o direito à educação para “todos” e seu vínculo com o regaço educacional. A construção da narração nacional pós-revolucionária mexicana deixou rastros em políticas de atendimento que propuseram um tipo de currículo hegemônico. Assim, a herança que provem destas lógicas de atendimento pode ser vislumbrada nos grupos, nos lugares, nos “perfis” do que hoje em dia compõem o analfabetismo.

Como parte de uma complexa rede política social regional, estadual e nacional, a relação que se atribui, no México, ao analfabetismo, cria narrações políticas que, se são entendidas como as enunciações culturais das que fala Bhabha (2013), permitem ler as maneiras nas quais se articulam vontades particulares que provêm das relações políticas entre os atores de diferentes dimensões e que, no momento da enunciação cultural determinado, no que se apresenta a CNAARE, delimitam as possibilidades da mesma, retratam a condensação de tensões políticas em acordos provisórios que se transformam no que se denotará não somente os sentidos desta política específica. Para entender a construção destes discursos me apoio na noção de hegemonia de Laclau, por encontrar nela uma maneira na qual, através do jogo político, se condensam articulações de demandas políticas que são geradas por lógicas de

diferenciação e de equivalência. (LACLAU E. , 2003) (LACLAU E. , 1992) (BUTLER & LACLAU, 1999).

Por outro lado, permitirá a reflexão sobre outro tipo de políticas que têm sido determinantes direta, indireta ou tangencialmente para os objetivos da Campanha, cujos sentidos podem ser encontrados provisoriamente na mesma e que, ainda que encontrem um limite temporal claro, abrem as possibilidades de tradução destas dimensões por sua porosidade e ambivalência. As relações dos fluxos entre as dimensões se dão por meio da lógica da tradução, de acordo com Appadurai (2004, p.55). A tradução derridariana opera um campo de disputa de sentidos de oposição entre a língua original e a segunda língua, não representa a busca de um termo equivalente, mas sim a busca de um espaço diferenciado que permita que a linguagem cresça (SUAREZ, 2015).

Operar sob uma perspectiva discursiva com influência de estudos pós-estruturais, pós-fundacionistas e pós-coloniais permitem conceber que os sentidos atribuídos ao analfabetismo podem ser entendidos a partir da ideia hegemônica, pelo que se olha ao Sistema Educacional Mexicano e as lógicas de equivalência e diferimento que este compôs. Explorar as consequências de jogos políticos que tentam abordar a ideia *pública* de uma nação que recebe uma educação comum mas que alteram a cultura como sistema de significações composto de fluxos que dialogam desde o privado com o público em relação ao Sistema Educacional Mexicano.

Por fim, é em si mesmo uma contribuição ao diálogo entre os campos curriculares do México e Brasil, por ser parte do intercâmbio acadêmico com o Grupo de Pesquisa “Currículo, formação e educação em direitos humanos” e os outros grupos de pesquisa que constituem a Linha de Pesquisa “Currículo, Sujeitos, Conhecimento e Cultura” do Programa de Pós- Graduação em Educação da UERJ.

As temáticas sociais constituem um motor que move um interesse genuíno por compreender a relação entre o público e o privado, entre o universal e o particular, que guardam a política, a cultura e a economia com as realidades sociais; entretanto, meu trânsito pelas maneiras e os pontos de aproximação foram diversos. Ser egressa do curso de Relações Internacionais do Instituto Autônomo do México (ITAM), me deu ferramentas para compreender, a partir de uma visão macro, com bases teóricas que estavam ligadas a uma percepção baseada na teoria política¹. Com base numa análise baseada numa metodologia

¹ Trabalha com conceitos de livre mercado a partir da concepção da globalização como um fenômeno ineludível e mobilizado por regras inquestionáveis da mão invisível de onde os fenômenos sociais e os da tomada de decisão podem ser estudados baseados em pressupostos como o princípio lógico *ceteris paribus*, que quer dizer

científica, discuti o fenômeno do deslocamento forçado de mulheres afro-colombianas como resultado da violência gerada na Colômbia pelo conflito entre narcotráfico, guerrilha, paramilitares e a estratégia governamental (SOLÍS, 203) objeto da minha pesquisa para a monografia, com a qual obtive o grau de bacharel em Relações Internacionais. Assim, recorri a outras teorias que tentavam explicar fenômenos de caráter social baseados em conceitos antropológicos e com base na filosofia da alteridade de Levinas, trabalhada por Kapuściński, que pressupunham identidades correspondentes a estes grupos que dialogam com a figura teórica do *outro*, dentro de uma lógica que resultava numa nova identidade sintetizada numa população diaspórica apesar de estar dentro de um mesmo país.²

Numa fase diferente da minha vida, comecei a trabalhar como bailarina em companhias de Dança Contemporânea no México, as quais funcionavam como grupos de pesquisa que desconstruíam a maneira clássica (da técnica francesa e russa de balé) de trabalhar com o corpo e expressavam ideias que questionavam, através de representações cênicas, as formas de perceber e construir a sociedade. Além do processo criativo de investigação corporal, para construir o objeto das peças e trabalhar temas sociais a partir da dança nas quais tive a possibilidade de participar. Algo que marcou minha maneira de perceber o mundo foi a possibilidade de dançar para diferentes públicos ao longo da República Mexicana. Desde dançar na minha natal Cidade do México até em territórios urbanos diversos, lugares rurais isolados e inclusive lugares de reclusão e correção para menores de idade. Através da nossa proposta de compartilhar mensagens sociais com uma linguagem corporal e teatral, viajei pelo(s) México(s), porque meu país não é um e homogêneo.

Ao mesmo tempo, comecei a trabalhar numa consultoria privada que tinha a tarefa de ajudar na pesquisa para a criação do “Modelo Nacional para o Atendimento primário de Saúde para a População Indígena”. Neste projeto, devido as viagens de pesquisa, tive a possibilidade de fazer grupos de discussões com a população indígena, líderes das

que uma parte de uma parte da realidade e deixa todo o resto constante, de tal maneira que sintetiza a complexidade dos fenômenos sociais e se traduzem em modelos nos quais imperam os pressupostos de racionalidade de “Rational Choice” para poder prognosticar os resultados da opinião pública e se criam, com base nestes, os rumos que as políticas públicas podem tomar dentro de uma estrutura que é concebida por esta teoria.

² Como resultado disto, conclui que, durante o deslocamento, se evidenciava o vínculo com a identidade coletiva e o território, independentemente do território colombiano demarcado pelas fronteiras e pelas novas relações que tem que ser estabelecidas quando os deslocados se transformam em imigrantes, estrangeiros nos outros. Avaliei, com bases nestes efeitos, a relação entre a esfera internacional e nacional no sentido de que se abordou a questão de se os documentos internacionais, em forma de recomendações ou tratados ratificados pelo Estado Colombiano, estavam contendo esta complexidade e como estava lidando com ella (SOLÍS, 2013)

comunidades e funcionários da saúde para conseguir conhecer as necessidades desta população. Graças a essa investigação, percebi que as diferenças entre os povos indígenas eram extremamente grandes e, por isso, não era possível equipará-las num único modelo. Por exemplo, na Serra do Nayar, no estado de Nayarit, território extremamente isolado dos serviços públicos por estar numa zona de difícil acesso. Aí habitam quatro povos indígenas principais: Huicholes, Coras, Tepehuanos e Mexicaneros, os quais, além de ter dificuldades de acesso a serviços de saúde e educação, entre outros, tem que lutar para preservar seus métodos de medicina tradicional vivos, dialogando todo o tempo com os serviços de saúde tradicionais. São das localidades mais pobres do México e têm sido alvos de diferentes grupos que exercem violência contra eles. O segundo território que visitei foi no Estado do México, perto da Cidade do México, onde os indígenas já possuem uma comunicação muito maior com as grandes metrópoles e suas cosmovisões foram sujeitadas a outro tipo de processos sociais. Finalmente, entrevistamos a médicos que trabalham em zonas rurais de Chiapas, que sofriam um choque cultural devido às diferenças que enfrentavam em seus trabalhos diários no consultório médico.

Posteriormente, me incorporei aos trabalhos referentes à Campanha de Alfabetização e Abatimento do Atraso Educacional em 2014 contratada através da empresa G214 encarregada de apoiar alguns trabalhos referentes à geração de um sistema de coleta de informações para a identificação e análise de dados da população em condição de analfabetismo. Meus trabalhos diários como assistente do coordenador operacional da campanha consistiam em participar das negociações entre responsáveis em diferentes níveis e entre diferentes instituições com os órgãos nacionais e organismos internacionais.

Durante os pronunciamentos, fosse numa apresentação a nível nacional o numa entrega de certificados numa comunidade a nível rural, mencionava-se José Vasconcelos (Primeiro Secretário de Educação de 1921 a 1924) ou Jaime Torres Bodet (Secretário de Educação de 1958 a 1964), para frisar a importância da Campanha e seu fundamento histórico. Era abreviada na política como “A Campanha Nacional de Alfabetização”. A figura do nacional nunca saía dos pronunciamentos, mas quanto mais viagens realizávamos, mais difícil era para mim conceber essa homogeneidade na população em condição de analfabetismo, nos assessores, nos técnicos docentes, nas ligações educacionais, nas praças comunitárias e nos Institutos Estaduais de Educação de Adultos. Recebia e-mails de assessores pedindo ajuda na maneira de utilizar seus próprios materiais para complementar o Método Educacional para a Vida e o Trabalho (MEVyT y MIB em sua versão indígena bilíngue). Quando havia reuniões com os responsáveis da educação indígena e lhes

questionava sobre suas metas quantitativas em relação às de outros programas, eles, para nos fazer entender os problemas que representavam alfabetizar esta população, contavam piadas sobre a dificuldade de fazer com que a experiência educacional fosse significativa para os próprios assessores. Como era difícil encontrar assessores que falassem as duas línguas e os recursos que os próprios assessores criavam para poder fazer pontes de sentido e que os conteúdos chegassem à língua indígena toda essa produção de sentidos terminava sendo sempre contrastada com a imagem discursiva de nação que escutava em escritórios centrais, nos eventos com os estados, com outras instituições e as assessorias que existiram com organismos internacionais.

Num país de diferenças – no qual, de acordo com dados do censo de população (INEGI, 2010) apresentados na página do INEA, 73% dos analfabetos são falantes do espanhol, é importante considerar que, segundo o Instituto Nacional de Línguas Indígenas (INALI, 2015) 6.6 milhões de mexicanos falam alguma das mais de 300 variantes linguísticas, o que resulta em que um a cada quatro indígenas são analfabetos e uma em cada três mulheres indígenas são analfabetas.³

Com esta diversidade latente e com a tensão gerada por uma tentativa de homogeneização, é necessário problematizar os sentidos que estão sendo produzidos e traduzidos em torno da figura do nacional. O direito à educação de todos os cidadãos sem distinção alguma, pode em vez de garantir o direito à educação estar violentando o direito à significação da aprendizagem destes povos não representados no imaginário (McCOWAN, 2011, p.16) através de uma tentativa de apagar as diferenças. Dentro deste marco, as diferenças a concepção do outro que contrasta com o sistema educacional, do excluído e suas significações. A complexa e ambivalente relação entre o universal e o particular emergia na abordagem destas problemáticas.

Os encontros e deslocamentos que esta experiência tem tido na minha pesquisa estão direcionados a partir de diferentes arestas. Em primeiro lugar, uma dimensão pessoal por ser parte de uma cultura que, ainda que seja muito próxima a cultura do México, me trouxe momentos de encontro, desencontro e choques sempre marcados com minha condição de migrante e desde um entre-lugar de tradução num momento interessante para o Brasil, para o Rio de Janeiro, para a América Latina e o mundo em geral. A riqueza desta experiência com pessoas do mundo inteiro enriquece a escrita e minha aproximação a uma perspectiva discursiva que dialoga com lógicas de diferimento, tradução, de articulação política para

³ Quer dizer que, a partir de uma categoria binária, as maiorias no analfabetismo estão concentradas nas mulheres indígenas que vivem em zonas rurais e não recebem salários.

desconstruir as imagens do nacional e das diferenças. Em segundo lugar, por ser parte da pesquisa “ Políticas de currículo e alfabetização: negociações para além de um Pacto” no Grupo de Pesquisa “ Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos” da Linha de Pesquisa “Sujeitos, Conhecimento e Cultura”, me abriu um leque de possibilidades de investigação ao compreender a construção do campo do currículo que estão desenvolvendo nesta instituição e com suas articulações, no momento em que condensa tensões políticas em discurso⁴ dentro da política curricular.

Estes motores encontrados na apresentação da CNAARE podem ser divididos em dois principais cadeias para compreender as diferentes dimensões⁵ nas quais os sentidos do analfabetismo no México, o direito à educação e do Sistema Educacional Mexicano são gerados ao longo de processos espaço-temporais e que também compõem um momento de enunciação da CNAARE.

Parte-se da concepção da educação, do currículo e das políticas curriculares para problematizar questões e desenvolver investigações com base na compreensão de complexos jogos que dialogam com a educação como uma produção ontológica de conhecimento, que entendem as relações políticas geradas em diferentes níveis e dão uma importância discursiva a todos os jogos de linguagem que sucedem para outorgar sentido às relações que compõem sistemas educacionais, pois, através de atos de tradução, criam-se sentidos híbridos nas relações políticas (LOPES, A.C. 2015).

Com base no anterior e com o interesse de conseguir entender a CNAARE a partir de uma perspectiva discursiva do currículo e com o objetivo de desmembrar essa comparação que se atribui ao analfabetismo como flagelo enunciado no discurso, queria desatar os nós que atam as redes e encontrar pistas dos rastros que constituíram os sentidos destes. Problematiza-se “Que sentidos constituem a rede enunciativa da Campanha Nacional de Alfabetização e Abatimento do Atraso Educacional como uma política curricular em torno da noção do nacional em referência ao diferente que, neste momento da pesquisa, focalizo na população indígena?”

⁴ Me refiro às discussões enunciadas no texto Teorias de Currículo na introdução, na qual elas questionam a maneira tradicional de trabalhar com currículo como uma maneira de organizar a experiência escolar (LOPES e MACEDO, 2011). Esta discussão será aprofundada no primeiro capítulo.

⁵ Entendo estas dimensões a partir da proposta de Appadurai quem, devido à complexidade da economia cultural global, teoriza 5 dimensões que são entendidas como *fluxos culturais globais* e que pretendem explorar os disjuntores fundamentais entre economia, cultura e política, mesmo que sejam construções que contenham a perspectiva marcadas por sua localização histórica, lingüística e política de diversos tipos de autores (APPADURAI, 2004, p.51)

Propõe-se um recorte temporal entre 2013 e 2015 para estudar as estratégias que se desenvolveram no período em que Emilio Chuyafett foi Secretário de Educação Pública e Alfredo Llorente era diretor geral do INEA. Eles deixaram seus respectivos cargos em agosto de 2015 devido ao dinamismo dos jogos políticos que se desenvolveram ao redor da campanha e fora dela. Importa ressaltar que este recorte temporal aplica unicamente à problematização, pois o rastreamento de sentidos leva a uma temporalidade ambivalente que permite que se opere em temporalidades diferentes. (BHABHA, 2013).

Para responder a esta pergunta, dividirei minha pesquisa em dois grandes blocos: um teórico-metodológico y outro que responde a uma interpretação discursiva, uma proposta de leitura desconstrutiva da CNAARE e o que possibilita que esta se signifique como o que foi no período de 2013 a 2015, que estão constituídos por questões que se entrelaçam e cruzam pelos sentidos que as movem.

A primeira grande seção do primeiro bloco corresponde à uma pesquisa teórico-metodológica que, por sua vez, é dividida em três partes. Em primeiro lugar se discute a produção curricular no México através da proposta de Elizabeth Macedo (2016) sobre a concepção de currículo como enunciação cultural, como um processo de significação sempre fluido e produtor de sentidos híbridos (LOPES e MACEDO, 2011, p. 227). Esta proposta, por estar baseada numa teoria de caráter pós-colonial que dialoga e compartilha sentidos com o pós-estruturalismo e o pós-fundacionismo. Situa-se nos limites difusos e porosos, epistemológicos e ontológicos, de tal maneira que a realidade se interpreta como uma criação discursiva, certas categorias e me permitem a enunciação como um processo discursivo. Um fenômeno da linguagem na sociedade, isto é, em relação com o outro; como objeto epistemológico capaz de diferir e criar sentidos que subvertam a supremacia cultural imposta por uma hierarquização de gestão, de conhecimento e cultural. Neste sentido, entendo o currículo como um processo cultural liminar que subverte a temporalidade e rompe com a espacialidade dos contextos definidos em prol de concepções fluidas que condensam provisória e contingencialmente das relações políticas e culturais que permitam uma maior fineza e u maior movimento de leitura. Além disso, é feita uma análise documental de fontes secundárias como trabalhos de curriculistas mexicanos e de acadêmicos de diferentes áreas em vias de rastrear, na ambivalência proposta, dos sentidos em contextos discursivos específicos. Os livros que deram fundamentos provisórios a diferentes discursos.

Em sintonia com os sentidos da enunciação cultural e da lógica da diferença proposta por Bhabha, pensa-se nesta noção, longe de ser uma estrutura estática e pronta que dá sentidos por diferentes concepções de sua organização, pretende-se distanciar-se de uma perspectiva

originária, estruturada e dogmática; em troca, trabalha-se a partir de uma construção, ou melhor dizendo, desconstrução mais sofisticada, que alinhada à inclusão da alteridade na perspectiva discursiva nos permita olhar no campo do currículo e os sentidos que derivam deste. A proposta metodológica que está embasada numa perspectiva derridariana desconstrutiva que, em congruência com a falta de fixação, não constitui um método, mas um caminho de entendimento. A partir da compreensão das lógicas de diferença e articulação dos acontecimentos que diferem da ausência e se fazem presentes discursivamente e, ainda que provisoriamente, deixam rastros que podem ser entendidos como vislumbres destes processos e que constituem as cadeias de entendimento da relação entre a figura da nação vinculada ao analfabetismo.

No segundo bloco da primeira seção, aprofunda-se nos sentidos da enunciação com base em quatro linhas de pensamento, linhas que foram traçadas por Bhabha (2013) na construção do conceito enunciação cultural que permitem uma compreensão pós-estrutural da enunciação; em terceiro lugar, a maneira na qual estes são apropriados por Bhabha e, finalmente, assinala-se a maneira na qual isto ajuda a entender o conceito de enunciação cultural.

Através de uma leitura desconstrutiva da figura de nação como mito em relação com a alfabetização no México. Neste sentido, parto de que os enunciados não são estáticos, mas sim que formam parte de cadeias articuladas de sentidos que constroem discursivamente dentro de diversas dimensões com especial atenção na *ideopaisagem* de Appadurai (2004)⁶, isto é, onde se geram as narrativas que dão sentido às comunidades imaginadas com as que se articula o mundo em Estados-Nação. Esta, entretanto, é atravessada por diferentes esferas, desde a comunidade internacional o Governo Federal Mexicano, o Sistema Educacional Mexicano, o INEA e os diferentes atores que atribuem sentidos na experiência educacional.

Finalmente no terceiro bloco da primeira seção concretiza-se, num fechamento provisório, o que entendo por currículo como enunciação cultural e os caminhos que esta concepção me abre metodologicamente. Me basearei num olhar desconstrutivo para rastrear os acontecimentos discursivos que se articulam dando sentido ao que se significou pela CNAARE no período de 2013-2015.

⁶ Neste caso, estas relações se dão num terreno complexo que entendo estar constituído por dimensões flúidas. Retomo estas dimensões a partir da proposta de Appadurai, quem, debido à complexidade da economia cultural global teoriza 5 dimensões que são entendidas como fluxos culturais globais e que pretendem explorar os disjuntores fundamentais entre economia, cultura e política mesmo sendo construções que contenham perspectivas marcadas por sua localização histórica, lingüística e política de diversos tipos de autores (APPADURAI, 2004, p. 51).

As articulações hegemônicas dão sentido tanto à CNAARE quanto ao INEA, articulam-se através das enunciações político-culturais discursivas fluidas em dimensões que transitam entre o universal e o particular, todas elas coesas contingencialmente na noção de uma campanha nacional que mais que um fundamento apriorístico, alinha-se tanto com a ideia de gerar a identificação de um sujeito mexicano único que encarne ao que se define como Povo Mexicano, mas isto, por sua condição discursiva, deslocada e ambivalente é impossível, já que representa um vazio, a impossibilidade de aglutinar todos os processos de identificação dos indivíduos que se assumem como mexicanos. O atendimento à população em condição de analfabetismo, adquiriu sentidos que vinculados ao direito ao acesso à experiência educacional atende à demanda de preservar a unidade nacional, assim como ter uma estratégia única para todo o território, lógica que parece imperar no sistema educacional. A CNAARE possibilita entender a ambivalência que deixou na história discursiva do México.

Para esta investigação estudam-se os pronunciamentos que deram origem às ações da Campanha, as relações que emergem no momento em que se enuncia, quais atores importantes que representam alianças importantes e cuja articulação define rumos da política do instituto; os sentidos definidos no Plano Nacional de Desenvolvimento (2013-2018), no Plano Setorial de Educação (2013-2018), no Programa de Alfabetização e Abatimento do Atraso Educacional (2014-2018) e nas Regras de Operação do INEA 2016, por considerar que estes planos condensam as ações que foram atribuídas à CNAARE nos documentos oficiais; algumas convenções internacionais como a Convenção de Dakar, do Plano Ibero-americano e o documento “Ensino e Aprendizagem, educação de qualidade para todos” da UNESCO por considerar que tem a ver com o sentido de alfabetização proposto pela CNAARE.

Por outro lado, é feita uma revisão do levantamento de dados para a identificação de candidatos a alfabetizar para problematizar os dados que compõem o analfabetismo em duas vias, como resultado dos processos de exclusão e como população marginalizada que pretende entender-se unilateralmente sem considerar a grande diversidade que compõe este fenômeno. Finalmente, revisa-se o material de artigos de revista ou periódicos e o conteúdo das páginas oficiais do INEA, da SEP e da Presidência. Parece-me importante assinalar que a construção desta leitura provém da minha experiência no desenvolvimento da CNAARE, a qual me permite articular uma análise desta envergadura.

Posteriormente, é proposta uma leitura da noção de nação como uma rede narrativa de enunciações, uma cadeia de significados e de processos de identificação que definiram o

analfabetismo em relação à imagem de um sujeito pedagógico mexicano na CNAARE provisoriamente no período de 2013-2015.

Para isso, em primeiro lugar, proponho uma delimitação do momento de enunciação da CNAARE para entender os sentidos que se articularam para dar sentido a esta, no contexto discursivo proposto. Confrontarei os jogos políticos que permitiram que se enunciasse uma Campanha Nacional de Alfabetização. Os que posicionaram o analfabetismo na agenda do sexênio 2012-2018 e que fazem com que se invistam recursos e esforços para este propósito. Em segundo lugar, questiono se é possível considerar a CNAARE como uma política curricular e o INEA como sujeito criador de sentidos para entender a relação que guardam entre si. Isto é motivado por uma discussão que se enquadra no sistema educacional e a concepção da CNAARE como estratégia do governo federal através da SEP, enquanto o INEA enuncia-se como o instrumentador desta estratégia. Em terceiro lugar, busca-se a maneira na qual os sentidos elaborados no Sistema Educacional Mexicano geraram a imagem da alfabetização do Povo Mexicano como um homogêneo encarnado num sujeito pedagógico, reproduzindo as exclusões que esta imagem nacional não é capaz de refletir. Neste sentido, é feita uma revisão da educação indígena, do mito do homem de bronze como imagem articuladora de sentido e de duas lógicas subjacentes desta significação: a centralidade cultural e operacional do sistema mexicano.

A composição do analfabetismo mexicano estuda e problematiza os rostos que não são de bronze, mas sim de carne e osso, rostos de mulheres, indígenas e rurais. As exclusões de um sistema educacional que adquire a cara do analfabetismo e se propõe ao estudo destas imagens. Por outro lado, estudam-se os dados estatísticos que foram gerados no estudo da Universidade Autônoma do Estado do México (UAEM) em coordenação com o INEA e em vez de ver estes pedaços de verdade, entendo estes números como discurso, no sentido de que também estão gerando sentidos e estão moldando o entendimento que se tem sobre o analfabetismo, tanto para a avaliação de políticas públicas, como para sua enunciação no planejamento de políticas públicas que buscam atender este atraso educacional.

Posteriormente, com os sentidos que emanaram do estudo do SME, olha-se a CNAARE como uma política curricular e se estudam os sentidos que se geram em sua ideopaisagem. Os rastros que o SME deixou no atraso e o atendimento ao mesmo, a relação com a população indígena; o vínculo com o nacional como uma narração articulada de enunciados. A última seção do segundo bloco permite ver como a nação é uma narração que traz sentidos da “renegociação daqueles tempos, termos e tradições, a través dos quais convertemos nossa contemporaneidade incerta e passageira em signos da história”

(BHABHA, 2013, p. 252). Esta se torna iterativa em processos de identificação enquanto estes sentidos sejam hegemônicos. Desta maneira, estudo como o INEA, na CNAARE, reproduz as lógicas de centralização operacional e cultural através de sua proposta curricular do MEVyT e o MIB na CNAARE.

1 DO CAMPO DE CURRÍCULO MEXICANO AO CURRÍCULO COMO ENUNCIÇÃO CULTURAL.

Considero a Campanha Nacional de Alfabetização e Abatimento ao atraso Educacional como uma política curricular. Entretanto, esta afirmação não pode ser apressada, já que diferentes contingências a colocam em dúvida. Destaco três destas contingências: em primeiro lugar, o fato de que a campanha é enunciada como uma estratégia do Governo Federal nos documentos oficiais; em segundo lugar, a definição que se outorga ao INEA como um instrumentador deste projeto nacional (EXCELSIOR, 2014); em terceiro lugar, a falta de aproximações a organismos que oferecem educação não escolarizada, que pode fazer com que esta afirmação possa ser considerada equivocada.

Neste sentido, e com a finalidade de trazer um caminho que me permita entender, através do estudo da Campanha e a noção do nacional vinculada ao analfabetismo e o direito de todos “a livrar-se deste”, pretendo ler estes sentidos com leituras dos pesquisadores do campo do currículo, para aproximar-me de um conceito do que se entende como política curricular e, finalmente, entender se pode operar-se com a CNAARE como uma política curricular.

Esta afirmação parte de uma dimensão referente ao evento e à concepção da CNAARE em certas condições espaço-temporais que a carregam de sentidos e que a fazem ser o que ela é, o que está sendo. O anterior tem uma dimensão institucional, por haver situado ao Instituto Nacional para a Educação de Adultos (INEA) numa rede de instituições educacionais que interagem e negociam posturas e ações que geram sentidos. Também tem uma dimensão cultural e política já que a Campanha pertence a um terreno indecível que dá sentidos à mesma através de processos complexos. Neste sentido, se realizará uma revisão no campo do currículo no México para constituir uma perspectiva de aproximação teórica que seja adequada.

1.1 O campo do currículo no México: entre construções e histórias.

Em 2010, como parte das edições comemorativas do Colégio do México pelo centenário da Revolução Mexicana e o Bicentenário da Independência, editou-se a série de

livros intitulada “Grandes problemas do México”. Dentro dela, no tomo referente à educação, estuda-se de maneira geral ao sistema educacional e aos subsistemas que o compõem. Reforçamos as conjunturas políticas e sociais que dão algidez aos temas relacionados com este tema a partir de uma perspectiva histórica:

Sin duda, el currículum es el corazón del sistema educativo. En un sentido amplio, comprende los contenidos educativos plasmados en los planes y programas de estudio, los libros de texto y otros materiales y dispositivos didácticos, la formación, la práctica docente y otros contenidos —valores, comportamientos— implícitos en la organización y vida cotidiana de las escuelas (ARNAUT & GIORGULI, 2010, p. 14).

O currículo, em algumas perspectivas tradicionalistas, tem sido identificado como a organização do conhecimento, de experiências em disciplinas, de um planejamento formal de atividades que se tecem dentro da experiência escolar (MACEDO e LOPES, 2011). No entanto, também se desenvolveram processos de estudo que se afastam de uma linearidade no estudo do currículo⁷ e que questionam os limites de aproximação deste campo. Em outras palavras, propõe-se afastar-se da ideia de que existe uma evolução gradual⁸, isto é, não se pode estabelecer uma correlação positiva na que o tempo é diretamente proporcional ao avanço dos estudos do currículo, também não se acredita numa só aproximação que defina o que está dentro e fora deste.

Ashwani Kumar (2011, pp. 47-48) divide as últimas quatro décadas do campo do currículo em três fases principais. Em primeiro lugar, a fase marcada pelo *comportamentalismo tecnicista* estadunidense. Esse foi principalmente influenciado pelos estudos da década de 1970 de Tyler e Bloom. Com estes estudos, deslocou-se a influência espanhola que até o momento havia dominado as aproximações da educação no México. Em segundo lugar, a *teoria crítica* influenciou aos acadêmicos na década de 1980. Durante este período consolidou-se esta teoria caracterizada pela sua complexidade e por aproximações

⁷ Lopes (2013) explica como se opõe à ideia de que tenha havido uma evolução das teorias críticas às pós-críticas no estudo do currículo no Brasil. Pelo contrário, não se pode estabelecer uma linearidade porque argumenta que uma evolução gradual é a primeira das utopias do pensamento estrutural que tem que ser desconstruída.

⁸ Em seu artigo faz menção à hegemonia que a teoria crítica teve no Brasil e, por causa disso, dá um foco especial nestas teorias e em sua aproximação com diferentes problematizações. A autora assinala sua inconformidade com estas teorias por considerá-las “No campo do currículo, a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas. Nessa perspectiva, por vezes estabelece-se uma linha do tempo na história do pensamento curricular, como se o currículo tivesse evoluído das teorias tradicionais para as teorias críticas de enfoque moderno e estruturalista para em seguida avançar para as teorias pós-críticas”(LOPES, 2013, p. 9).

teóricas e justaposições de diversos campos utilizados pelos curriculistas mexicanos; experimentou-se um crescimento das discussões a partir de diferentes perspectivas, houve uma forte influência da América Latina com expositores como Freire e o movimento didático; ainda, incrementou-se o interesse da diversificação dos programas de graduação e consolidou-se alguns grupos de estudo com uma aproximação crítica. Além disso, outros campos surgiram: os objetivos transformacionais, o construtivismo, o interpretativismo e o desenvolvimento profissional. Em terceiro lugar, na década de 1990, uma vez que o Consenso de Washington foi consolidado e as mudanças neoliberais, a nível internacional, começavam a ser sentidas nos Estados-Nação, regressou-se ao *comportamentalismo tecnicista* de Tyler com uma abordagem que partiu da ressignificação da inovação e que correspondeu à era da inclusão da educação na era da globalização.

No campo do currículo no México, segundo Kumar (2011), Pinar (2011) e Orozco (2009), enfocou-se na educação superior com um corte analítico e crítico e não se negue a existência de estudos em educação básica e média desde a década de 1990; priorizou-se a construção de uma matriz conceitual e categorial para analisar epistemologicamente a teoria de construção do mesmo com a indicação de novas discussões e categorias que têm ganhado prioridade no discurso institucional da educação neste país. Algumas destas categorias são a flexibilidade, a inovação, a avaliação, a modernização, a reforma e a qualidade e sua significação permitiu que diversas demandas se articulem e o sistema continue operando de acordo com as lógicas e se construam ao redor delas. (OROZCO, 2009, p.17).

Pinar (2011) problematiza a relação que o México tem com os Estados Unidos, por considerar fundamental para entender o sistema educacional mexicano, já que, de acordo com o autor, determina, de maneira direta e indireta, muitos os assuntos referentes à política pública interna da República Mexicana. Em seu livro, *Curricular Studies in México: Intellectual histories, present circumstances*, problematiza a maneira na qual os estudos curriculares tiveram uma relação que dependeu da relação desigual de poder e de significação com o país do Norte. Conclui que o currículo se sujeitou às demandas de dominação que surgem do sistema educacional dos EUA em forma de significações de métodos e conteúdos que são adotados no México. Também problematiza o desafio que enfrenta a internacionalização e a significação do currículo comum⁹ e único para a República Mexicana.

⁹ Estudando a significação conceitos como “activity” y “formation” através de histórias de vida dos investigadores participantes e ancorado nos conceitos de “genealogia” e “arqueologia”, para entender a) o que somos?, b) como chegamos a ser o que somos?, c) o que podemos chegar a ser?

O questionamento ao currículo único e a operação das políticas centralizadas ganha relevância para entender que maneira na qual organizamos o currículo não é natural, única, nem é uma construção que já existia. Os curriculistas mexicanos questionaram temas diferentes a partir de diversas posturas teóricas e metodológicas.

Pinar (2011) estuda o SEM a partir daqueles que o estudam e através de suas histórias de vida, suas estratégias de aproximação e sua produção no campo. O autor opera com as diferentes maneiras nas quais a história nacional-cultural do México e as influências da globalização geraram ações heroicas e irônicas que os intelectuais plasmaram em suas produções curriculares e que, no livro de Pinar, destacam-se através de um diálogo entre acadêmicos e os discursos que estes enunciam.

Frida Díaz Barriga, com uma proposta psicopedagógica, propõe alternativas às visões críticas transmissíveis e reproduzíveis, assim como às baseadas numa abordagem comportamental. A partir da perspectiva dos atores educacionais, problematiza a maneira em que se importou modelos de nações desenvolvidas em países como Brasil, Venezuela, México, Chile e Argentina. Alicia de Alba pesquisou como a desigualdade de ingresso, assim como os padrões de vida da população constituíram o curso do currículo, especialmente em questões referentes à cidadania ao meio ambiente, a temas de gênero, de identidade e diversidade.

Ángel Díaz Barriga misturou estudos de didática contrapondo a curriculistas norte-americanos tecnicistas com teorias de *coup d'état* da escola francesa; participou propondo um currículo multidisciplinar no qual se trabalhava em localidades para resolver problemas da comunidade. Na década de 1990, com a inserção da escola de Chicago na “tomada de decisões”, enfocou-se no deslocamento do campo do currículo ao da avaliação e nas universidades dos estados mais marginais. Catalogou suas contribuições como reativas ao problematizar a relação de dominação hegemônica de EUA com México.

Alfredo Furlán argumenta que o currículo tradicional e as questões de disciplina e violência estão vinculadas; estuda aos que sofrem exclusão por parte deste sistema o caso do programa “Escuela Segura”, uma das estratégias do Governo que conjunta um problema social com uma estratégia curricular. Através de sua leitura, trabalha a relação do neoliberalismo no currículo através da política do Estado Mexicano e se enfoca numa aproximação de práticas e processos. José María Garduño buscou aproximar-se de uma teoria curricular especialmente baseada na história na Universidade Pedagógica Nacional. Raquel Glazman-Nowalski estuda os processos de aprendizagem em suas estruturas disciplinares, interdisciplinares, multidisciplinares e os vínculos que estas têm com as políticas

internacionais trabalhando a relação entre o local e o global. María Concepción Barrón Tirado a partir de uma perspectiva da psicologia, os estudos do *coup d'etat*, a escola de Frankfurt, estuda o currículo a partir da perspectiva dos alunos.

No entanto, resgatando a análise de Pinar feito a partir do diálogo com os acadêmicos mexicanos, há três pontos do campo do currículo o México que tem apresentado duas tensões que me mobilizam a buscar outras noções para entender. A primeira é a aproximação crítica e a psicopedagógica já que têm significado, principalmente, por manter separados estas abordagens em relação à escala de seu foco. A teoria crítica foi associada ao social, enquanto que a psicopedagogia está mais dirigida ao estudo do individual, às estratégias didáticas principalmente associadas ao sócio construtivismo. A segunda tensão é entre a teoria e a prática, pois aparentemente também existe uma separação dicotômica entre estas, o qual de acordo com a leitura da contribuição de Lopes em (PINAR, 2011, p.219), é uma limitação, porque a produção teórica deve alimentar-se da prática, isto é, dos problemas específicos que possam surgir na educação e, para isso, os professores deveriam ter uma melhor formação e superar essa ideia de complexidade que separa uma da outra. Finalmente, “a eterna crise do currículo” por não saber até onde está se falando se currículo e até que ponto se entrou em outras disciplinas, fez com que as respostas teóricas encontrem diferentes enfoques no caso de cada pesquisador.¹⁰

Pela porosidade de seus limites, Alicia de Alba faz uma aproximação através da noção de articulação de Laclau na qual podem articular-se diferentes perspectivas através de uma lógica de equivalências dentro dos processos identitários de subjetivação. As três tensões mencionadas, teoria social, teoria individual; teoria e prática, além da noção do hibridismo, são problematizações conceituais referentes à relação difusa e sinuosa que existe dentro do campo do currículo.

A importância de “repensar el currículo como campo de conocimiento y de prácticas, planteamientos y replanteamientos de problemas añejos y nuevos, reflexiones sobre la actual terminología que se usa como lenguaje curricular para direccionar las experiencias señaladas” (OROZCO , 2009, p. 18). Esta proposta permite romper com a teoria curricular para pensar o fazer curricular longe do corpus dos princípios do currículo, e pensar o campo a partir de um posicionamento político acadêmico, assim como sua relação com a particularidade do currículo na experiência escolar.

¹⁰ No artigo, Pinar trabalha com a genealogia desde duas perspectivas: para superar o niilismo e a vitimização aceitando as derrotas e fazendo do presente algo que podemos encarar intelectual e psicologicamente; também trabalha como o vínculo afetivo adquire simbologia heroica e irônica no momento de tomar a vontade para encarar a renovação cultural.

Nos interesa el estudio de las relaciones entre el currículum y los discursos sociales, políticos, culturales e interculturales, los aspectos propositivos tanto como las discusiones que haya que seguir impulsando para pensar la relación entre la educación, lo social y la sociedad (las sociedades) y la elaboración del currículum como modelos y propuestas educativas (OROZCO , 2009, pp. 19-20).

No México, os estudos do currículo são vastos e com uma diversidade de aproximações e referenciais grandes. Para a presente dissertação, os sentidos produzidos por Alicia de Alba e Bertha Orozco são os que mais se assemelham com a pesquisa que se propõe. Trabalhar com a noção de currículo que permita o entendimento das dimensões políticas que o compõe é necessário nesta busca.

1.2 Currículo como enunciação e a noção de política curricular

A CNAARE não possui estrutura curricular tradicional, pois o ensino-aprendizado não está concebido dentro do SEM, é nomeado como estratégia, devido ao fato de que se outorga em círculos de estudo, não tem uma proposta operacional que corresponda a uma organização escolar e a organização de conteúdo está organizada por módulos flexíveis, ainda assim, os facilitadores não são professores formados, mas assessores, figuras de solidariedade social (INEA, 2017).

Levantar a questão ‘Como se enuncia o nacional em relação ao direito a ser alfabetizado na CNAARE?’ requer trabalhar numa lógica dupla, uma lógica que permita ver tanto a experiência do letramento quanto a concepção do mesmo a nível nacional e internacional, pois esta política está alinhada a diversos discursos. Entender a campanha como política curricular, possibilita determinar as relações de linguagem que são geradas no processo de enunciação político-cultural da mesma. No entanto, é necessário criar uma nova concepção de currículo que possibilite uma aproximação teórico-metodológica que abarque a complexidade dos sentidos que constituem a CNAARE de 2013-2015.

Serão criados os preceitos através dos quais olharemos as conexões entre o currículo, a cultura e a política para estudar os sentidos que constituem as cadeias de significação do nacional em relação ao analfabetismo na CNEAARE. Lopes e Macedo (2011) examinam a incursão de teorias pós-estruturais no campo do currículo. A construção se compreende como liminar, para entender a CNAARE como política que nasce enunciada como estratégia num momento delimitado (2014- 2018).

A proposta dialoga com Teorias de Currículo, de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), onde o currículo, mais do que um objeto epistemológico que possa ser definido *a priori*, é um texto, que apresenta a possibilidade de diferentes leituras. Lopes, por sua vez, assinalou a importância da noção de hibridismo¹¹ para trabalhar o difuso dos limites do currículo, os mesmos que ela significa como uma força e não como uma fraqueza (PINAR, 2011, p. 227-228). Conceber esta porosidade dos limites e os alcances do currículo como a força do campo é o que mobiliza a necessidade de uma construção teórica pertinente que possibilite trabalhar esta relação que foi polarizada entre a teoria social e o nível individual ou entre a teoria e a prática. Desta maneira, como menciona Lopes, através da liminaridade abrem-se possibilidades de pesquisa.

[...] impactam particularmente no campo do currículo pela problematização das teorias críticas de registro sociológico, [...] no âmbito dos enfoques fenomenológicos e autobiográficos. Mas, sobretudo, no meu entender, impactam nas formas como compreendemos noções centrais do campo, com consequências significativas para as conexões entre currículo e política. (LOPES, A.C.; 2013, p.17)

Ao abrir esta perspectiva e desfigurar os limites para a inclusão da pluralidade de sentidos em diferentes experiências que possam encontrar lugar, permite-se um olhar que abarque a complexidade discursiva do currículo.

Macedo (2006) propôs uma leitura do currículo através da compreensão da fronteira cultural, onde a cultura é percebida como espaço-tempo que incorpora valores e uma dimensão política. Desta maneira, possibilita-se conectar as questões globais com as locais por meio da compreensão dos processos híbridos e ambivalentes.

Currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo cujas especificidades me interessam estudar. Não falo, portanto, de um espaço-tempo qualquer, embora também dele, mas do currículo escolar (No Brasil de hoje) [...] Assumo, ao contrário, que a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto a nível macro quanto a nível micro (MACEDO, 2006, p. 288).

A partir do campo discursivo, podem ser apreciadas e valorizadas as discussões políticas que foram tecidas e, através das quais, se significam as políticas curriculares.

¹¹ Lopes apoiou-se na noção de hibridismo de Bhabha para trabalhar com a teoria do ciclo de Políticas de Ball e para olhar as construções que são geradas a nível local, não como transposições contextuais, mas como criações nelas mesmas (LOPES, CUNHA e COSTA, 2013, p.393-395). No entanto, segundo Lopes, ainda com esta postura não se consegue vislumbrar a complexidade envolta no campo do currículo, motivo pelo qual buscou apoiar-se em outras referências, como a noção de tradução de Derrida (LOPES, CUNHA e COSTA, 2013, p. 393)

Entender a dimensão do cultural através da linguagem como uma construção híbrida espaço-temporal permite problematizar o papel do sujeito e sua relação com a linguagem, assim como sua articulação com o social e o político em diferentes dimensões¹². O papel constitutivo dos processos de negociação (BHABHA, 2013) e as relações de poder geradas pela *hiperdemocratização* (LACLAU, E., 2003) (MOUFEE, 2001).

Com base nestas premissas, trabalha-se com a concepção do “processo de significação e produção de sentidos, sempre híbridos, que nunca cessa e que, por tanto, é incapaz de construir identidades” (MACEDO & LOPES, 2011, p. 227). A concepção da noção de currículo se constrói dentro das fronteiras enunciativas; estas são os limites porosos, que possibilitam a compreensão e ampliam as possibilidades de estudo por permitir trabalhar em diversas dimensões, o que nos permite entender as políticas curriculares em sua complexidade, com o marco do tempo e o contexto discursivo em que são enunciadas.

A ideia de currículo como enunciação, como produto cultural de sentidos na liminaridade [...]. Antes mais que nada, talvez valha lembrar que se trata de apenas mais uma neste caso roubada da linguística, para tentar dar conta, de forma condensada, do currículo. Conversação complicada, fetiche, redes cotidianas, acontecimento são outras formas de produzir significações para currículo no jogo político-acadêmico, no qual a pesquisa tem lugar de destaque” (MACEDO, 2016, p. 12).

Quando a autora chama a atenção para a metáfora da enunciação, a figura retórica da metáfora abre possibilidades para pensar o discurso através de uma atribuição de sentido momentânea e contingente.

O enunciativo é um processo mais dialógico que tenta rastrear deslocamentos e realinhamentos que são resultados de antagonismos e articulações culturais — subvertendo a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos de negociação cultural (BHABHA, 2013: p. 285).

A enunciação representa a abertura dos caminhos pela geração de um espaço dentro da linguagem que pode subverter as estruturas de sentido ao transformar a cultura numa produção epistemológica quando o sujeito é descentrado das estruturas *per se* e entende-se a geração de sentidos, inclusive da mesma história, como uma construção processual. A hegemonia subverte a relatividade destes sentidos num momento provisório como resultado

¹² Esta dissertação trabalha com a ideia das dimensões culturais para entender as relações entre o local e o global. Appadurai (2004, p.50), partido da complexidade da economia global atual, provocada por certas dissociações fundamentais entre a economia, a cultura e a política. Para isso, o autor propõe cinco dimensões ou fluxos culturais globais para entender, de maneira fluida e irregular, as relações entre 1) etnopaisagens, 2) mediapaisagens, 3) tecnopaisagens, 4) financiopaisagens e 5) as ideopaisagens.

da articulação de demandas.

Bhabha, Derrida, trabalham com base num marco teórico em que a diferença e o sujeito emergem e surgem no momento da enunciação, isto é, no momento da fala, sempre em relação com o outro e dentro de um contexto discursivo. O sujeito da enunciação é um sujeito disjuntivo, porque encontra-se em relação com o tempo numa temporalidade ambivalente, um *“terceiro espaço, que representa tanto as condições gerais da linguagem quanto à implicação específica do enunciado em uma estratégia performativa e institucional da qual ela não pode, em si, ter consciência”* (MACEDO, 2016, p. 14)

Essa abertura de possibilidades tem diferentes vértices e arestas que podemos entender com base na metáfora da enunciação. A metáfora, como figura retórica, leva-nos a pensar na relação com a linguagem e a maneira com que a autora se apropria desta para os estudos curriculares. Isto significa que, a partir de operações teóricas na liminaridade, em vez de representar uma limitação, problematiza a fixação de definições e de identidades; em outras palavras, abre um leque de possibilidades duplas. Isto permite perceber como, dentro das fronteiras enunciativas, sempre na relação com o outro é gerada a produção de sentido, num momento de enunciação, por ser a enunciação uma figura que posiciona o sujeito no momento da fala, o que nos faz pensar no sujeito, sua relação com o outro, dentro do tempo e como isto se dá pelo dinamismo cultural, político e social. Em suma, entender o currículo como enunciação cultural é operar na lógica processual de construção de sentidos através da compreensão de cadeias de sentidos na liminaridade do social e do cultural, o que abre um leque de possibilidades para a pesquisa.

Os momentos espaço-temporais, já que as discussões adquirem diferentes conotações em referência a eles e a investigação, diferentes possibilidades. As discussões curriculares são diversas, as vezes paralelas, algumas se aproximam mais de certos conceitos que outras, entre elas apresentam-se aproximações e distanciamentos e estas tem respondido a demandas que surgem nos espaços nas que estes nascem. (LOPES, A.C., 2013). Desta maneira, interpretar e estudar os jogos políticos torna-se necessário dentro do campo, dentro de uma perspectiva de política curricular na que:

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo.

As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais. Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares (LOPES A. , 2004)

Ao fazer isso as autoras criam óticas que nos permitem observar os objetos de estudo, a partir de perspectivas baseadas na linguagem, no discurso, desde um emaranhado teórico pós-estrutural, pós-fundacional e pós-colonial para construir caminhos que lhes permitam olhar a complexidade que as relações em torno do currículo apresentam. Isto é, até onde chegam seus alcances, de onde vêm seus sentidos, quais demandas respondem a suas articulações, qual é a relação que guarda o privado e o público, desde a perspectiva de Bhabha (2013), entre o universal e o particular, desde Laclau (1992, 2003) com marco numa concepção das dimensões de Appadurai (2004). Utilizando estas concepções, é possível entender a liminaridade do currículo, o fato de que sua significância se encontra em diferentes níveis e por isso trabalha a partir de diferentes lógicas, já que um momento no currículo envolve diferentes dimensões que se articulam na geração de sentidos.

Assim, os conhecimentos se criam, não se tomam como dados, e a produção dos mesmos toca diferentes dimensões que são construídas de maneira política e social, sempre em relação com o outro. Dentro deste cenário se problematiza a relação com o conhecimento e o vínculo que se gera entre o que se enuncia na política curricular e o que acontece na experiência de ensino (LOPES, A.C., 2015). A ideia da liminaridade de Bhabha, a metáfora da enunciação, nos ajuda a pensar a partir dos limites epistemológicos, o deslocamento dos absolutos, das definições fechadas como uma condição do pensamento pós-estrutural, pós-moderno e pós-colonial. A partir das fronteiras enunciativas, que nos ajudam a entender uma gama de vozes na composição das definições (BHABHA, 2013, p. 24) referentes à CNAARE em diferentes dimensões (APPADURAI, 2004).

1.3 Dos limites, essencialismos e lógicas causais: desconstrução de origem (origens).

A aproximação à categoria de currículo como enunciação cultural e de política curricular para ler a CNAARE, requer uma leitura desconstrutiva que opera na porosidade dos limites do conhecimento e que questiona as origens fixas, sobre o que é o analfabetismo, o

sistema educacional e a oferta educacional. Estes, em alguns casos, são tomados como verdades irrefutáveis; no entanto, argumento, em contraposição, que seus sentidos respondem ao dinamismo das lógicas e jogos políticos que dão sentido ao que se enuncia na definição destas.

Existem diversos sistemas de pensamento; Borges, por exemplo, narra em *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius* (BORGES, 2012), como se constituem as condições de realidade que provêm das posturas filosóficas de espaço, com condições como tempo, linguagem, identidade, etc. Cada uma destas propostas buscava fechar sistemas de pensamento compostos por essências fixas, valores, uma teleologia com fundamentos e sistemas de conhecimento que compunham uma metafísica, uma ontoteologia. Entretanto, ainda que elas apresentassem preceitos, fundamentos, binarismo que permitam a hierarquia do conhecimento, estes sistemas se baseiam na necessidade de um princípio, uma presença superior, um fundamento, de uma origem.

Por outro lado, os pós-estruturalismos –porque não existe um pós-estruturalismo único – estão compostos de concepções com propostas teóricas que emergem de suas discussões correspondentes a casos específicos e não generalizados. Isto se baseia numa perspectiva pós-estrutural que é composta por posições divergentes ao conhecimento que parte de uma estrutura.

Entretanto, isso não significa que as concepções do estruturalismo não tenham sido superadas, já que os pós-estruturalistas dialogam com elas. Seus principais expoentes são Derrida, Deleuze, Kristeva, Foucault e Lyotard. Cada um deles situa seus trabalhos em diferentes concepções e proposições de pensamento. Estes autores partem de que “*o limite do conhecimento tem um papel inevitável em seu âmago*” (WILLIAMS, 2012, p. 13). Essa origem, então, fica posta em dúvida ou talvez o que se questione seja a pureza dessa origem e sua percepção como absoluta. Como diz Williams, não há o pós, nenhum depois, nem nenhuma negação do estruturalismo. É uma afirmação.

[Também não há] “[...] oposição à essa visão da importância das ciências empíricas [...] mas eles resistem e buscam alternativas à visão de que a ciência é um árbitro definitivo, ou mesmo o juiz das verdades [...] O “humano”; é que elas têm um papel constitutivo positivo a desempenhar. O humano é sempre mais do que é determinado pela ciência. A determinação científica do “humano” é sempre o produto de pressupostos extracientíficos” (WILLIAMS, 2012, pp. 44-45).

Esta característica do pós-estruturalismo pode ser explicada como uma metáfora sobre a pele. O autor argumenta que “a pele não é um limite entre um dentro e um fora, mas um

conjunto permeável de passagens que conectam o interior com um infinito leque de relações causais e mais amplas [...] significa que a vida não é um absoluto e que as bordas não são a maior certeza sobre a qual se poderiam construir sistemas de verdades” (WILLIAMS, 2012, p. 42).

Neste espírito, operar num registro pós-estrutural remete a dialogar com a porosidade dos limites tanto na definição do currículo como para entender a maneira na que compreender a porosidade das estruturas materiais pode levar-nos a impossibilidades de definir fundamentos que, na realidade, nos possibilitam muitos outros movimentos teóricos metodológicos (LOPES, A.C., 2015).

Derrida destaca que Saussure havia proposto uma concepção na qual existe uma relação causal entre o signo e o significado atribuído a este. Para Derrida, a linguagem é o que constrói o mundo, não o representa, mas sim o que o cria. Nesta tentativa de fuga de uma percepção mais fixa do significante, apela-se ao direito de desconstrução.

Faço um apelo ao direito da desconstrução como direito incondicional a colocar questões críticas não somente á historia do conceito do homem, mas a história mesma da noção de crítica a forma e a autoridade da questão, a forma interrogativa do pensamento (DERRIDA, 2002 p.17 em: (SKILAR, 2008, p. 31)

Esse mesmo princípio torna impossível sua definição, faz-se evidente a alteridade e a impossibilidade da definição. Destaca as verdades absolutas como tentativas de fechamento da significação (LOPES, A.C., 2013, p.11).

A tradição de *la explication de texte* – leitura sensível, lógica e confiável – é que está representada em buscar a fonte da força argumentativa nos textos, põe especial atenção nos desvios, nas sutilezas e nas diferenças que surgem entre ele. A fonte argumentativa se refere justamente a encontrar esses pontos que queremos desconstruir, que aparecem como verdades nos textos apriorísticos e fixas (WILLIAMS,2012).

De acordo com Maggie Mac Lure e Erica Burman (2014), o pensamento de Derrida referente à desconstrução, significa abandonar a estrutura textual da linguagem por acreditar ser impossível estabelecer uma relação direta entre a imagem acústica e o significado. Neste sentido, renuncia-se a ideia de pensar que o texto é uma mediação entre os fundamentos ou as origens – que provêm da verdade universal transcendental ou a essência identitária – renuncia-se a que não haja nada fora do texto, a que não haja nada extratextual, todo sentido se produz através dos jogos da linguagem.

Ainda que a desconstrução não seja ciência, nem método ou anti-ciência, não nega uma

estrutura. Investiga a relação da metafísica e da ontoteologia com a ciência, o que possibilita entender que os caminhos são processos contínuos e não de descobrimentos fixos (WILLIAMS, 2012, p.54). A desconstrução não é um método, desmonta as aporias do discurso entendendo a linguagem como acontecimento vivo, o pensamento (DERRIDA, 1987). Para isto, utiliza o ler bem (primeira estratégia). Ao entender que existe um diálogo com a metafísica (segunda estratégia) e o caminho é o processo constitutivo específico, já que a desconstrução tem a ver com responder questões específicas, que não podem ser generalizadas. “Como toda obra complexa de filosofia, ele permite uma combinação frutífera de escrutínio crítico, análise detalhada de seus termos-chave, estudos das passagens mais gerais e rastreamento de suas principais afirmativas sobre metafísica e ontoteologia” (WILLIAMS, 2012, p. 55).

Pensar em termos de desconstrução, então, implica desmembrar os caminhos do pensamento, de maneira que se tenha claro que a origem dessas cadeias de sentidos não é localizável. Perder essa origem como uma verdade dada é fazer com que esta perca sua característica *apriorística* e fixa. Convida-nos a repensar que sua relação com o discurso através da concepção da presença como pensamento, no sentido de que se entende que toda realidade metafísica é discursiva e, por tanto, não há nada fora do Texto. (McLURE & BURMAN, 2014, p. 365).

[A Origem, é] pensada na e pela metafísica ocidental e estruturada dentro do conceito de tempo e espaço de modo geral e principalmente em sua forma tradicional (lógica da identidade), a origem pressupõe um centro interno ou externo, habitado pela verdade, que se manifestaria por meio de cópias, simulacros, como simples deslocamentos de metáforas (SANTIAGO, 1976, p. 59).

Desta maneira, pode-se partir de qualquer ponto, mas isso fará com que o resultado se diferencie cada vez que se parta de um ponto diferente. São os objetivos, os pontos primordiais, os argumentos fortes.

Derrida baseia suas leituras em Nietzsche, Freud e Heidegger, entre outros, para propor um deslocamento do logos como centro, isto é, da transcendentalidade e da metafísica como centro do pensamento. Desta maneira, os quatro fundamentos “essência”, “existência”, “substância” e “sujeito” perdem seu caráter transcendental e abrem-se para a construção de sentido no momento da enunciação, assim, este último concebe-se como um processo de criação epistemológico (SANTIAGO, 1976). A presença encontra sua realidade contingente no texto mas não é identificável como verdade absoluta, não aparece tacitamente dentro dele, está nos processos de composição do escrito. Para Derrida, desde a leitura de Williams, “Na

presença o fenômeno é o pensamento [...] A presença é parte de uma economia da verdade, ou seja, seu poder depende de muitas afirmações ao seu redor e que circulam dentro delas, por exemplo, afirmações dobre origens” (WILLIAMS, 2012, pp. 56-57).

“A tarefa de regressar “estrategicamente”, na idealização, a uma origem ou uma “prioridade” tida por simples, inata, normal, pura, corrente, igual a si mesma (isto é presença), para depois imaginar a derivação, complicação, deteriorização, acidente, etc., o bem antes do mal, o positivo antes do seu negativo, o puro antes do imputo, o simples antes da imitação.” (Derrida em (McLURE & BURMAN, 2014, p. 366)

Na lógica não é complementar, mas suplementar, pois o outro sempre acrescenta, não supre o vazio de uma estrutura já determinada (SKILAR, 2008), (McLURE e BURMAN, 2014). No momento em que se parte da necessidade de contar com sistemas fechados de pensamento a realidade é deformada, pois não há construção na que caibam todos os detalhes do devir. Da mesma maneira que as deformações da realidade no conto de Borges, não é possível sistematizar estas maneiras de pensamento.

De acordo com SANTIAGO (1976), a *différance* de Derrida implica tanto diferença, o ser diferente, quanto o diferimento, o processo de diferir. A mesma nomenclatura da palavra é uma estratégia de sentido. *Différence* é a maneira como se escreve diferença em francês; no entanto, Derrida incorpora um jogo de palavras que rompe com a normatividade da escrita, desconstruindo a maneira na qual se relacionam os fonemas com os signos pictóricos em francês, isto faz alusão a uma prioridade na qual a escrita se sobrepõe a fala. Neste jogo de palavras, sobressai a figura de ausência/diferença/diferimento que reside no “coração” do significado e o desloca ao significante fora de uma estrutura e através de jogos dinâmicos fluidos.

A *différance* é um processo do diferimento marcado pela falta, pela ausência ou pela falta de presença; ainda assim, por esta presença das origens não ser alcançável, está marcado pela impossibilidade. Williams (2012, p.58-59) explica que, para Derrida, quando o sujeito toma consciência da morte do não ser, começa o processo de diferimento para marcar uma presença deste que os faz ser. Quanto ao texto, esta luta por ser constitui-se na possibilidade da geração dos rastros, pois o rastro só aparece num processo de diferimento das suas identificações. O processo de diferimento constitui cadeias de identificações e de significados, não pode limitar este conceito à constituição das mesmas, o diferimento está marcado por uma alteridade, pelo outro.

A *différance* é a brecha irreduzível e fluida, é a ação afirmativa e transformadora que permite, a presença ausente da origem através dos rastros que deixou o processo do diferir com o não ser. É o ato afirmativo da desconstrução.

2 UM RASTREAMENTO DO CAMINHO, O ESBOÇO DE UMA APROXIMAÇÃO.

-¿Quién eres?

-Soy el hombre que debía casarse con la muchacha que tú no habrías elegido, que debía tomar el otro camino en la encrucijada, beber del otro pozo. Al no elegir, has impedido mi elección. (CALVINO, El castillo de los destinos cruzados, 2013, p. 79)¹³

Uma leitura desconstrutiva baseada em Derrida, dialoga com a perspectiva de metafísica positiva, na qual a presença afirma-se pela consciência da própria finitude (morte) e o diferimento com finitude produz s processos de identificação que se desenvolvem numa lógica da *différance*. O sujeito que toma consciência de sua finitude, numa condição de deriva (inconsciência e acontecimento), faz-se presente a cada momento negando a morte e afirmando sua presença. Neste sentido, a epígrafe que abre esta seção nos ajudará a pensar na ausência como algo presente, como uma eleição que, sim, foi feita, sendo que a lagoa que representa a ausência é o que mobiliza a presença pela lógica do diferimento.

Na desconstrução inverte-se papel da ausência¹⁴, a falta, o que está em cima de tudo. O processo subjetivo de consciência da morte é marcado pela falta e isso permite que o sujeito se constitua na escrita do texto. O que mobiliza esta escrita, é, então, a falta de presença. Percebem-se os rastros, não a presença, se não as lógicas que compõem o texto como característica à evanescência da impossibilidade. Na Gramatologia, é uma ruptura na qual estes signos, estes rastros que levam neles mesmos a impossibilidade de uma presença absoluta (WILLIAMS, 2012, p.71).

A desconstrução é um ato afirmativo. Mas essa verdade ilusória é um elemento que está inscrito numa cadeia de diferenças que deslocam o centro, entendido desde uma perspectiva transcendente do significado. O sentido desta verdade ilusória se vincula ao

¹³ Esta citação corresponde à História do indeciso, de Ítalo Calvino, quem era incapaz de decidir entre duas mulheres, entre dois caminhos para escapar da decisão, entre dois poços para saciar a sua sede. Ao final, o indeciso não se constitui e encontra-se com seu reflexo, que interpreto como a ausência de ser, de tudo o que ele deixou de ser por não assumir o momento da decisão.

¹⁴ O término da ausência, de acordó com a leitura de Santiago, implica o abandono da centralidade do sujeito e de uma origem absoluta. O signo nietzschiano sem verdade pesente; o sujeito de Freud sem consciencia em sí. É reverter o pensamento da presença. O fundamento da ausência é o fundamento da impossibilidade para pensar o que não foi possível ser. É pensar através do diferimento.

significante e não é o signo em si mesmo o que está carregado de sentido *per se*. Se houve em algum momento um fechamento de sentido, este teve que ser construído. Para operar a desconstrução é importante entender a carga que ela carrega. Os pontos de presença, para Derrida, apresentam momentos no texto nos quais não há espaço para dúvidas. Esta presença é onde o texto encontra sua mais *pura verdade*, mas esta é ilusória. Sem estes cairíamos numa esquizofrenia de vem da impossibilidade da inclusão absoluta. Mas estas ilusões de verdade são necessárias, mesmo que sejam impossíveis de serem mantidas (SANTIAGO, 1976, p.17).

A crítica às origens e sua presença no texto nos conduz ao terreno dos desvios e das sutilezas que surgem nos jogos do diferimento. Tem existido uma preponderância no pensamento moderno ocidental da escrita sobre a fala. A última – por uma suposta transparência vinculada ao tempo real entre o que se fala e o que se escuta e a escrita – era concebida como exposta ao risco de desviar a mensagem, a distorção de significados. Isto ameaça a presença. A desconstrução, por outro lado, interfere com esta hierarquia já que a distância e a diferença afetam de igual maneira à fala e a escrita. Os elementos extralinguísticos como significado, razão e outros ainda que cheguem a nós e se nos façam presentes mediante os signos que fazem referências a outros signos, numa cadeia de substituições ou de diferenças infinitas. Nunca se chega ao final da cadeia porque sempre há algo que intervém e causa um desvio (McLURE & BURMAN, 2014, p. 366).

Isto modifica a concepção da geração de sentido através de cadeias enunciativas. Ao entender a impossibilidade de conhecer a origem dessas cadeias, então, o conceito de origem permite pensar na escrita, pois todos os textos estão carregados de uma infinidade de textos. Mas, então, como pode a origem ser afirmada ao mesmo tempo em que é impossível? Derrida diz que se pode acessá-lo por meio da “secundaridade originária”, onde se escrevem as diferenças. Isto desloca o centro, o núcleo originário a aquilo que o difere, não porque o completa como se existisse previamente algo a ser completado, mas sim algo que por ser diferente (SANTIAGO, 1976, p. 59).

O que seriam, então, os acontecimentos da história se remetesse-se a “dados históricos” de uma estrutura *fixa* ou uma estrutura *que fixa*? A uma realidade visível que possa ser inspecionada como num laboratório científico. Derrida problematiza as datas. Desde sua perspectiva, estas não devem ser percebidas através de sua singularidade absoluta, mas como acontecimentos¹⁵ - pela complexidade dos sentidos articulados para dar sentido. As datas apresentam características de ambiguidade em sua leitura, uma vez que ao mesmo tempo são

¹⁵ Entendo os acontecimentos como parte de cadeias de significação, marcadas pelos procesos de diferimento

legíveis e ilegíveis, compreensíveis e incompreensíveis, traduzíveis e intraduzíveis. Não são pontos fixos de uma linha reta; respondem, sim, a um tempo, um espaço e uma língua (ou línguas) determinadas, mas precisam ser desmarcadas, “porque não se suspende nela esse traço único que a ata ao acontecimento sem testemunha, sem outra testemunha, permanece incólume, mas absolutamente indecifrável” (SKILAR, 2008, p. 13).

A história não é um dado oferecido, não é evolutiva, nem é linear; constrói-se em cadeias de acontecimentos, de sentidos, são constituídas dentro da escrita. Desta maneira, *não existe nada fora do texto*. Esta afirmação foi fortemente criticada porque implicaria uma fixação com o textual e talvez uma dicotomia com o que não é textual, com *o que não é*. Segundo Williams (2012, p. 68), o que está dentro e fora do texto não é impermeável, mas está delimitado pela porosidade que permite que os sentidos sejam compartilhados. Representa uma fronteira. Entender a história desde uma perspectiva da linguagem permite que a presença nela possua uma significação, ainda que a origem não seja localizável. Aí é onde encontra seu momento dialógico já que esta realidade, para Derrida, apresenta, em cada momento do diálogo com o outro, uma transformação mútua, uma transformação a partir da relação com o outro, ainda que sem a carga estrutural do signo. Para ter conseguido ser presente no texto, teve que ser parte de um processo de diferimento com o que não foi. Isto deixa signos, rastros.

“Mas signos, na linguagem, contém o rastro do seus contextos, de suas histórias e de seus futuros Assim qualquer signo. Qualquer evento, é marcado por coisas ao seu redor. Não é uma presença imaculada mas o rastro dos processos que vieram a fazê-lo. Ao invés de bem-determinados signos independentes. Derrida persegue processos múltiplos mediante rastros no texto” (WILLIAMS, 2012, p. 57).

Os rastros são conexões temporais que pertencem a uma cadeia de sucessões, cujos limites são difusos. Eles aparecem como sinais de que existe um processo que culmina na presença efêmera que deixa rastros no texto. Nos rastros percebe-se a liminaridade. Emergem nos vislumbres de presença que diferem do que não foi.

Se a morte está associada com a finitude, ou seja, como fim necessário de um fundamento individual para a existência —uma consciência pensante ou ser humano, por exemplo—, então o rastro e a interminável estrutura da *différance* se opõe a ela. (WILLIAMS, 2012, p. 70).

Em suma, a história é constituída por esses processos cujos limites são difusos e carecem de matéria, sentido e substância metafísica. Uma aproximação a esta pode ser realizada desde uma perspectiva de rastreamento, pois, como menciona Derrida, *‘não há nada*

fora do texto como rastreamento'. Os rastros não são pontos de presença, são pistas complexas de relações em vez de rastros bem definidos. Neste curso de leitura, funde-se como recurso metodológico para a presente investigação. Assim, assume-se uma aproximação desconstrutiva como caminho de pensamento que guia a noção da enunciação.

Menezes (2007) retoma a ideia do contexto de condições sócio históricas trabalhadas por Bakhtin e os trabalha a partir do conceito do *lócus da enunciação* apresentado por Bhabha. O autor argumenta que, para entender a representação é fundamental entender o *lócus da enunciação* do que fala ou do que escreve, pois de outra maneira os conceitos enunciados pareceriam estar fechados e pré-definidos. Da mesma maneira que não se podem encontrar preceitos absolutos para emitir pensamento. “Esse *lócus* é atravessado por toda a gama heterogênea das ideologias e valores socioculturais que constituem qualquer sujeito: é nisso que Bhabha chama de ‘terceiro espaço’ que toda a gama contraditória e conflitante de elementos linguísticos, e culturais interagem e constituem o hibridismo” (MENEZES DE SOUZA, 2007, p. 120).

A proposta do *lócus da enunciação* permite entender a característica de deslocação dos sentidos por sua condição híbrida, pois dizem Lopes e Macedo (2011, p. 212), em sua leitura de Bhabha, que a cultura sempre é híbrida, é marcada por este *lócus da enunciação* e isso evita os purismos e essencialismo por sua característica de impossibilidade de controle. Neste sentido, parto de que a desconstrução é uma forma de construção, que rastreia as formas na qual se constituem os sentidos. Concebo esta estratégia de entendimento também como uma proposição metodológica na qual se pode operar para buscar os sentidos subjacentes às cadeias e articulações que se tecem no momento processual da enunciação. Mais do que uma metodologia, ajuda a pensar uma maneira de ler o mundo baseada no pensamento da impossibilidade; nos sentidos que dão significados a esta num momento contingente. O caminho escolhido é perceber estes rastros como significantes que se enchem de sentidos provisoriamente.

Esse caminho do pós-estruturalismo como desconstrução contém duas impossibilidades mobilizadoras para minha pesquisa. A primeira, o compromisso crítico e criativo com aquilo que se considera possível, necessário, verdadeiro, compreendido e absoluto, ainda que não tenha um significado fixo *a priori* (WILLIAMS, 2012, p.72).

Argumento que a CNAARE não parte de um conceito *a priori* do significado de analfabetismo, mas sim que este se constrói através dos referentes que se articulam na enunciação dos textos, ações e pronunciamentos que a compõem. Ao perceber o analfabetismo como uma construção que adquire diferentes sentidos em diferentes realidades,

de acordo com a realidade na qual se apresenta; da mesma maneira, o que é o nacional? É impossível que *o mexicano* contenha um grau de totalidade. Por exemplo, numa comunidade indígena onde só se fala uma língua indígena, qual é o sentido que faz a definição de saber e ler um recado em espanhol para poder ser considerado alfabetizado? Diferente da ciência, não conta com pressuposições metafísicas, pois argumenta que quando se buscam bases positivas, não encontramos nenhuma que seja absoluta, porque sempre que buscamos um fundamento entendemos que é produto de processos anteriores. O trabalho de Derrida nos torna mais sensíveis aos pressupostos lógicos assumidos como absolutos (WILLIAMS, 2012, p.72-76). Isto mobiliza a busca ao conceber que estas são partes e produtos de processos de significação.

Partindo de que o currículo é uma prática discursiva, interessam-me as noções das que se apropriam para a concepção de currículo, são relativizadas porque “nos permite atribuir um significado a um significante, é a sua diferença em relação a outros significantes que constituem o sistema linguístico” (MACEDO & LOPES, 2011, p. 39). Isto é, ao operar num registro pós-estrutural, os significados, como noções puras, são colocados em dúvida e apela-se, mais do que a uma determinação, a uma relação com sua própria diferença com outros significantes. Isto permite espaço para a produção de sentidos, especialmente porque somos seres de linguagem. Assim o currículo que é prática discursiva, também está marcado pelo poder que gera as práticas de significação.

Trata-se portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria [...] Claro que como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito (MACEDO & LOPES, Teorias de currículo, 2011, p. 39).

O pensamento, a partir da dimensão do social, do dialogismo, descentra as definições e permite-me entendê-las como construções que se geram no campo do social. Quando o Governo chama a CNAARE como uma estratégia que é implementada, parece que se limita a possibilidade desta de gerar sentido. Entretanto, é justamente esta estrutura que me interessa desconstruir para ter as possibilidades que abrem o perceber a Campanha desde sua dimensão de produção enunciativa. De tal maneira que se subverte a supremacia cultural na qual se vê inserida ao concebê-la como um signo arbitrário definido aprioristicamente pela figura de um Estado centralizado e totalitário que propõe suas políticas educacionais desde o centro. Ao desconstruir tiramos estes significados transcendentais que aprioristicamente dão sentidos à realidade. E então? O que são as coisas? O que é a identidade nacional dos mexicanos?

Desconstruir nos leva a colocar em dúvida todos estes *a priori*. A proposta desconstrutiva afirma origens, mas entende que elas também têm uma origem em outras partes, dependendo do ponto da cadeia que se queira analisar – perdem seu caráter transcendental e primordial -, eles mesmos são parte de uma cadeia infinita que não tem um começo primordial. Desta maneira, impede-se que o texto tenha os sentidos fixos e imóveis (WILLIAMS, 2012).

Nesta investigação, a desconstrução busca encontrar os rastros dos “essencialismos” que surgiram na tradição da alfabetização no México para vinculá-los com as concepções de ideias fixas e universais ao redor da geração de campanhas a nível nacional e internacional. Ainda assim, é posto em questão o planejamento da política curricular e o conhecimento proposto por esta. Propõe-se uma metodologia na que a história é concebida desde uma perspectiva discursiva. As origens não são fixas, não são dados nem transcendentais, mas são o resultado de processos que deixam rastros de uma presença que nunca é absoluta. São sentidos fluidos e discursivos.

O processo de diferimento é ambivalente de união entre o político, o teórico em temporalidade dupla e por isso, a enunciação como metáfora discursiva abre o espaço temporal em conjunto com as teorias pós-coloniais que são usualmente caracterizadas pela virada pós-moderna como uma ruptura com as lógicas e as consequências modernas que provêm de uma dispersão de elementos narrativos heterogêneos, e as pós-funcionais, por sua busca de encontrar uma fixação provisória contingente e obrigatoriamente necessária.

2.1 Ambivalência e diferimento a partir de um olhar pós-colonial

O escrito tem um caráter ambivalente devido ao fato de que, ao mesmo tempo em que sustenta o que entendo por metodologia e teoria, e dialoga com o emaranhado das cadeias de sentido, sustenta o que se observa. É um jogo de sentidos sempre dinâmicos que parte do momento no qual se escreve; a desconstrução trata-se do deslocamento do logos como centro, o essencial dos apriorismos e a presença são provisórios. (SANTIAGO, 1976).

Bhabha (2013, p.282) apropria-se do dialogismo proposto por Bakhtin e, valendo-se da proposta derridariana, desloca a discussão estrutural para uma dimensão temporal com o que baseia a sua teoria numa perspectiva pós-estrutural que lhe permite, apoiado no pensamento de diferentes propostas, entender o difuso e poroso dos limites, das fronteiras culturais enunciativas que ajudam a pensar mais além de uma estrutura; ver as lógicas fluidas

que surgem no terreno discursivo marcadas pela *différance* fez possível constituir processos de identificação que têm produtos de sentido híbridos tensionados e contingentes, como construções que são inalcançáveis, que não são essenciais nem representam fundamentos de uma verdade dada, mas que surgem nas cadeias de diferimento como uma construção discursiva e alcançam sua presença no acontecimento que não é fixo e que apenas deixa rastros nos processos dinâmicos que provêm dos jogos de linguagem dentro de contextos discursivos.

A concepção de que o sujeito constitui-se na enunciação e assume entornos sociais no sentido que permite que, num espaço liminar, surja o sentido entre o eu e o outro, o que se converte em constitutivo do eu (MACEDO, 2016, p.13). Isto é, o sujeito constitui-se no momento da fala com outro. Esta é uma desconstrução da noção fixa de um sujeito a priori como algo determinado, um objeto a ser estudado. Que sujeito é esse que adota nesta leitura?

Bakhtin localiza o sujeito que fala, constituindo a si mesmo, no momento dialógico, o que já é uma compreensão do seu papel na geração de sentido. A psicanálise lacaniana também constrói uma aproximação de uma análise discursiva com as análises clínicas e com a cultura. Para Lacan “El psicoanálisis es una ciencia del lenguaje habitada por el sujeto” (DUNKER, 2016). Bakhtin criticava a psicanálise por ser uma ciência burguesa, fundada numa falsa biologia e num individualismo. Por isso propõe um paradigma dialético e conversacional que se contextualiza dialogicamente, isto é, em sua relação com o outro e ideologicamente, que provém da estrutura em si. Isto é o que mais se assemelha à discussão do social que constitui o significando. De acordo com Dunker (2016), Lacan trabalha esta relação dialógica desde a psicanálise e as críticas que Bakhtin gera, principalmente, derivam do pensamento ideológico e não propriamente das propostas da psicanálise.

Bhabha (2013) também resgata a contribuição de Bakhtin sobre a enunciação como recurso para entender o momento de uso da linguagem, onde se necessita a relação com o outro, com um terceiro, no momento da enunciação. Este, além de ser o interlocutor, mediatiza todos os sentidos e significados produzidos. O sujeito, então, faz-se autoconsciente através da relação com o outro. Bhabha entende descentralizar a noção do sujeito à uma que compreenda sua constituição mobilizada pela falta. Este autor desloca a noção de sujeito, adotando a proposta freudiana de um sujeito cindido pela falta de significação e atravessada pela alteridade. O sujeito não é dado, é atravessado por uma multiplicidade de processos de diferimento, marcados pela lógica da *différance*, que constituem no momento da enunciação e desenvolvem-se nas fronteiras enunciativas culturais nas quais, em vez de limites, percebem-se possibilidades de transformação de sentido. Geram-se processos híbridos que articulam

vontades.

Para aprofundar esta concepção, Bhabha fala da paranoia narcisista do outro, em seu desejo de poder, e a relação com o processo de diferenciação cultural. Quanto ao território, essa projeção narcisista de ver-se refletido no outro mas sentir a ameaça do colonizador, gera um deslocamento da realidade simbólica marcada pela ambivalência, entre a vigilância e a cegueira, que é motivado por seu desejo de legitimação e que se traduz com o ódio. O Sujeito é, então, deslocado à ambivalência de um espaço bidimensional marcado por sua visão narcisista, é um sujeito cindido. (BHABHA, 2012, p. 169).

O outro, para Bhabha, responde ao termo de Freud do Estranho (Stranger), que marca uma dupla característica entre o amor e o ódio, entre a ansiedade de sentir-se amado e a agressividade de odiar por uma projeção de sua visão narcisista. Quando um enfrenta o outro e, por uma falta de linguagem, não pode comunicar-se, não consegue ver-se refletido nele e surge, no terreno do social, uma fantasia racista de ódio, marcada por um delírio narcisista de pureza, transformado em paranoia. Por outro lado, o migrante, o que chega, tende a imitar os resquícios da língua para conseguir acalmar sua ansiedade narcisista (BHABHA, 2013, p. 267). O sujeito de Bhabha está descentrado e cindido pela ambivalência, que é temporal por estar em dois lugares temporais ao mesmo tempo.

Então, essa operação proposta por Bhabha desloca-nos de uma concepção fixa, espacial da estrutura, da materialidade, do espaço, para uma discussão da linguagem em sua dimensão temporal e ambivalente. Neste sentido, abrir esta discussão ao temporal também tem outras conotações sobre sua concepção da cultura e sua potência epistemológica, por estar imersa numa lógica que, ao diferir, afirma e cria sentidos.

Minha passagem do cultural como objeto epistemológico à cultura como lugar enunciativo, promulgador, abre a possibilidade de outros “tempos” de significado cultural (retroativo, prefigurativo) e outros espaços narrativos (fantasmáticos, metafóricos). Minha intenção ao especificar o presente enunciativo na articulação da cultura é estabelecer um processo pelo qual outros objetivados possam ser transformados em sujeitos da sua história e de sua experiência (BHABHA, 2013, p. 285).

O autor se apoia na metáfora da linguagem utilizada por Hall para trazer à tona a questão da diferença e da incomensurabilidade cultural, e isso confronta com a materialidade do signo pois “Ela representa a temporalidade do significado cultural como “multiacentuada”, “rearticulada discursivamente”. É o tempo do signo cultural que desestabiliza a ética liberal da tolerância e a moldura pluralista do multiculturalismo” (BHABHA, 2013, p. 283).

O deslocamento da discussão do espacial ao temporal radica na maneira em que a

temporalidade enunciativa do presente, no momento da fala, nos discursos, carrega um arranjo confuso e heterogêneo de narrativas, que parecem ser um concerto polifônico de vozes, nos termos de Bakhtin, mas que deslocam também a noção do sujeito para fora de oposições binárias (nós, eles).

Há uma tentativa de construir uma teoria do imaginário social que não requeira um sujeito que expresse uma angústia da origem (West), uma autoimagem única (Gates), uma afiliação necessária ou eterna (Hall). O contingente e o liminar tornam-se os tempos e os espaços para a representação histórica dos sujeitos da diferença cultural em uma crítica pós-colonial (BHABHA, 2013, p. 287).

Falar da enunciação implica falar da temporalidade ambivalente que conjunta o momento presente e performático com todos os discursos que constituem a cadeia da qual fala Bakhtin, através de seu conceito da polifonia de vozes, ainda que fora de uma estrutura. A leitura das origens e os rastros como marcas, espaços temporais dos processos que antecedem a presença momentânea das origens, brinda uma base para olhar a enunciação desenvolvida por Bhabha. As lógicas que constituem os olhares da minha pesquisa, esclarecendo a posição que adquire o sujeito descentrado no momento da enunciação e qual relação mantém com a *Différance* de Derrida, como o movimento processual que permite entender a enunciação proposta por Bhabha, num movimento político de enunciação que é incorporada ao currículo como produto político cultural da linguagem no diálogo com a alteridade (MACEDO, 2016).

Assim, a ambivalência fica retratada na metáfora da enunciação devido ao fato de que, ao enunciar, são incluídas as dimensões temporais em relação com a alteridade. Bakhtin falava da força da palavra como signo dialético carregado de valores culturais, de ideologia, das contradições intersubjetivas e do enunciado como a unidade de comunicação verbal somente tendo sentido num momento histórico. O enunciado é uma unidade de comunicação verbal que somente tem existência num determinado momento histórico, enquanto que a oração é uma unidade da língua. Entretanto, a realização do enunciado é a realização da oração (FLORES, 1998, p. 118-119). Bhabha desloca esse signo bakhtiano à construção epistemológica por meio dos processos da linguagem que provém da lógica da *différance* de Derrida para aproximar-se da relação social com o outro, como uma constituição política que só pode ser dada a si mesma por sua condição de negociação com o antagonismo (BHABHA, 2012, p. 56). Compreender a diferença, como noção, significa entendê-la desde seu caráter afirmativo e desde sua potência transformadora e criadora de sentido.

Abrir as possibilidades criadoras de sentido na Teoria de Bhabha de potencializar seu efeito transformador e construtor de sentidos, implica um deslocamento espacial temporal dos

signos que se consideravam como “puros”. Estes entram num terreno de incertezas que é ambivalente e que “re-centraliza” o sujeito como protagonista social e fomentador da hibridização. Neste processo, acontece uma migração de signos que o indivíduo não pode controlar, mas que o compõem, fazendo com que o sujeito também seja um elo na cadeia de significação (COSTA, 2006, p.127).

São as possibilidades que abrem esta concepção da cultura como produção que nos possibilitam falar do político como processos de negociação naqueles lugares híbridos. As culturas são sempre fluxos nas quais não se conta com uma origem predefinida. Esta última, com a leitura proposta por Derrida, permite-nos escapar da ideia dos essencialismos e os apriorismos por sua condição fluida, transformadora.

Bhabha desenvolve a noção na constituição de um terceiro espaço descentralizado e ambivalente que condensa, num momento, os processos de identificação e de negociação que criam caminhos epistemológicos e culturais, e que alcançam o sentido no enunciado. É também um posicionamento de uma temporalidade ambivalente pedagógica e performática que, em sua simultaneidade, unem diferentes dimensões num processo cultural híbrido, num terceiro espaço capaz de criar sentidos a nível enunciativo e narrativo (BHABHA, 2013, p.52-53).

De acordo com Costa (2006), a prática da enunciação com base em Bhabha (2013) implica uma primazia da cultura como criadora de sentidos, o que conceitualmente vai além de uma perspectiva essencialista que os fixe. Neste sentido, a cultura para Bhabha “são os símbolos e sentidos produzidos num processo ambivalente que envolve reiterar e negar ao mesmo tempo. Essa ambivalência é própria da cultura e é ela que possibilita algum controle dos sentidos ao mesmo tempo que inviabiliza o controle total” (COSTA, 2006: p. 211). Isto nos situa num espaço-tempo que nos leva a uma discussão sobre a cultura e a relação intrínseca que esta apresenta com a crise do campo do currículo, pois se os limites são difusos para defini-lo, isso nos permite ampliar as discussões para dar mais sentido a nossos significantes. Também nos possibilita entender que o sujeito como signo está deslocado de seu centro e é marcado pela falta, o que potencializa sua possibilidade criadora de sentido para sua própria constituição.

Pensar os “signos” desde uma perspectiva material é partir de uma estrutura fixa, com lugares determinados sobre os quais se constroem as identidades, as histórias, baseadas em categorias de estrutura como gênero, raça, diáspora, pós-guerra, etc. Para Bhabha (2013), estes lugares são prejudiciais para os processos fluidos de identificação, já que enquadram os sujeitos em signos que interrompem o fluxo dos processos de significação que provêm de uma

lógica de diferimento.

Com a leitura de Menezes sobre Bhabha, podemos ver a maneira na qual a abordagem baseada na representação e na linguagem implica a construção de identidades e definições como algo conflitante e ambíguo. Macedo também dialoga com Bhabha sobre este ponto, remarcando a importância de retomar o sujeito marcado pela singularidade, ou sua subjetividade também ambivalente, assim como surge essa ambivalência no lugar liminar do terceiro espaço. *Esa ambigüedad que es propia de la practica de la lingüística y en ese sentido también del sujeto que es constituído por ella* (MACEDO, Prefacio, 2016, p. 13). Esta é a importância da enunciação como âncora performática; já que o sujeito se constitui discursivamente, ele se constitui no momento da enunciação que é, por sua vez, marcada pela liminaridade das fronteiras que o constituem pela relação de alteridade, com a tradição não fixa, como uma traição de sentidos por sua possibilidade criadora. Todo lugar é liminar, isto é, são espaços intersticiais, fronteiras problemáticas da cultura. Em educação adquire diferentes significados.

A produção de sentido requer que esses dois lugares sejam mobilizados na passagem por um Terceiro Espaço. Que representa tanto as condições gerais da linguagem quanto a implicação específica do enunciado em uma estratégia performativa e institucional da qual ela não pode, em si, ter consciência (BHABHA, 2013, p. 72).

Esta concepção do sujeito permite que a diferença seja concebida numa complexa negação híbrida que se desenvolve em espaços contingentes. Na análise de Costa, Bhabha leva a noção do sujeito às ciências sociais em sua condição de provisória, circunstancial e falada. Desta maneira, não é uma identidade fixa da qual se fala, mas sim de uma constituída; toda identificação é provisória. No entanto, os momentos contingentes, os momentos de enunciação surgem da significação e são chamados de terceiro espaço por constituir, em relação ao outro, uma ambivalência temporal que evidencia a porosidade das fronteiras (COSTA, 2006, p. 123).

As culturas identificam-se como diferentes sistemas de significação que, ainda que tentem fixar sentidos, nunca são capazes de fazê-lo. Os híbridos carregam as condições de possibilidade do tempo e do espaço que provêm dos processos de enunciação, mas são regulados por um poder que é incapaz da regulação total, isto é, ajudam também a superar a tentativa da supremacia cultural (MACEDO & LOPES, 2011, p. 2013).

De acordo com Bhabha (BHABHA, 2013, p.70-71), é através do conceito da diferença cultural, cujo desenvolvimento conceitual está no escape da enunciação da supremacia

cultural, que surge uma relação de poder desigual, marcada pela enunciação da supremacia cultural, mas que, para ele, se constitui, na realidade, num processo de diferimento num espaço-tempo específicos. Também é sublinhado que é importante resistir à tentação de essencializar as comunidades marginadas ou minoritárias, pois elas trazem, em sua constituição, mais de hibridização e das lógicas da *différance*, do diferimento na conformação de suas tradições (HALL, identidades culturais na época da pós-modernidade, 1992). Neste sentido, coexistem em seus vínculos com outras comunidades e por isso se faz necessário saber as forças que lhes outorgam o sentido, em vias de não serem feitos fechamentos absolutos sobre sua etnicidade quando se tenta falar de sua condição como diversidade. A *différance* ajuda a compreender que a identidade é um sistema construído em relação à alteridade devido à relação que guarda o sujeito com a falta. Então, o híbrido é o que constitui a mudança política e constitui-se através de um processo enunciativo (BHABHA, 2013, p.70-71).

A compreensão da ambivalência textual, autoritária e temporal permite a concepção da linguagem como discurso, como processo enunciativo, como um momento de quebra temporal. Entre “o performático”, baseado no presente, mas carregado de outros tempos e “o pedagógico”, que se encarnam nos sentidos que se constituem no momento do diálogo e que estão articulados numa cadeia de sentidos. Estes, produzem sentido no momento como um processo de diferimento constante. Este momento de quebra, então, trata-se do dilema de representar no presente a representação da tradição da autoridade representada na história e isso acontece num diálogo no qual o sujeito emerge através de sua relação de diferimento com a alteridade.

[...] Cada posição é sempre um processo de tradução e transferência de sentido. Cada Objeto é construído sobre o traço daquela perspectiva que ele rasura; cada objeto político é determinado em relação a outro e deslocado no mesmo ato crítico [...] A questão do comprometimento está enraizada no processo de tradução e deslocamento em que o objeto da política está inscrito. O efeito não é uma estase ou um soplamento da vontade. É, ao contrário, o motor da negociação política e das diretrizes democráticas socialistas [...] porque então há comunidade ou massa de pessoas cuja historicidade inerente, radical, emita os sinais corretos (BHABHA, 2013, p. 58).

O que é negociado são os sentidos que são construídos desde sua dimensão discursiva e, da mesma maneira que o dialogismo de Bakhtin, cada diálogo não se limita ao momento da fala e nem que uma cultura nunca possa ser concebida em relação a outra, pois essa relação não é dualista, mas, sim, está carregada de sentidos que complexificam o momento e o lugar do enunciado de sentidos em disputa, através da diferença da escrita estão sendo

especialmente agitados. Entretanto, não se efetua só entre dois, o eu e a alteridade, mas é um processo ambivalente marcado por este paradoxo e que resulta no hibridismo cultural marcado pela diferença. As negociações e disputas, as diferenças são as mesmas que os jogos de linguagem, o qual é uma maneira contingente (com o que se entende um período de tempo limitado e uma certa quantidade de espaço). Neste sentido, a diferença, escreve Bhabha, é um processo para a palavra que produz e que é constante e, no entanto, não encontra soluções fechadas (BHABHA, 2013, p.63). O diferimento que acontece no terceiro espaço impede que qualquer sistema se estabilize. O que difere, as minorias no caso do local e do global, constituem potências porque implicam uma intervenção da tradução que acontece numa esfera conflitiva que força sentidos e que se desenvolve de maneira política.

2.2 Currículo, uma enunciação cultural

As apropriações de Bhabha no esboço da noção de currículo como enunciação cultural podem ser entendidos em três momentos. Em primeiro lugar, a inclusão do sujeito aos estudos da linguagem. Em segundo lugar, a ambivalência de sua constituição na alteridade no diálogo. Em terceiro lugar, esta operação acontece dentro de uma polifonia de vozes e que constituem cadeias enunciativas das quais o sujeito faz parte no processo discursivo. O momento da enunciação é criador de sentidos híbridos que ocorrem ao deslocar a estrutura ao tempo de um terceiro espalho não localizável e convertem a cultura num produto de sentidos a nível enunciativo e construtor de narrações.

Este momento vincula-se com a maneira na qual pretendo trabalhar e dá bases para entender a noção da enunciação no currículo para entender as lógicas duplas subjacentes de enunciar na particularidade performática e assumir a geração de sentidos de uma campanha de abatimento ao analfabetismo a nível nacional que se apresenta como uma narração ambivalente, conjuntos de vontades, mas precária e contingente.

Se o currículo é entendido como planejamento, lista de conteúdos, saberes legitimados ou luta pela significação da cultura, isso também depende de articulações discursivas, não de uma propriedade intrínseca a um objeto —o currículo— considerado como um dado inequívoco. (LOPES A. C., 2015, p. 449).

Lopes e Macedo (2011, p.214) problematizam a ideia de que os currículos como sistemas de significação e de representação têm uma marca colonial. Apresentam a si mesmos como ideias hegemônicas que carregam uma supremacia cultural. Isto pretende direcionar o sujeito, criam efeitos de poder e os executam. No entanto, nunca conseguem ter o controle total dos processos de criação de sentidos.

Se os limites se constroem no discurso, então, ao entender os sentidos atribuídos a este, pode-se ajudar a pensar as complexidades políticas que dão sentido aos emaranhados do currículo (LOPES, A.C., 2013, p. 12). No campo do currículo, resgatar a problematização entre o significado e o significante que emerge desta matriz pós-estrutural é interessante porque permite ver que, ao não possuir uma relação fixa, os significantes são associados às categorias que atravessam o currículo por meio de uma formação discursiva que depende de relações políticas, culturais e sociais contingentes. Neste sentido, as categorias atribuídas ao currículo não são fixas, nem possuem um único significado em si mesmo (MACEDO e LOPES, Teorias de Currículo, 2011, p.40).

A cultura apresenta uma bidimensionalidade: pedagógica, por ter uma tradição de sentidos compartilhados numa comunidade, cuja temporalidade é uma abstração, e performática, por representar uma produção de sentidos baseada em processos de produção e iteração. Através destas dimensões percebem-se os vetores que sujeitam a temporalidade ambivalente e desestruturada do sujeito. Este, insere-se num momento dialógico que suporta negociação e a tradução.

A função da teoria e da história torna-se dupla no momento político já que, por um lado, carrega todos estes sentidos que provêm da perspectiva histórica, ainda que, como discurso que se confronta nesse momento da enunciação que enfrenta a temporalidade ambivalente, isto é, tanto o passado como o momento do acontecimento, e gera uma tensão histórica e filosófica pelas cadeiras que se cruzam para dar sentido às palavras enunciadas no momento (BHABHA, 2013, p.57).

Elizabeth Macedo e Alice Lopes (2011) propõem um “currículo como luta política, por sua própria significação, mais também pela significação do que vem a ser sociedade e justiça social, emancipação e transformação social” (p. 253).

Para Macedo, a metáfora da enunciação “Pretende dar conta de subverter a temporalidade e a espacialidade hegemônicas na teorização curricular moderna em prol da liminaridade” (MACEDO, 2016, p. 13). A diferença linguística para Bhabha, dá-se dentro da *performance cultural*. Isto traz outros elementos para a discussão de Bakhtin. Para Bhabha, o sujeito da enunciação, da mesma maneira que é explicado na linguística, que não é

representado no enunciado, mas que ao reconhecer sua posição temporal e um espaço, adquire uma interpelação discursiva. O mesmo ocorre com o dialogismo de Bakhtin, o pacto entre a interpretação nunca é simplesmente em ato de comunicação entre o *eu* e o *você* designados no enunciado, mas Bhabha, além de entender as cadeias de sentidos outorgadas pelos sujeitos no momento performático da fala. Bhabha advertiu que “Nenhuma cultura é jamais unitária em si mesma, nem simplesmente dualista em relação do Eu com o Outro” (BHABHA, 2013, p. 71)

A ambivalência com o tempo é encenada no presente enunciativo, no momento da fala, que é um momento disjuntivo e, de acordo com Bhabha, multiacentuado. É um espaço liminar e contingente, no qual é possível a interação de tempos e espaços para a representação histórica dos sujeitos da diferença cultural, os que não são representados pela “história oficial”, os que se encontram às margens. Para isso, a metáfora da linguagem de Hall, da qual se apropria Bhabha, ajuda a pensar numa ambivalência temporal que envolve a conjunção de dois tempos: o presente, performático (que enuncia em sua particularidade), e o narrativo (que realiza abstrações das particularidades numa operação pedagógica); juntos, constituem a articulação dos enunciados, uma narração. Mas, como se chega a este fechamento, o que é aquilo que se necessita para que um significado seja hegemonizado e não outro? O que é aquilo que faz presente o analfabetismo na estratégia do Governo Federal?

A enunciação cultural é também afirmação política que representa, em vez de uma afirmação, de um a priori, uma construção dialógica, uma negociação constante: esse discurso retórico que, por constituir-se no social, é político. A contribuição do político como uma condição ontológica completa meu entendimento de currículo; no entanto, trabalharei com ela no esboço da noção do nacional como cadeia enunciativa para determinar como esta é significada dentro da CNAARE e traduzida como política curricular que cria sentidos a nível narrativo e enunciativo, isto é, que se constitui em diferentes dimensões. Isso representa uma fluidez no contorno da dissertação que alcançará seus rastros no momento da análise.

3 RASTREAMENTO DOS ENUNCIADOS QUE DÃO SENTIDO À NARRAÇÃO DE UMA NAÇÃO: UM CAMINHO TEÓRICO METODOLÓGICO

Palomar se ha distraído, ya no arranca las malas hierbas, ya no piensa en el césped, piensa en el universo. Está tratando de aplicar al universo todo lo que pensado del césped. El universo como cosmos regular y ordenado o como proliferación caótica. El universo tal vez finito pero innumerable, inestable, en sus confines que abre dentro de sí otros universos. El universo, conjunto de cuerpos celestes, nebulosas, polvillo, campos de fuerzas, intersecciones de campos, conjuntos de conjuntos...

Palomar Calvino, 2012, p. 40

Uma Campanha Nacional de Alfabetização articula-se como uma política curricular tensionada entre a temporalidade performática e a pedagógica da narração do nacional. Bhabha (BHABHA, 2013, p.227 -229) defende que a figura da nação preenche um espaço vazio. Este vazio é a falta, a potência que constitui o sujeito, que transforma esse vazio em linguagem metafórica, que condensa os enunciados numa narração. Onde a metáfora – como no caso dos imigrantes melancólicos, que se encontram na ambivalência de sentir-se em casa e estarem distantes – auxilia como operação retórica de jogos de linguagem marcados pela geração constante de processos de identificação mobilizados por uma dimensão afetiva que encontra, na política, suas negociações que diferem da proposta narrativa homogênea, mas que a legitimam através da ação política. Neste sentido, a ideia da nação tem uma conotação história, mas esta é sempre incompleta e sempre está em tensão entre a “renegociação daqueles tempos, termos e tradições, através dos quais convertemos nossa contemporaneidade incerta e passageira em signos da história” (BHABHA, 2013, p. 252).

No ato da enunciação, as significações sociais são constituídas pela cisão disjuntiva que a nação enfrenta entre a impossibilidade de constituir-se congruente no equivalente de *énoncé* e *enonciation*, isto é, entre a particularidade do enunciado e a aglutinação da enunciação, numa dimensão global. Entretanto, através das narrativas, repetem-se e afirmam os sujeitos em sua particularidade, afirmando-se no ideal do nacional (BHABHA, 2013, p. 264).

Do mundo arcaico da metáfora, apanhada no movimento no fluxo e refluxo do ritmo não dominante da linguagem: o tempo sucessivo da instantaneidade, debatendo-se contra os horizontes rígidos, e, a seguir, o fluir de água e de palavras” (BHABHA, 2013, p. 253).

O nacional reúne as duas temporalidades, pedagógica e performática, e em sua ambivalência temporal emerge num momento específico. Mas esta ambivalência temporal também encontra simbologia numa metáfora espacial. Laclau encontra a fonte da crítica ontológica à modernidade na necessidade e impossibilidade da relação entre o particular e o universal. Para apoiar esta conclusão, retomamos a definição de Laclau : “Lo universal es el momento en que una comunidad se encuentra en su punto de sutura. Este punto de sutura puede ser expresión directa” (LOPES, VANDENBERGHE, & ARAUJO, 2015, p. 26)(LOPES, VANDENBERGHE, ARAUJO, 2015, p. 26). E o símbolo de uma completude faltante (um significante vazio) e o particular existe somente no movimento contraditório de afirmar as diferenças identitárias. (LACLAU E. , Universalism, particularism and the question of identity”, 1992, p. 82).

Fazendo um paralelo com o nacional, a história só será parte do imaginário se esta conseguir estabelecer um locus de efeitos universalizantes. Mas estes seriam sempre impossíveis em sua totalidade, já que não podem alcançar a completude fica de um significado. Fazendo um paralelo com a adoção de poder, um regime estabelecido por uma autoridade, mas isto constitui-se num terreno onde a repartição de poderes ocorre de maneira desigual e fundamenta-se na legitimidade proveniente dos jogos políticos que encontram lógicas de equivalência e de diferença para articular-se através do antagônico e alcançar a hegemonia. Laclau baseia-se em Gramsci para mover o centro de gravidade da análise social do Estado (encarnação das vontades universais) à sociedade civil, composta por demandas particulares e sujeitos políticos. E afirma que “la única universalidad que la sociedad puede lograr es una universalidad hegemónica —una universalidad contaminada por la particularidad” (LACLAU E. , 2003, p. 55).

Como vimos na seção passada, estas metáforas constituem-se por jogos de linguagem em constantes processos de identificação, marcados pela lógica da diferença e é sempre legitimada pela ação política que provém destes jogos de linguagem. Estas, no ato da enunciação, geram significações sociais que são constituídas pela cisão disjuntiva e não equivalente da particularidade do *énoncé* e da generalização da *enonciation* e das narrativas históricas que se repetem e afirmam que os sujeitos submetam-se voluntariamente ao nacional (BHABHA, 2013, p.264). Num ato hegemônico que articula as demandas concebendo o

político como um processo de constituição ontológico (LACLAU E. , 1992). Se o que unifica as narrativas são as metáforas mobilizadas por uma dimensão afetiva e o que unifica as diferenças numa única memória histórica, é a vontade o que unifica a história e assegura o consentimento de pertencer a ela cada dia (BHABHA, 2013, p.258). A prática discursiva, então, é uma prática articulatória que constitui e organiza as relações de identidades sociais. (SOUTHWELL, 2013, p. 153).

Laclau (2003) põe em dúvida as lógicas abordadas por Hegel em *La Razón Absoluta*. Assinala a importância de olhar as particularidades que ficam fora de uma lógica absoluta. Neste sentido, busca ferramentas na teoria do inconsciente de Lacan para a construção da teoria hegemônica. Parte da categoria do *Real* ressaltando seu limite simbólico inerente e completamente não substancial. Este representa um ponto de falha que mantém a brecha entre a realidade e sua simbolização, e é tão necessária quanto impossível de compreender a realidade em si. Desse modo, propõe um processo contingente em sua concepção da historicidade como uma simbolização. Do que se conclui que o transcendental, a representação em si da realidade, é impossível já que não compreende a totalidade. O deslocamento do sujeito acontece ao deslocar o objeto de desejo a outro. Estes são como recipientes dispostos a encher-se provisoriamente por este movimento da falta. Aponto esta diferença porque graças a isso podemos ver como o particular, na teoria do discurso, encontra a possibilidade de gerar a mudança através do político. A objetividade de alcança através de atos de poder e por meio do exterior constitutivo. (MOUFFE, 2011, p.415)

Neste sentido, destaco a importância da política como categoria ontológica, devido ao fato desta perspectiva propõe conceber que o social se constitui através de relações políticas. Isto permite-nos pensar que o político, para encontrar os vínculos da impossível, porém necessária relação do global com o nacional, do nacional com o local. Tudo isto numa concepção discursiva da realidade que não se limita ao escrito e ao falado, mas que inclui todas as práticas significativas que não são necessariamente linguísticas (SOUTHWELL, 2013, p. 155-156).

A leitura de Hall sobre a teoria discursiva de Laclau afirma que as identidades são constituídas no interior das relações de poder, pois estas são diferenciais e constituem-se dentro de um contexto discursivo. Para isto, a cultura específica constitui as identificações negociadas sempre com outras significações. A identidade/diferença que se constitui em processos agonísticos com a alteridade, sem solução fixa, o que nos conduz a uma diversidade de novas esferas públicas onde as diferenças serão obrigadas a negociar num horizonte mais

amplo (HALL, 2003, p. 82-87). Isto assemelha-se com a proposta de Bhabha, dos processos de identificação, mas motivado por uma pergunta política que mobiliza as relações de poder.

Isto faz com que eu me aprofunde na concepção de Mouffe da diferença entre a política e o político. Neste sentido, Mouffe entende por '*o político*' a dimensão do antagonismo que é inerente a toda sociedade humana, antagonismo que pode assumir muitas formas diferentes e emergir em relações diversas que significam-se como nós-eles, amigos-inimigos. Enquanto que, por política, refira-se à reunião de práticas e discursos e instituições que buscam estabelecer uma certa ordem e organiza a coexistência humana em condições que são potencialmente conflitivas porque são afetadas pelas dimensões do político (MOUFFE, 2001, p. 417). Noutras palavras, as tensões conflitivas representam o político e tentam mitigar-se através da institucionalização das mesmas, através da política.

A hostilidade conflitiva vem do motor destes jogos, é o exterior constitutivo eu Laclau toma de Derrida para estabelecer a relação de diferimento com a falta. Mas ele chama a atenção para o exterior através da percepção do antagonismo marcando uma relação binária. No entanto, estes jogos de linguagem desenvolvem-se em torno de identidades culturais que são tanto um lugar, como um objeto de lutas políticas (*ibid*, 421). Da mesma maneira que Bhabha, os processos dinâmicos de diferimento culminam em identificações, mas estas não são somente fluidas na proposta de Mouffe (2000), mas alcançam um fechamento provisório na política.

As identidades nacionais são hegemonias provisórias, são articulações de demandas que se integram numa identidade. Não há nada essencialista nelas. São produtos dos jogos políticos de linguagem que se manifestam em decisões contingenciais (*ibid*, p.421). Neste sentido, o ser capaz de negociar os sentidos em tensão e representar a conflitividade dos interesses numa hegemonia provisória ainda que conflitiva é o que permite a ilusão dessa universalidade (LACLAU, E., 2003, p.60). Desta maneira, politicamente chega-se à universalidade que aglutina, mas cujo absoluto é impossível, pois está sempre contaminada pela particularidade (LACLAU, 2003, p. 55).

Com a teoria de Laclau e Mouffe, torna-me possível entender a geração dos significados que são outorgados a diferentes valores na esfera política. O que nos dá ferramentas metodológicas para estudar a política num marco discursivo e dar importância às relações de poder que são geradas ao redor da constituição de cadeias de equivalência levadas pela lógica da equivalência e da diferença que consiga articular demandas e preencher provisoriamente significantes vazios que constituam a política por meio do político, nas palavras de Mouffe.

De acordo com Macedo (MACEDO, 2014, p.91), conclui-se que Laclau trabalha o diálogo entre a particularidade e a universalidade através da operação hegemônica através dos jogos políticos num terreno plural no qual as exclusões são necessárias. Isto está baseado no conceito de determinação de Lacan que rompe com a ideia de uma relação entre o significante e o significado; assim como rompe, também dialoga com a ideia do exterior constitutivo de Derrida (SOUTHWELL, 2013, p. 153-154). A hegemonia como noção ajuda a entender a noção de totalidade a partir da contingência e a articulação. Para entender a maneira na qual certas cadeias de sentido são articuladas ao redor da noção de nação hegemônica e, desta maneira, fica sempre aberta, nunca é em sua totalidade saturada.

A constituição da hegemonia dá-se através das cadeias de diferença e de equivalência. Nestas, expandem-se os lugares de antagonismo e as reivindicações democráticas que, por representar diferentes pontos de conflito, também vão gerando diferentes pontos de resoluções nos quais se articulam forças em forma de instituições diversas que vão resolvendo essas tensões. As relações de equivalência são mobilizadas pelo antagonismo e tentam simplificar o terreno das tensões políticas. São as tensões os motores da negociação entre as lógicas da diferença e da equivalência que, para Laclau e Mouffe, constituem político. Estas tensões não podem, nunca, alcançar uma resolução total. Sempre a política vai ser uma negociação entre esses planos (ibid, p. 158-160).

Parto destes dois processos gerados, o da exclusão e o da coesão. Na seguinte seção, determinarei como a nação transforma-se em mito que permitiu a coesão, em termos gerais, da ideia do nacional no sistema educacional mexicano, quais têm sido os rastros que identifiquei neste caminho de significação. Posteriormente, verei quais foram as exclusões subjacentes a este sistema e porque são estas que compõem o analfabetismo.

Até agora, a construção teórica esteve focada na dimensão epistemológica que adquirem a cultura e a ontológica da política, como possibilidades para esfumar as linhas apriorísticas com as quais pensamos o mundo. Em outras palavras, a dimensão política complementa minha visão sobre a enunciação como produção cultural dos sentidos. Argumento que tanto Bhabha (2013) como Laclau (1992, 2000) e Mouffe (2001), utilizam como referencial as lógicas desconstrutivas de Derrida, pelo que apesar das significações de suas análises serem diferentes pelas perguntas que cada um estabelece, suas propostas teóricas dialogam.

Entender a crise da ambivalência desde a perspectiva da linguagem abre um leque de possibilidades delimitado pelas construções políticas e sociais e as cadeias de sentido que compreendem tanto as posturas teóricas como as leituras propostas. Ainda assim, a construção

serviu para entender as articulações que hegemonizam sentidos que podem ser gerados nesses momentos discursivos, momentos de enunciação desde o campo do currículo. A complexidade do campo está, em parte, no fato de que os sujeitos são significantes e são significados em cadeias discursivas em relação à alteridade através do processo de enunciação cultural (MACEDO e LOPES, 2011, p. 227).

Conceber o currículo através de uma lógica de construção liminar discursiva que inclui as dimensões política e cultural, não nega que este se refira à experiência escolar ou a sua condição como vínculo entre a escola e as diversas redes políticas em seus diferentes âmbitos e com seus diferentes atores. O currículo compreende a organização escolar, a concepção e produção do conhecimento e sua organização; inclui o diálogo, as concepções do social que entram em diálogo com a diferença. Agora, operar com a concepção de currículo numa perspectiva discursiva abre um leque de possibilidades para entender as complexidades que o atravessam. Situa os acontecimentos num tempo e espaço que cobra sentido dentro de processos de geração de sentido complexo que incluem as relações políticas e sociais nas que se percebe a incerteza que envolve cada momento.

Neste sentido, entendo que diferentes demandas de diferentes esferas como agentes internacionais, governamentais, acadêmicos, meios de comunicação, sindicatos e os trabalhadores do INEA que se articulam em dimensões fluidas e coexistem numa temporalidade ambivalente dando lugar à geração destes sentidos. Num rastreamento, posiciona a maneira na que estes emergiram no momento específico da enunciação da campanha sem encaixá-los em categorias, mas seguindo o curso que tomaram os acontecimentos a partir da minha leitura dos mesmos. Pela delimitação da pesquisa, nos situaremos na esfera das ideopaisagens que fala Appadurai (2004), isto é, onde são geradas as ideias que dão sentidos às comunidades imaginadas. Isto não quer dizer que nos limitemos a esta esfera, porque entendem-se estas paisagens como porosas e compreensivas de um sem-número de relações que as atravessa.

Com essa teoria, estabelece-se o eixo da ideia da enunciação como metáfora, figura linguística de construção de sentido, que me permite trabalhar numa perspectiva discursiva e operar em diferentes dimensões. Valho-me da concepção de que “a renegociação daqueles tempos, termos e tradições, através dos quais convertemos nossa contemporaneidade incerta e passageira em signos da história” (BHABHA, 2013: 252). Não de uma maneira originária, mas como uma construção discursiva. Neste ânimo, me aproximo da história e das relações políticas e culturais.

Compreendo estes jogos dinâmicos como processos de identificação da política, como práticas. Esta Democracia, estes jogos de poder que deram uma força tanto a ideia da campanha como do combate ao analfabetismo desenvolvem-se num terreno plural, um indecível, que é tanto um lugar de desenvolvimento como um objeto que mobiliza demandas, por meio da negociação de demandas que serão gerados acordos provisórios que resultarão na constituição de acordos contingentes estendidos num momento e espaço específicos como valores, o que posteriormente identificamos esse ponto de articulação como o nacional, que representa estes consensos conflituosos, provisórios, marcados pela impossibilidade do consenso harmônico para não cair na exclusão definitiva das diferenças e que se sustentam em mitos.

O foco da investigação é entender a significação do nacional em relação ao analfabetismo dentro da CNAARE, fazendo-me entender que as políticas são pontos de autoridade, ao encher estas cadeias enunciativas na porosidade de suas fronteiras, em movimentos. Neste sentido, entendo que diferentes vozes de diferentes esperas como agentes internacionais, governamentais, acadêmicos, os meios de comunicação, os sindicatos e os trabalhadores do INEA, que se articulam em dimensões fluidas e coexistem numa temporalidade ambivalente dando lugar a geração destes sentidos que provêm e que compõem cadeias enunciativas; que submetem a efetividade das demandas particulares e as articulam em significantes que transportam a discussão à uma narração nacional hegemônica, mas contingente.

Busca-se estabelecer um rastreamento fluido, onde posiciono a maneira na que estes emergiram no momento específico da enunciação da campanha: as lógicas de diferimento antagônicas que articularam vontades por motivações afetivas em dinâmicos processos de identificação que chegam a constituir as cadeias enunciativas que compõem a narração num tempo ambivalente que é ao mesmo tempo pedagógico e performático; que é ao mesmo tempo particular como universal e que representa uma sutura contingente para outorgar sentido à ideia de um sujeito mexicano que não é mais que um aglutinado dessas imagens que se desenvolvem dos processos de negociação. O motor deste movimento de pesquisa corresponde ao feito de que, entendendo que neste momento da pesquisa, é necessário entender como se construíram essas cadeias de sentidos. Isto é, foi o que possibilitou que chegassem a hegemonizar certos sentidos e não outros para ver a relação que guarda com a organização curricular proposta na CNAARE em relação ao direito de alfabetizar.

4 O INEA, A CAMPANHA DE ALFABETIZAÇÃO E O SISTEMA EDUCACIONAL MEXICANO

A enunciação cultural do analfabetismo no México provém de uma série de processos de identificações que são constituídos em processos antagônicos de diferimento, envoltos em relações de poder que articulam demandas, desde seu caráter enunciativo particular, desta maneira, geram-se cadeias enunciativas que dão sentido ao que, num momento determinado, outorga a significação do que nomeamos como a narração nacional do direito de todos a “livrar-se” do “flagelo” que representa o analfabetismo na sociedade mexicana. Neste sentido, busco os rastros da história, entendida como uma prática discursiva, que dão sentido ao que se concebeu como política curricular da CNAARE, desde uma perspectiva nacional no México, em 2013-2015.

A concepção desta política curricular constrói-se com discurso, pois articula os particularismos enunciados no analfabetismo das demandas locais, assim como, as experiências de ensino para ‘combatê-lo’, mas estas adquirem um sentido articulado e conjunto na universalidade de uma política nacional. Isto significa que a CNAARE compreende ambivalência temporal que desloca a ideia do INEA como sujeito criador e criado por esses processos enunciativos. As articulações mobilizam-se por forças afetivas que encontram uma condensação dessas identidades através da constituição de cadeias de sentidos resultantes de dinâmicas políticas e de enunciação cultural. No entanto, quais são essas vontades? O que articulam essas cadeias enunciativas para gerá-las? Quais foram os processos que ganharam a batalha do significar ao não o fazer?

Essas narrações deixaram rastros que provêm da formulação de políticas anteriores que me ajudam a entender que a composição do mesmo é resultado de processos complexos e com os quais se deveria lidar para o atendimento. Desta maneira, opera-se com o analfabetismo numa lógica dupla. Por um lado, como a presença enunciativa daquilo que foi excluído no discurso nacional e que, de uma perspectiva histórica – que não busca uma origem, mas rastros dos sentidos que se traduzem no analfabetismo abordado na CNAARE – emergem na metáfora ambivalente do nacional. Por outro lado, opero com a narração do analfabetismo como esse flagelo a ser eliminado por constituir uma ameaça à homogeneidade da narração nacional.

Para isso, a partir de uma perspectiva discursiva – que não é linear, nem evolutiva, nem depende de uma estrutura – observam-se os processos para identificar quais têm sido os

acontecimentos que se fixam momentânea e provisoriamente. Considera-se que estes sentidos foram sendo criando-se e fazendo-se presentes pelas relações estabelecidas.

Em primeiro lugar, lidarei com os jogos políticos que permitiram que se enunciasse uma Campanha Nacional de Alfabetização, com os que posicionaram o analfabetismo na agenda do sexênio 2012-2018 e que fazem com que sejam investidos recursos e esforços para este propósito. Em segundo lugar, discutirei se, apesar de haver sido enunciados, a campanha como uma estratégia e o INEA como um instrumentador, estes podem ser vistos como parte de uma grande cadeia que hegemoniza os sentidos do nacional. Em terceiro lugar, problematizo a noção da nação através do seu significante mítico. Em quarto lugar, busco os rastros que podem observar-se na formulação no Método para a Vida e o Trabalho (MEVyT) e o MEVyT Indígena (MIB), proposta pedagógica do INEA que se divide no atendimento hispano-falante e indígena bilíngue para atender a toda a população em condição de analfabetismo do país e que reproduz as lógicas constitutivas do nacional, pelo que, argumento que o analfabetismo compõe-se destas exclusões que vêm a ser atendidas com a mesma lógica que as excluiu.

4.1 O sistema educacional mexicano e o INEA: a narração de uma cadeia, a constituição de um elo.

El mundo: Venus coronada danza en el cielo de la vegetación, rodeada por las encarnaciones de Zeus multiforme; toda especie y todo individuo, toda historia del género humano no son sino un eslabón casual en una cadena de mutaciones y evoluciones

Calvino, 2013, p. 78

Diferentes pronunciamentos posicionaram-se para aglutinar os interesses ao redor do atraso educacional, estes resultaram na priorização do atendimento à população que buscava concluir o ensino fundamental. Também se estabeleceu como objetivo certificar o maior número de adultos ara que estes pudessem incursionar no mercado laboral. Apesar de que nunca se deixou de atender o analfabetismo, não havia estratégias específicas para a prática

educacional dirigida a este. Identificaram-se lógicas com as que opera o sistema educacional: a lógica de centralização da gestão e a lógica da homogeneização cultural.

No período de alternância, o INEA atravessou um período de federalização que outorgou a cada entidade a possibilidade de determinar os programas que eram mais pertinentes para cada região. Isto é, para determinar se era mais conveniente atender o analfabetismo ou o atraso educacional, baseando-se na prerrogativa de cada uma das regiões a serem atendidas. Devido ao fato de que o Atraso Educacional daqueles que não concluíram seus estudos era maior proporcionalmente – pois o analfabetismo era constituído por 5.7 milhões, enquanto que 9.8 de ensino fundamenta, de 6 a 12 anos, e 15.5 de ensino fundamental, de 12 aos 14 anos (INEA, 2017) – além de que este era mais fácil de encontrar e atender, priorizou-se o atendimento ao atraso educacional. Esta visão correspondia, ainda, aos interesses do Partido de Ação Nacional (PAN)¹⁶, o chamado partido de alternância democrática, pois em seu ímpeto para incrementar as oportunidades laborais para a população, era fundamental graduar mais pessoas no ensino fundamental e facilitar a sua incursão no mercado de trabalho.

O PRI, o Partido Revolucionário Institucional, ocupou a presidência de 1929 a 200 e ganhou novamente a presidência em 2012 com a vitória de Enrique Peña Nieto, depois do período de alternância política. A volta ao poder do PRI contribuiu para que se retomassem assuntos priorizados pela agenda deste partido. Em 2012, o presidente Enrique Peña Nieto assumiu a cadeira presidencial com uma alta margem de impopularidade, mas com a maioria representada por 38.2% dos votos totais a nível nacional (MOCHAN, 2012). Com um projeto nacional que compreendia 11 Reformas Estruturais em diferentes setores para conseguir o grande “propósito de elevar la productividad, fortalecer y ampliar los derechos, así como afianzar el régimen democrático y de libertades del país” (EXCELSIOR ON LINE, 2014)., voltava a posicionar a figura da nação no imaginário, a estratégia discursiva deste partido ao redor da narração de uma tradição nacional.

Articulou-se o Gabinete do presidente com base nestes objetivos com uma ideia central, expressa nas 5 metas do plano nacional, apresentadas em 28 de fevereiro de 2013. As cinco metas foram: Um México de paz, Um México inclusivo, Um México com educação de qualidade para todos, México próspero, México, um agente com responsabilidade Global.

¹⁶ O governo de alternância refere-se ao período entre 2000 e 2012, no qual, durante dois sexenios consecutivos, ganhou o Partido Ação Nacional. Uma vitória histórica, pois o país havia sido governado pelo PRI desde a institucionalização do período pós-Revolucionário. Neste período levou-se a cabo uma federalização do sistema educacional e das reformas curriculares da pré-escola e ensino fundamental (ARNAUT e GIORGULI, 2010). Neste período, priorizou-se a educação para o trabalho e, por isso, houve um maior atendimento ao atraso educacional para certificar a mais pessoas que pudessem ser incluídas no mercado laboral.

“Consientes de que la fortaleza de la Nación se comprende en sus Estados y Regiones, también escucharemos con atención a la población de cada una de las entidades federativas. La República no es el proyecto de un solo gobierno, sino el proyecto compartido de todas y cada una de las partes que la integran” (PND, 2013).

Emilio Chuayffet assumiu o cargo como Secretário de Educação, sendo uma segurança para a imagem e história do recém-eleito presidente Peña Nieto. Com a tarefa de transformar o sistema educacional, propôs diferentes tarefas que iam desde desarticular o poder sindical e voltar a afirmar um acordo com o SNTE (Sindicato Nacional de Trabalhadores da Educação) e excluir as demandas do CNTE¹⁷ e levar a cabo a Reforma Educacional que mudaria a maneira de perceber a educação que está institucionalizada desde 1943.

Chuayffet, um político de carreira no PRI, assumiu a Secretaria de Educação Pública com uma grande vontade e com grandes projetos. Seus antecedentes políticos o levaram a ser assessorado por Arturo Llorente González y Jesús Reyes Heróles, Carlos Hank, Alfredo del Mazo González, esteve como governador do Estado de México e foi secretário de governo de Zedillo (ROCK, 2015). Também foi considerado como o “mestre” por dois razões por haver refugiado na academia, no Departamento de Pesquisas Jurídicas da UNAM depois da sua renúncia do cargo de Secretário de Governo – onde deixou pendente a Reforma do Estado e o Reformulação do Plano de Segurança Nacional e a solução do conflito em Chiapas – converteu-se em exemplo de Peña Nieto como de outros membros do PRI que buscavam seu conselho político. Regressou a política na Câmara de Deputados por meios de representação, onde participou das comissões de Fortalecimento do Federalismo, Direitos Humanos e Justiça e Pontos Constitucionais. Seu período como deputado foi marcado por sua luta aberta contra a “mestra” Elba Esther Gordillo, quem era, neste momento, líder do SNTE. Assim Chuayffet chegou a Secretário de Educação Pública.

En ese último periodo, Chuayffet vio desde su curul al joven Enrique convertirse en el "licenciado Enrique Peña Nieto", quien pasó de gobernador mexiquense a precandidato único del PRI a la Presidencia de la República, luego candidato presidencial puntero en las encuestas y, finalmente, presidente electo.

Aquel joven que lo llamaba “maestro” en 1993, ahora es su jefe en Los Pinos y a él tendrá que rendir cuentas sobre la educación, en un país con 6.9% de su población mayor de 15 años en analfabetismo y con un poderoso sindicato dirigido por quien alguna vez lo amenazó en público (ADN, 2012).

¹⁷ Na entrevista, Manuel Gil argumenta que, devido ao aproximamento entre o novo dirigente do Sindicato Nacional de Trabalhadores da Educação e o Secretário de Educação, vislumbra-se a reativação de um pacto corporativista entre SNTE e o Governo, que é base fundamental do sistema educacional mexicano. De acordó com Gil, isto excluí as demandas dos trabalhadores representados pela CNTE.

Seu ímpeto por manter uma narrativa federalista e nacional, traduziu-se em sua grande vontade de ser dirigente da SEP. Em 2013, o governo da república define as prioridades do Sistema Educacional, uma vez consolidado o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND, 2013) e o Plano Setorial de Educação (PSE, 2014). Priorizou-se a alfabetização dentro da educação para adultos para o que se formulou a Campanha Nacional de Alfabetização e Abatimento ao Atraso Educacional. Esta pode ser entendida como elo de sentidos que provêm do entendimento do sistema educacional em sua totalidade e de lógicas de diferimento e de “alinhamento” com o nacional, já que, sendo a educação pilar das Reformas Estruturais, é que se abordou como um dos eixos e metas de seu governo e dentro destas ações retomou-se o que havia sido esquecido discursivamente por alguns anos: o analfabetismo.

Para esta tarefa, Emilio Chuayffet designou Alfredo Llorente Martínez, quem tomou posse da Direção Geral do INEA, em julho de 2013. Alfredo Llorente é formado em Direito e tinha estado no cargo da Coordinación de Órganos Desconcentrados del Sector Paraestatal e, anteriormente, tinha sido representante e diretor de relações públicas do Banrural. Além de ter sido parte da equipe original que, em 1981, fundou o INEA e de ter participado na área jurídica nos primeiros anos da operação do INEA.

A campanha inseriu-se num sistema que tentava legitimar as mudanças estruturais que a Reforma Educacional estava propondo. Uma campanha Nacional que conseguisse chegar a *todos*, cobrava tanto sentido como haviam feito em épocas passadas; no direito à educação e a obrigação do Estado de proporcioná-la voltava a ser prioridade. Lançou-se uma estratégia, um elo constituinte, que correspondia a uma cadeia de sentidos que articulariam o que se narrava como o Sistema Educacional Mexicano como uma fundamentação epistemológica da nação como fundamento provisório do mesmo.

Argumento que esta decisão, na dimensão das ideopaisagens de Appadurai, está imersa num jogo político tensionado que resultou na definição da Campanha Nacional de Alfabetização e Abatimento ao Atraso Educacional como uma política pública negociada a muitas vozes e que, sua escrita, denota sentidos que são luzes à maneira contingente e conflitiva dentro de jogos políticos e culturais, que observarei e estudarei desde uma ótica discursiva. Cabe precisar que os jogos acontecem em diferentes níveis, desde o local até o global, mas nesta proposta de leitura, o foco está na dimensão das ideopaisagens.

4.2 Sentidos em disputa, no momento de enunciação da CNAARE: estratégia ou política?

Em 13 de maio de 2013, durante a celebração do 32º aniversário do Instituto Nacional de Educação para Adultos (INEA) – a qual contou com a presença da Doutora Nuria Sáenz Gallego, chefe do Setor para a América da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) -, o então Diretor Geral do Instituto, Alfredo Llorente, propôs uma reflexão sobre os avanços e desafios que enfrenta o analfabetismo no México, em termos quantitativos e sobre a garantia dos direitos da população que não teve acesso à educação. Ainda assim, declarou a importância da CNAARE e o grande desafio que esta enfrentava:

Este 2013, INEA inicia un reto mayúsculo y es, lograr alfabetizar [en] 2018 a 2.2 millones de mexicanos, cifra que equivale al total de alfabetizados en lo que va de historia del Instituto. Adicionalmente, se pretende reducir el analfabetismo funcional, consiguiendo que 2.2 millones terminen la primaria, y disminuir de 38 a 33% el rezago en secundaria para que 2.7 millones de personas concluyan el ciclo (LLORENTE, 2014)

O INEA, como organismo público descentralizado da Administração Pública Federal, agrupado, encontra-se coordenado pela SEP (Secretaria de Educação Pública), é encarregado de promover e realizar ações para organizar e transmitir a educação para adultos, através da prestação dos serviços de alfabetização, ensino fundamental e a formação para o trabalho por meio da solidariedade social (ROP, 2015, p. 11). Agora, nas Regras de Operação define-se:

La Campaña es una estrategia del Gobierno de la República que instrumenta el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos para reducir en el corto y mediano plazo los niveles de analfabetismo y rezago educativo, bajo el principio de la solidaridad social, promoviendo la participación de más de un millón de mexicanos en tareas de alfabetización y asesoría educativa para jóvenes y personas adultas en rezago educativo (ROP, 2015, p. 4)

Estudando esta definição surgem dois pontos que desenvolverei ao problematizar os sentidos atribuídos à campanha. Em primeiro lugar, a ideia de campanha como uma estratégia. O que está sendo entendido por estratégia? Numa primeira visão, retira poder e reduz a importância que esta possa ter como política educacional, o que se insere numa lógica hierárquica de supremacia político-cultural institucionalizada. Que diferença tem a ideia de uma estratégia de currículo? Em segundo lugar, a significação do INEA como

instrumentador, já que parecia que lhe tirava a incidência que este possa ter com a campanha e sua característica de sujeito que enuncia, além da capacidade de criar sentidos. Parto destes dois pontos enunciados para problematizar os sentidos que se desdobram do currículo como uma enunciação cultural de sentidos que se constroem nos jogos políticos de linguagem, não como estratégias, mas como motores de pensamento, possibilidades. Em quais posições o INEA joga este jogo político, de acordo com as diferentes perspectivas de observação que possam ser adotadas?

Partindo do currículo concebido como um processo de enunciação cultural no que cada uma das produções de sentido constituem as políticas curriculares entendo que não existem definições apriorísticas que possam nos posicionar em estruturas que determinam uma definição do que pode ou não ser chamado como currículo, o qual não está situado num plano relativista, pois a definição do mesmo dependerá de uma construção social que colocará em disputa sentidos que só são concebidos como definições quando se hegemonomizam em processos políticos. Neste sentido, destaca-se a necessidade de rastrear através de lógicas desconstrutivas, o que fez num momento contingente à CNAARE como política curricular nacional.

Dentro destas Reformas Estruturais do Governo Federal, abordou-se a educação como um dos eixos e metas do governo e dentro destas ações retomou-se o que havia sido esquecido discursivamente por alguns anos: o analfabetismo. Desta maneira, o momento não se encontra isolado, ao contrário, é parte de um conjunto de vontades, nem sempre harmoniosas, que se conjuntaram para que a campanha pudesse apresentar-se. E, para isto, diferentes níveis do sistema educacional consideram seu desenvolvimento em seus respectivos planos sexenais.

“El objetivo general del Plan Nacional de Desarrollo es llevar a México a su máximo potencial en un sentido amplio. Además del crecimiento económico o el ingreso, factores como el desarrollo humano, la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres, la protección de los recursos naturales, la salud, educación, participación política y seguridad, forman parte integral de la visión que se tiene para alcanzar dicho potencial” (PND, 2013).

Neste marco, apresentou-se também a Reforma Educacional. No site oficial da SEP estabelece-se que “2016 [sería] un año crucial para la transformación del sistema educativo mexicano por la implementación de la Reforma Educativa” (SEPa, 2016). Assim mesmo, na Mensagem do Presidente Enrique Peña Nieto incluída na apresentação do Plano Setorial de Educação 2013-2018, plano que indica as diretrizes, metas, programas que se implementariam no sexênio 2012-2018 com a meta de conseguir *Uma educação de qualidade*. A importância

da educação no sexênio explicita-se neste mesmo plano no qual é projetado que “la educación de calidad debe ser un verdadero instrumento que ayude a superar las graves desigualdades que padecen millones de mexicanos y favorezca un panorama de oportunidades al alcance de todos” (PSE, 2014). Desde o início do sexênio, a educação tem sido tema central para o governo atual do México, encontra-se nas discussões do congresso, com organizações sindicais de professores, acadêmicos, organismos internacionais, está na opinião pública, entre outros.

A campanha, então, responde a necessidade de garantir o usufruto do direito à educação que se encontra no art.3 da Constituição do México e está representada na Lei Geral de Educação, no art. 39 e 43 onde especifica-se os estatutos que regulamentam a educação para adultos e a educação especial. Com isso, pode-se ler a importância que representa para o executivo fortalecer as oportunidades de acesso à educação em todas as regiões e setores da população, ainda assim, dá-se uma forte importância a fortalecer os serviços que presta o INEA. O Programa Setorial de Educação 2013-2018, da Secretaria de Educação Pública, apresenta como estratégia “Intensificar y diversificar los programas para la educación de las personas adultas impulsar de modelos de atención apropiados y fortalecer la formación de agentes educativos que apoyan la educación de las personas adultas”.

Além disso, o Órgão de Governo do Instituto Nacional para a Educação dos Adultos, em 10 de março de 2014, promulgou o Programa de Alfabetização e Abatimento ao Atraso Educacional 2014-2018, aprovado pelo C. Secretário de Educação Pública, em sua qualidade de Titular da dependência coordenadora do setor. É neste que se prevê:

Instrumentar la Campaña Nacional de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo”, la cual tiene como propósito, con respecto a las cifras del Censo General de Población y Vivienda 2010, reducir en 50% el índice de analfabetismo y en 5 puntos porcentuales el índice de rezago educativo; estimado en 2012, brindando opciones educativas y, por tanto, ofreciendo servicios educativos a la población mayor de 15 años para alfabetizarse o concluir su educación primaria y/o secundaria, generando oportunidades que contribuyan a un México próspero promoviendo la inclusión y la equidad en el sistema educativo (ROP, 2016, p. 11).

A campanha é uma estratégia de acordo com o sentido que se lê do pronunciamento do governo federal dá e isso tem diferentes implicações. Ainda assim, é apresentada como uma estratégia operacional baseada na participação solidária e não no trabalho docente que tem como objetivo a redução quantidade do atraso educacional. Para a operação desta, existem diferentes estágios que representam as articulações a nível nacional, estadual, por microrregiões e localidades. Ainda disso, desenvolve-se em pontos de encontros onde se

desenvolvem círculos de estudo estabelecidos a nível local ou em praças comunitárias, isto é, que não se desenvolve dentro de um ambiente escolar.

A leitura que se resgata dos documentos apresentados é a do INEA como um instrumentador (*ibid*, p.4) dentro de uma cadeia hierárquica orçamental, pois o orçamento designado para o instituto foi determinado com base nas metas estabelecidas pela Campanha Nacional e administradas pelo Instituto em metas a nível de Estado, município, localidade. Ao final do encerramento de exercício fiscal, pede-se aos responsáveis estabelecer uma relação orçamento-conquistas, para determinar os avanços em termos de custo benefício referentes à meta global. (ROP, 2015, p. 23).

O fato de que a campanha seja significada como estratégia operacional com fins quantitativos, não limita a maneira na que posso aproximar-me dela, especialmente porque, ainda que esta tenha surgido num momento determinado por certas conjunturas, apoia-se no INEA, instituto que conta com uma estrutura, uma proposta pedagógica, uns sentidos institucionais atribuídos a este e uma história que tem deixado rastros sobre a significação do analfabetismo e o papel do Instituto na aproximação deste. Em outras palavras, ainda que a campanha não proponha uma estrutura pedagógica ou uma proposta de aproximação ao analfabetismo, existe uma fronteira enunciativa difusa entre o que é a campanha Nacional de Alfabetização e Abatimento ao Atraso Educacional e o que o INEA carrega e com o que trabalha. Neste sentido, entender a campanha como estratégia não me impossibilita pensar na totalidade das ações exercidas pelo INEA como currículo. Estes sentidos entrelaçam-se, aproximam-se e distanciam-se em diferentes momentos.

O INEA é um instituto descentralizado que depende normativamente da SEP, mas que tem independência para planejar o desenvolvimento do modelo educacional, assim como a normatividade para a operação. Tem como antecedente de sua conformação a Lei Federal de Educação, promulgada em novembro de 1973, que outorga pela primeira vez o reconhecimento aos saberes adquiridos fora das salas de aula, o que dá sustento ao estabelecimento de um sistema de certificação de conhecimentos do ensino fundamental para as pessoas maiores de 15 anos. A Lei Nacional de Educação para Adultos (LNEA, 1975) fundamenta as ações do Sistema Nacional de Educação para Adultos que oferece a possibilidade de conferir os conhecimentos a nível nacional, nas Representações e Sub-representações da SEP, que se estabeleceram em todo o país a partir de 1979. Além disso, elaboraram-se os livros de texto da Primaria Intensiva para Adultos (PRIAD), pelo Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE) em 1975 e os livros da Secundaria Abierta (SECAB). A população respondeu com grande interesse.

Em maio de 1981, organiza-se o PRONALF com o propósito de alfabetizar a um milhão de pessoas em um ano, para reduzir significativamente o atraso nesta matéria (TORRES, 1995, p.87). O INEA foi fundado em 31 de agosto de 1981 e é institucionalmente o órgão governamental responsável da educação dos jovens e adultos formam parte do atraso educacional e foi encarregado de levar a cabo o PRONALF.

Não é a única que outorga experiências educacionais para esta população, pois brindam serviços educacionais para adultos na modalidade semi-escolarizada para uma população muito limitada, a cargo das Secretarias estaduais de Educação, nos Centros de Educação Básica de Adultos e os Centros de Educação Extraescolar. Assim como as missões culturais que realizam ações de alfabetização e educação básica que ainda existem numa mínima proporção e as diversas ações de organizações não governamentais.

Não se pode separar a campanha do INEA, pois ela só existe pela estrutura que este instituto fornece, pois conta com uma história de atendimento ao analfabetismo e a certificação do ensino fundamental dos adultos e por ser um organismo descentralizado da Administração Federal responde ainda a SEP e, ao mesmo tempo, atua como órgão normativo e diretor do trabalho de garantir a educação para os jovens e adultos maiores de 15 anos em diferentes modalidades.

A relevância abordada para a Campanha é grande em números e diversa em desafios. Desde as características da população diversa a qual pretende atender com uma visão nacional, que compreende pessoas que vivem no meio rural, indígenas, pessoas com mais de 50 anos, 3.3 milhões são mulheres, enquanto 2.1 são homens; 3.9 milhões falam espanhol, 1.5 falam uma língua indígena; 49.7 % vivem em meio urbano, 50.3% em comunidades rurais; 64% tem de 15 a 64 anos (idade produtiva), 36% são maiores de 65 anos. Além disso, outro desafio é a participação de outras instituições que oferecem programas sociais como SEDESOL (Secretaria de Desenvolvimento Social) e o IMSS (Instituto México de Seguridad Social), assim como os compromissos de articulação com os governos estatais.

Isto gerou a necessidade de traçar estratégias específicas para a execução da mesma. Uma dessas estratégias pode ser encarada nos pontos de articulação que tiveram que se consolidar pelo momento da CNAARE. Isto é, as relações políticas que tiveram que tecer-se para conseguir o ambicioso objetivo de diminuir em 50% o analfabetismo.

Neste sentido, apelo para a porosidade das fronteiras enunciativas para entender a maneira na que a campanha, aliada ao Instituto mantêm uma relação simbiótica dentro de uma política curricular que problematiza sentidos atribuídos à alfabetização, através de um processo de diferimento marcado pela diferença cultural reverteu a supremacia cultural que

havia sido imposta ao cataloga-lo como um reprodutor e o posiciona como um criador de sentidos inserido num conjunto de vozes que são sentidos a suas cadeias de significação.

O INEA encontra-se imerso num jogo dinâmico de criação de sentidos onde também se converte em elo destas cadeias¹⁸ (COSTA, 2006, p.127). Ele se cria carregado de diferentes cadeias de significação que fazem com que não seja possível estabelecer uma definição clara dele, nem da Campanha, assim também não é possível entender os limites que diferenciam as ações da campanha das ações do INEA. Todos esses sentidos encontram-se costurados por lógicas de diferimento que se estabelecem no momento dialógico no que se produzem sentidos entre o diálogo e a alteridade, que até o momento foi representada pelo Governo Federal, encarnado nos documentos como o Plano Sexenal de Desenvolvimento e o Plano Setorial de Educação.

No entanto, operar sob um olhar discursivo, possibilita entender esta relação de poder e subverter a supremacia cultural de pensar na estrutura hierárquica na que o INEA era só um instrumentador e entender que é um produtor de sentidos no momento em que opera e desenha a Campanha e constitui-se como política curricular com fronteiras difusas pois esta é enunciada como estratégia e os documentos da mesma são referentes a questões operacionais e vinculadas com metas e gestão. Entretanto, desconstruindo a ideia hegemônica do currículo tradicional, baseado em disciplinas, num ambiente escolar e com professores, perceber a campanha desde suas fronteiras enunciativas como construções discursivas num espaço-tempo determinado, entendo que a CNAARE possa ser entendida desde o campo do currículo já que ela, em relação simbiótica com o INEA proporciona, à população em condição de analfabetismo e atraso, uma experiência educacional. Além disso, isto permite entender o INEA em sua posição ambivalente, tanto marcado por um ser significante que adquire significados num jogo político, como sendo um sujeito que cria sentidos da campanha.

¹⁸ Esta conclusão é possível pela proposta de descentramento do sujeito pela sua falta, trabalhada por Bhabha e que Costa (2006, p.127) ressignifica ao entender que o sujeito é construtor de sentidos e enunciado de suas próprias cadeias de significação por esta linha discursiva.

5 O HOMEM DE BRONZE, MÍTICA FIGURA DE E PARA A CNAARE

[...] Debajo de estas cuatro alegorías, debieron levantarse cuatro grandes estatuas de piedra de las cuatro grandes razas contemporáneas: la Blanca, la Roja, la Negra y la Amarilla, para indicar que la América es hogar de todas, y de todas necesita. Finalmente, en el centro debía erigirse un monumento que en alguna forma simbolizara la ley de los tres estados: el material, el intelectual y el estético. Todo para indicar que, mediante el ejercicio de la triple ley, llegaremos en América, antes que en parte alguna del globo, a la creación de una raza hecha con el tesoro de todas las anteriores, la raza final, la raza cósmica.

Vasconcelos, 2014, p. 31

Chauyffet, Secretário de Educação, de 1º de Dezembro de 2012 a 31 de agosto de 2015, lançava a Campanha Nacional de Alfabetização e Abatimento ao atraso Educacional. Determinava-se como objetivo a obtenção de resultados com alto impacto social, pois estava dirigida a cumprir com o princípio de direito à educação para a população mais marginalizada do país. O secretário anunciava seu pronunciamento contextualizando discursivamente a Campanha num tempo ambivalente. Um tempo que condensava sentidos enunciados em diferentes momentos históricos referentes ao atendimento à população em condição de analfabetismo. Por um lado, oferecia-se a Campanha para completar a tarefa de Vasconcelos proposta ao início do século XX, ao mesmo tempo que se enfrentava a um analfabetismo com características específicas de outro século, de quase 100 anos depois de que Vasconcelos começasse sua tarefa.

Así las cosas, la Campaña Nacional de Alfabetización 2014-2018, busca completar la tarea iniciada por Vasconcelos hace casi un siglo y lograr que el índice de analfabetismo se reduzca a la mitad al término de la administración al pasar a 3.4%, por debajo de la convención internacional que establece un 4% para declarar a un país libre de analfabetismo. Esa es nuestra meta (LLORENTE, 2014).

Chuayffet recupera alguns dos objetivos da etapa pós-revolucionária, da qual o PRI toma sua bandeira, já que no século XX há diversas ações para atender à população adulta que não sabe ler, nem escrever. Durante a campanha política do atual presidente da República,

havia vozes que reclamavam pelo atendimento da alfabetização, entre eles, a Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), encabeçada pelo reitor José Narro, quem escreveu com Navarro Moctezuma *Analfabetismo en México: una deuda social* (NARRO & MOCTEZUMA, 2012).

Outras vozes posicionavam-se numa esfera interacional na que o México ratificou compromissos relacionados à diminuição do analfabetismo, uma delas marcou sua posição da UNESCO.

Esta vez, entendia-se o analfabetismo vinculado à necessidade de alcançar um índice determinado por uma convenção internacional. Assim, retomou-se o que havia sido esquecido discursivamente por alguns anos: o analfabetismo. A campanha encontrava-se em sintonia com o objetivo do INEA o qual apresentava-se em sua página oficial como uma estratégia de preservação da unidade nacional.

Preservar la unidad educativa nacional para que la educación básica de las personas jóvenes y adultas se acredite y certifique con validez en toda la República Mexicana (INEA, 2017).

Ainda assim, a abordagem da CNAARE consolidava-se no documento operacional das Regras de Operação, onde delimitam-se como objetivo:

Contribuir a asegurar una mayor cobertura, inclusión y equidad educacional entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa, reduciendo la brecha educacional (ROP, 2015, p. 10)

Qual é o sentido de reafirmar a ambivalência temporal da CNAARE em relação à tarefa iniciada por Vasconcelos há um século? Quais vontades são as que constituíram a cadeia de sentido da campanha aglutinada no nacional e no direito de todos a alfabetizar-se?

Miriam Southwell (2013, p.158) apoia-se em sua compreensão da noção de hegemonia, proposta por Laclau e Mouffe, para identificar como tenta-se fixar a ideia de unidade totalizadora que concretiza o significante flutuante através das lógicas discursivas significadoras. Ela trabalha com a noção da *civilização fundante* como um *mito* que os sistemas educacionais na América Latina do século XIX significaram de diferentes maneiras, antepondo a barbárie aos sistemas políticos propostos. Assim discute a maneira na que o chamado espaço da falta, que constitui o sujeito, transforma esse vazio em linguagem metafórica que encontra seu sentido através das articulações discursivas que foram mudando de lugar em lugar e de tempo em tempo, representando em diferentes temas políticos através

das relações hegemônicas. O mito, então, representa essa ilusão de fixação que integra hegemonicamente as identificações fluidas numa identificação comum, hegemônica, ainda que provisória.

Ela argumenta que quando a representação de uma ideia consegue preencher a necessidade de significação da demanda, quando uma representação particular se universaliza, então o mito provém do imaginário. O imaginário constitui-se como o sujeito da falta da psicanálise, mas numa dimensão política e social. É uma ilusão de pertencer, de complemento, são modos de identificação (SOUTHWELL, 2013, p.161).

Como Bhabha construiu que a nação, como figura narrativa, enche um espaço vazio, um espaço de falta cujo preenchimento será mobilizado pela afetividade daqueles que têm a vontade para pertencer e reafirmar-se a si mesmos dentro desta. A nação adquire uma conotação metafórica, já que é capaz de conjuntar temporalidades distintas (a performática e a pedagógica); de fazer com que se esqueçam dos horrores da história e se modifiquem, por meio de complexos jogos de linguagem, enunciações fluidas que são iterativas dos processos de identificação universais e individuais subjetivos, mobilizados pela afetividade ambivalente entre nostalgia e de criação de um lugar na comunidade imaginada. São processos culturais que levam em si mesmos uma forte criação epistemológica encarnada nestas enunciações de vontades subjetivas (BHABHA, 2013, p. 227-229). Agora, para entender a maneira na qual estas narrativas chegam a ser enunciadas e condensadas na lei, recorreremos à política como uma criação ontológica de sentidos (MOUFEE, 2000).

O que articula as demandas, em termos da Teoria do Discurso, são as vontades que se mobilizam pela dimensão afetiva se sentir-se representado por esse imaginário. É o que une os dois tempos, pedagógico e performático, num ponto de articulação. A nação constituiu-se como um suplemento do sujeito que preenche, por um momento provisório, a falta deste em diferentes dimensões, no universal e o particular e alcança sua significação no político e através de processos de iteração que o fazem assemelhar-se a uma tradição, mas esta sempre é fluida, de acordo com Bhabha e provisória, em diálogo com Laclau. Ainda que sua hegemonia consista em ser incapaz de alcançar uma total objetividade através da articulação dos elementos deslocados. A imagem da nação é, ao mesmo tempo, impossível e possível, assim como necessária.

As lógicas desconstrutivas de Derrida ajudam a buscar os rastros que deixa aquele momento efêmero da presença da noção do nacional em relação ao analfabetismo e a campanha. Não se pretende encontrar a origem do mito, a essência do que este representa para a instituição educacional que se desenvolveu no México em torno dele, mas sim,

simplesmente, rastrear os efeitos que os processos enunciativos das relações políticas de poder deixaram escapar em momentos de presença provisória quando constitui-se a hegemonia de certos significantes sobre outros, no Sistema Educacional Mexicano.

La leyenda y el mito son también fuentes de conocimiento, porque han sido los medios de los que dispuso la memoria del vencido para no ser aniquilada [...] Son en el fondo metáforas colectivas, maneras de expresión, que la historia encuentra para revelarse a pesar del silencio obligatorio y a pesar de la obligatoria mentira (GALEANO, 1990).

Por outro lado, a lenda e o mito, não se limitam a esta leitura na qual são utilizados para legitimar ações governamentais. Também são fontes de conhecimento e de resistência a nível particular. Daí provém sua ambivalência e potência.

5.1 O mito da igualdade e o que costumávamos chamar de índio

Para el rescate de la verdadera memoria, [...] es necesario estar muy atento a las voces más secretas, que no están en la historia oficial [...] Se nos enseña una historia de machos, [...] contada por los machos y para los machos y por lo tanto destinada a la perpetuación de los machos. Es una historia de blancos, absolutamente racista donde de las rebeliones negras y de las rebeliones indígenas casi no se habla o se habla como si fueran episodios de mala conducta [...]; y es finalmente una historia de ricos [...], una historia de militares, una historia que parece un largo desfile militar [...] los señores con cara de mármol, con cara de bronce, nunca con cara de carne y hueso, caras nunca marcadas con las pasiones humanas, que nada tiene a ver con uno o con la persona que uno encuentra en la esquina. [...]

Galeano, 1990

Ana Laura Gallardo (2010) analisa a maneira na qual se construiu o Sistema Educacional Mexicano (SME) buscando respostas a partir da história da educação indígena.

Seu trabalho é desenvolvido ao redor das teses de que as mudanças nas identificações do significante do *nacional-mestiço*, modificaram as instituições educativas.

Para explorar esta categoria, baseia-se nas respostas da pós-modernidade. Estuda a tensão constitutiva do sistema que, de acordo com a autora, é resultado da relação entre a racionalidade moderna e a dos povos originários. Partindo deste argumento, o caminho que propõe ajuda para entender a constituição do sistema educacional com base na constituição dos mitos da modernidade, não é só um mito originário, mas construções narrativas enunciadas com o propósito de gerar sistemas que, ao tentar homogeneizar, geraram os jogos de identificação hegemônicos que deram lugar às instituições que compõem o sistema educacional.

Parte-se de três momentos históricos que constituem a geração do mito fundante do SEM. O primeiro momento foi durante o século XIX, marcado por lutas políticas entre liberais e conservadores. Destes jogos políticos resultou, triunfante, uma visão liberal que pretendia fundar legislativamente um sistema educacional moderno, laico, obrigatório e gratuito que tinha como base a pedagogia liberal com a finalidade de promover um progresso social (GALLARDO, A., 2010, p. 139-141).

O segundo momento é um momento de condensação de diferentes temporalidades que antecedem a legislação liberal e também a sucedem. A ritualização e construção, como Gallardo a chama, carrega os rastros da colonização e evangelização dos povos indígenas para criar símbolos atemporais que funcionem como vínculos entre os costumes, usos e práticas que surgem da cosmovisão da localidade dos povos indígenas e a assombrosa figura nacional que chega com uma proposta cultural através de símbolos. Isto se assemelha à concepção da tradução de sentidos, como um ato de traição por conseguir ser uma porta para a criação de algo novo que surge desta lógica suplementar. Neste sentido, o hino nacional em sua própria língua, a maneira na que eles podem aceder a conhecimentos pedagógicos nacionais de maneira mais próxima a seus conhecimentos, seria a maneira na qual estas criações são realizadas no momento proposto por Gallardo de construção e ritualização.

O terceiro momento encontra-se fragmentado por estratégias que se localizaram no século XX e cuja fragmentação revela a constituição impossível do sistema moderno homogêneo. Estas estratégias foram mobilizadas pelo espírito reformista e nacionalista popular que se desenvolveu durante este século. A formação da educação para indígenas, para adultos, impermeabiliza a normatividade deste sistema e, desta maneira, se consegue manter o paradigma da modernidade através da centralização cultural.

Estes três momentos deram lugar a gestação da hegemonia da pedagogia liberar como mito do sistema educacional mexicano. Percebe-se que no primeiro momento é gerida a base ideológica pela normatização resultante dos movimentos políticos; no segundo momento, é necessário romper com a temporalidade linear para criar sentidos capazes de traduzir o que se chama de nação e, o terceiro momento, é para lidar com as diferenças que não se encontram como equivalente nos processos de identificação com o nacional e constitui o sistema fragmentado.

Gallardo (2010) argumenta que, com a criação do mito da modernidade, também gera-se a invenção do índio. Mas esta surge de uma maneira ambivalente, por um lado, com uma política de segregação social que estigmatizava e excluía esta população. O rastro que deixou a administração colonial, por outro lado, a herança das missões evangelizadoras que fizeram grandes esforços para traduzir os sentidos locais destas comunidades nos valores da castelhanização da colônia.

La contingencia de la estructura educativa que no logra del todo la síntesis entre los diferentes y a su vez genera formas nodales de resistencia identitaria que son antagónicas al propósito de la evangelización (resignificación de celebraciones rituales prehispánicas emparejadas con las fiestas católicas, o su conjunción, como el mito guadalupano); pero al mismo tiempo produce estrategias para eventualmente lograr la integración de los ahora considerados indios (GALLARDO A. , 2010, p. 142).

Dentro dela, a educação para os indígenas teve características especiais, não só porque buscou reinterpretar o passado indígena para construir uma identidade nacional moderna no seio das próprias comunidades indígenas, mas também porque pretendeu converter-se na forma de unir os indígenas a essa modernidade revolucionária mestiça. Neste sentido, a incorporação dos índios à construção nacional implicou aceitar a existência de fortes diferenças econômicas, políticas e sociais (SALMERON CASTRO & PORRAS DELGADO, 2010, p. 510).

A preocupação de educar os indígenas começou no século XIX, com a intenção de tirar o poder da Igreja. O projeto liberal pretendeu simbolizar a diversidade linguística e cultural no signifiante da cidadania ilustrada, o que fez com que o termo índio desaparecesse dos documentos oficiais. José María Luís Mora, ideólogo liberal, considerava fundamental eliminar o poder das corporações, como a igreja, nas comunidades indígenas. Substituíram-se estas identificações narrativas pela igualdade entre os cidadãos, sem considerar as diferenças existentes. Com a promulgação da Constituição Mexicana de 1857 tirava-se o monopólio sobre a educação da igreja. O educacional significava-se como “livre”, e o Estado também

conservava a prerrogativa de determinar quais profissões podiam ensinar, e o que era o que poderiam ensinar. Começavam-se a desenhar os traços dos cidadãos leais à pátria (*ibid*, 2010: 143-144).

Se a intenção era formar cidadãos leais à pátria, isto implicava um momento de legislação onde as práticas liberais fossem hegemônicas aglutinando no significante de igualdade estas diferenças.

La eliminación del término indio es la forma de incluir la diversidad étnica del país puesto que la primicia es sobre la igualdad y ella trae como consecuencia que otros sectores sociales sean marginales en el control y definición de los contenidos educativos. En suma, el mito de la igualdad desdibuja la diversidad cultural para intentar hegemonizar, vía la libre enseñanza, el carácter de la educación (GALLARDO A. , 2010, p. 144).

Por outro lado, o porfirismo foi consolidando a hierarquização do sistema educacional através do desenho geopolítico de diferentes tipos de escolas para diferentes públicos. A metáfora do nacional foi consolidando um sistema monocultural, monolíngue, urbano, elitista e sexista. A exclusão de todo aquele que não era parte do imaginário.

Narrativamente, isto está fundado na ideologia da mestiçagem. É interessante perceber a maneira na que a tensão constitutiva formula também traços que resultam numa questão ambígua. Por um lado, a ideia de homogeneizar aglutina as demandas e, por outro lado, a diferenciação implica a exclusão necessária das diferenças.

5.2 O mito do homem de bronze, uma totalidade nacional impossível.

De acordo com Salmerón e Porras (2010):

la mayor parte del siglo XX, se desarrolló la fabricación de la identidad mexicana se basó en el mito del mestizaje como fundamento de la construcción nacional. Después de la Revolución, el discurso oficial promovió la idea de una nación mestiza, definida principalmente en términos culturales, como eje de una estrategia para recuperar reinterpretar el pasado indígena a fin de emplearlo en la construcción de la identidad revolucionaria y moderna de la nación mexicana.(p.510).

Para os governos independentes, reformista, porfirista, revolucionário e pós-revolucionário, a criação da noção de mexicanidade aglutinava as demandas que surgiam da ideia de que esta se antepusesse às identificações europeias e indígenas e, através disto, os

grupos subalternos conseguiam alcançar um grau de legitimidade que concordasse com os valores “Se hacía un equivalente entonces a la mexicanidad a la libertad y el progreso con el mestizaje” (GALLARDO A. , 2010, p. 146).

A educação no México tinha tido um desenvolvimento muito local que foi instaurado com grandes projetos vinculados à ideia da nação e à educação como meio para alcançar uma integração e melhor desenvolvimento. As grandes guerras, a da Independência e a Revolução Mexicana, deixaram a sociedade numa confusão. Esta última, pareceu ter deixado os mexicanos numa indeterminação e excluídos do chamado progresso social, que se levantou como meio para alcançar a felicidade do Povo. A educação determinou-se como o meio para conseguir o bem-estar e formar a cidadania. Depois de anos de caos pela guerra civil, buscava-se uma instituição que unificasse as demandas e pudesse dar sentido à civilização que comporia a nação mexicana. Neste sentido, a escola pública fundou-se como uma instituição civilizadora, que carregava o patrimônio cultural e uma das fontes de identidade e de transformação com o objetivo da nação. (BARBA, 2010, p. 63).

Como em outros momentos do século XIX, a conformação do mito respondeu a uma procura de estabilidade. Entre 1920-1940, vivia-se um processo de reestabelecimento económico causado pela crise institucional, social, cultural e económica que se tinha vivido no período da Revolução. A economia estava paralisada depois dos anos da guerra civil (1919-1917), além da existência de uma crise econômica que, principalmente, afetou a França, Alemanha, Tchecoslováquia, Polónia, Áustria, Grã-Bretanha, Japão e Estados Unidos, pelos efeitos da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) que, ainda que tivesse tido uma melhoria de 1918 a 1920, no período de 1921-1922 sofreu uma brusca contração. Neste período, optou-se por um modelo de exportações de matérias primas agropecuárias, isto é, alimentos, industriais (como o petróleo), metais preciosos e industriais e pecuários. Poucas indústrias sobreviveram. Politicamente, o Grupo Sonora instaurava-se com a vitória de Álvaro Obregón com 95% dos votos. Isto foi possível graças a um período de estabilização gerado pela curta participação de Victoriano Huerta. (LAZARÍN, 2009, p. 11).

Vasconcelos encarna o homem de bronze como um princípio articulador de diferentes realidades: o mito criado por uma série de rastros e mobilizações políticas expressadas em demandas que se conjuntaram nesse momento e se fixaram na instituição da SEP. Vasconcelos foi um intelectual e político mexicano pós-revolucionário de grande importância para a definição das políticas educacionais vigentes até os dias de hoje. Ele assumiu diversos cargos políticos e académicos que lhe deram preponderância na área educacional e cultural do México. Em seu livro *Raza Cósmica* (2014), propõe uma tese na que argumenta que “ las

distintas razas del mundo tienden a mezclarse cada vez más hasta formar un nuevo tipo de humano compuesto con la selección de los pueblos existentes” (VASCONCELOS, 2014, p. XV). Esta tese foi com motores políticos e culturais para enunciar uma narrativa que fundamentasse a união de um povo mexicano e que desse fundamento à criação da institucionalização da revolução – refletida no nome do Partido da Revolução Institucional. A unificação cultural foi prioridade para contribuir com a constituição de uma imagem contingente de povo, pois este encontrava-se separado por suas condições pós-revolucionárias contingentes.

A política educacional do Estado converteu-se em ferramenta mais poderosa para o avanço deste propósito. As políticas públicas apontaram em direção da meta de construir um México culturalmente homogêneo. As diferenças de costumes, línguas, valores tradicionais e formas de trabalho inerentes aos grupos originários deveriam tender a desaparecer e ser substituídas pela aprendizagem e assimilação de nossos costumes e formas de vida, que indubitavelmente são “superiores as suas” (RAMÍREZ 1976: 28 apud SALMERON CASTRO & PORRAS DELGADO, 2010, p. 510). Essas virtudes estavam encaminhadas com um objetivo, o deslocamento da identidade do mexicano a um universal (europeu) por meio da ideia de mestiçagem.

la flamante civilización, tendría que ser conocida per el nombre de *Universopolis*, España tendría una jurisdicción con características peculiares e la extensión de la educación y de la cultura serían los objetivos principales (VASCONCELOS, 2014, p. X).

Mas este processo de construção de uma pátria mestiça e moderna baseia-se num território indivisível, uma história e uma língua únicas, com um projeto nacional orquestrado pelo Estado, o qual selou a orientação das políticas públicas sobre um projeto nacional como um processo de assimilação forçada que significava sua absorção pela sociedade e cultura majoritárias, sem respeito a suas diferenças e sob a tutela do Estado. (SALMERON CASTRO & PORRAS DELGADO, 2010, p. 511). “El mito del mestizaje se elevaba al rango de destino universal de la humanidad” (GALLARDO A. , 2010, p. 146).

A metáfora da mestiçagem constitui-se como uma narração que, através do discurso de igualdade e inclusão para todos, hegemoniza as particularidades por meio dos jogos políticos como significante aglutinador de demandas para unificar de maneira simbólica, política, cultural e econômica um país que se encontrava desmembrado pelo período do pós-guerra.

El mestizaje simbólico (que no sólo el fisiológico) es la base, lo que se impone para comprender las dinámicas interétnicas es el estudio de las múltiples formas en las cuales las diferencias culturales se articulan, dando origen a innumerables variantes de mestizaje, que de hecho no caben en la distinción indios y mestizos o pueblos originarios y cultura occidental; aunque se reconoce que para analizar las relaciones de dominación y exclusión educativa, ubicar de manera analítica este hecho puede ayudar a comprender tales articulaciones al menos en un primer nivel de estudio (GALLARDO A. , 2010, p. 135).

Fazendo um paralelo, esta identidade da mexicanidade era um significante flutuante (SOUTHWELL, 2013), mas alcançou sua hegemonia quando, diz Gallardo (2010, p.146) criou-se uma narrativa que explicava a origem e o destino da nação, uma proposta de história da pátria que foi o signo que deu sentido À criação da Secretaria de Educação Pública, cuja missão era difundir escolas e castelhanizar os indígenas, ao mesmo tempo em que fazia uma síntese da cultura mesoamericana às raízes europeias. Sem origem encontra-se uma presença momentânea que é citada e citada ao longo da história pois, como vimos antes, esta origem não é, na verdade, o começo do mito, mas já vem carregado de sentidos de narrativas flutuantes desde o século XIX, com diferentes governos e diferentes aproximações.

Assim, constitui-se o *sistema educacional mexicano pós-revolucionário*, mobilizado pela necessidade de unificação da nação e que entende a educação em seu caráter ontológico como uma produção de bens simbólicos, coloca-se em função da nação e dos ideais da modernidade e que gera uma relação de alteridade que reproduz a ambivalência, colonizador/segregacionista e missionário/castelhanizante.

La Casa del Estudiante indígena desarrollada por Saénz, pusieron en operación la inclusión de lo indio en el mito de la Revolución, mostrando cómo éstos, no obstante sus diferencias raciales con los europeos, podían superar la distancia evolutiva que los separaba de la civilización occidental, vía su tránsito y experiencia al interior de un dispositivo de tipo pedagógico [...] En el discurso de Saénz , el dispositivo del mestizaje influiría integralmente en los campos económico, de la salud, educativo y recreativo, subordinado al indio, su lengua y su cultura, a una comunidad nacional imaginada e integrada por una nueva clase rural (GALLARDO A. , 2010, p. 147)

A importância de incluir o indígena nos cânones da modernidade constituía um paradoxo que provinha das duas lógicas, integrar e excluir tudo o que não se enquadra no cânon da modernidade. Isto vai constituindo uma equivalência de significantes entre o índio, o rural, o campesino e o pobre. Lázaro Cárdenas – presidente do México, 1934-1940 - também procurava incorporar os indígenas no mercado, educá-los para os propósitos da civilização moderna. Com Cárdenas, consolidou-se o fato de que o Estado se convertesse numa única instância de controle, com um sistema burocrático que modificou a vida das comunidades através da Secretaria de Educação Pública. O sistema educacional, veio numa estrutura

centralizada cultural e operacionalmente. Essas duas características mantiveram-se durante o resto do século XX.

Desde a década de 90, o sistema apresenta duas características que, em conjunto com outros fatores, contribuíram para os rastros que deixou o mito na população, especialmente no analfabetismo no México. Um rastro desta homogeneização cultural é a homogeneidade do sistema educacional nacional. Predominou a ideia de levar a mesma educação, ou, ao menos, os mesmos conteúdos curriculares a todos as crianças e jovens do país, mediante a expansão escolar e a progressiva uniformidade curricular para todas as escolas de ensino fundamental do país (públicas e privadas, federais e estaduais) (ARNAUT & GIORGULI, 2010, p. 18).

No *Volumen Educación* da série “Grandes problemas de México” (ARNAUT & GIORGULI, 2010), argumenta-se que as instituições que compõem o sistema educacional foram fundadas durante os últimos dois séculos; não obstante, sofreram transformações radicais. Na década de 40, dissolveram-se as diferenças curriculares entre escolas rurais e urbanas, marcando um claro predomínio do urbano sobre o rural, na definição dos planos de estudo. Posteriormente, em 1970, começou a distribuição dos livros de texto gratuitos, que são material didático único e obrigatório para toda a República Mexicana, desde a sua criação até a presente data.

La escuela pública, gratuita y obligatoria del siglo XX es heredera de la del siglo pasado, la cual fue encargada de misiones históricas de suma importancia: crear un solo pueblo, una sola nación, liquidando las diferencias entre los ciudadanos, considerados como iguales delante de la ley. La tendencia principal fue equiparar igualdad con homogeneidad. Si los ciudadanos eran iguales delante de la ley, la escuela debía contribuir a generar esos ciudadanos homogeneizando a los niños, independientemente de sus diferencias iniciales. (El uniforme escolar contribuyó, en varios lugares, a hacer visible esa aparente homogeneidad.)

Encargada de homogeneizar, de igualar, mal podía esta escuela apreciar las diferencias. Esta escuela luchó no sólo contra las diferencias de lenguas sino también contra las diferencias dialectales en el habla como parte de su misión, contribuyendo así a generar el mito de un único dialecto patrón para tener acceso a la lengua escrita (FERREIRO, 1994, pp. 6-7).

Nas palavras de Ferreiro, entre lê-se a proposta de Vasconcelos, como uma narrativa contínua de progresso nacional que reflete um narcisismo de auto geração, isto é, que por suas próprias identificações gera uma operação na que aceita o que se identifica como o mestiço, o uniforme, o homogêneo, como aquele outro, que Bhabha se apropriou de Freud, mas que ao reconhecer-se em sua própria imagem, gera uma relação de afetividade ansiosa, que busca reproduzir-se e é excluído aquele que não o reflete ou que o confronta por não conter suas mesmas lógicas de comunicação. A diversidade, o indígena, o estrangeiro, o que

não se vê a si mesmo na imagem do homem de bronze é o antagônico o que fica nas exclusões necessárias dos jogos discursivos. A nação conformada é a representação de uma imagem em liminaridade, que é ambivalente porque vive nessa temporalidade dupla de ser e ser uma abstração, é uma narração temporal e contingente, que articula vontades afetivas num momento e num espaço determinado, num contexto discursivo (BHABHA, 2013, p.12).

Esta visão do analfabetismo sublinha o caráter residual de tais diferenças: de acordo com esta interpretação, as discrepâncias da língua, cultura e formas de vida eram consequências de um atraso histórico e a concepção era que este desapareceria na medida em que os índios incorporassem-se à modernidade. (SALMERON CASTRO & PORRAS DELGADO, 2010, p.510).

Esta homogeneização também conheceu seus limites e foi parte de um processo que foi moldando os programas educacionais. Desde a década de 70 começaram a surgir alguns pequenos vislumbres curriculares locais nas zonas marginais do sistema educacional e da sociedade. Reanimou-se a discussão curricular em 1970 devido a críticas de antropólogos, educadores, indigenistas, movimentos sociais nacionais e internacionais, documentos de organismos internacionais contra o racismo e discriminação e pelos movimentos de reivindicação dos direitos dos indígenas. As autoridades educacionais perceberam que, para poder levar a cabo a educação formal aos grupos com menor escolarização, tinham que começar a abandonar a ideia de adaptá-los à escola e começar a pensar em adaptar a escola a suas condições e necessidades específicas.

Em 1970, a educação indígena rompe com o modelo integracionista de castelhanização (dos indígenas) do século XIX. A política educacional integracionista do México começa a ser substituída por uma educação indigenista bilíngue-bicultural que sublinha a necessidade de incluir conteúdos culturais nacionais e indígenas e o uso da língua materna no ensino do castelhano nas regiões indígenas. Além disso, surgiram as modalidades educacionais diferenciadas, a educação comunitária, a educação a distância e a telesecundaria, para satisfazer a demanda educacional nas comunidades pobres, marginalizadas, dispersas e isoladas do país. Os cursos comunitários estabeleceram-se para oferecer educação primária aos alunos que vivem em comunidades rurais e dispersas, coordenadas pelo CONAFE (Conselho Nacional de Fomento Educacional), com base num currículo distinto do escolar, mas também igual para todas as comunidades do país e com uma forte cooperação das comunidades para albergar o instrutor comunitário, construir a sala de aula, etc.

Depois de 1990, continuaram as mudanças, especialmente em 1994, depois da rebelião zapatista que buscava reclamar autonomia para os povos indígenas do Sudeste do México,

através da petição de autonomia, por não se sentirem compreendidos o sistema nacional em diferentes setores. Depois deste acontecimento, elaborou-se a reforma constitucional que reconheceu que o México é uma nação pluricultural e que as comunidades indígenas têm o direito de preservar e enriquecer suas línguas, conhecimentos e cultura. Em 1992, o México é reconhecido como país multicultural na Constituição Política e, em 2001, criou-se a Coordenação Geral de Educação Intercultural e Bilíngue (CGEIB) da SEP, quem se encargará de promover uma educação intercultural e bilíngue (ARNAUT & GIORGULI, 2010). Tem como propósito promover modelos de educação intercultural bilíngue e intercultural para todos, independentemente da oferta que conseguiu oferecer, contam com 11 universidades interculturais e ensino médio interculturais, assim como diversos programas para a população indígena.

Outra característica que constituiu o Sistema Educacional Mexicano foi a centralidade da gestão. Antes de 1993, a educação no México era planejada e ministrada pelo Governo Federal; vivia-se uma centralização no esboço das políticas e também uma centralização operacional. “La autoridad educativa se diluía, entretejiéndose con los intereses de una capa sindical que permeaba todo el subsistema” (LOYO, 2010, p. 187) mas começava a perder-se o peso do poder centralizado. Na década de 90, nos acordos para o momento do federalismo na educação, diagnosticou-se que havia “llegado al agotamiento del sistema educativo trazado desde hace 70 años” (FIERRO, TAPIA, & ROJO, 2009, p. 4) De acordo com Latapí e Ulloa (2000), às entidades lhes correspondia

“[...] sólo funciones accesorias ou meramente operativas, casi siempre condicionadas y sujetas a la supervisión del centro¹⁹” (apud (FIERRO, TAPIA, & ROJO, 2009, p. 5), mas durante esta década e, como consequência de fortes transformações a nível nacional e internacional, realizaram-se negociações cuja meta consistia em introduzir as propostas para a modernização do sistema educacional.

Delimitam-se os acontecimentos que emergem dos processos que ocorreram na década de 1990, onde o Governo Federal formulou políticas educacionais com o slogan de “melhorar a qualidade da educação básica”. Estas negociações incluíram aos principais atores acadêmicos, intelectuais, movimentos sociais, estruturas sindicais e organismos internacionais, o que resultou na base do federalismo que, de acordo com Arnaut e Giorguli (2010), encontra-se no Acordo Nacional da Educação Básica (ANAEB), assinado entre os governos estaduais, secretarias de educação pública e os representantes SNTE (Sindicato

¹⁹ Entendo o centro, nesta frase, como a autoridade nacional representada pela Secretaria de Educação Pública.

Nacional de Trabalhadores da Educação) que trouxeram mudanças para a educação básica²⁰ e na formação de professores dos professores que estudavam no sistema Normal (ARNAUT e GIORGULI, 2010, p. 189). Dentro e fora do governo, como o Sindicato Nacional dos Trabalhadores da Educação e a Coordenação Nacional de Trabalhadores da Educação.

Além da descentralização dos serviços educacionais, de acordo com Fierro, Tapia e Rojo (2009), desenvolveram-se três processos da reforma educacional: a) A reforma pedagógica curricular que afetou à educação pré-escolar e ensino fundamental em diferentes momentos e modificou currículo, planos, programas de estudo, materiais de estudo, avaliação da aprendizagem; b) a reforma docente, que modificou a formação e atualização dos docentes, além da avaliação docente associada a um piso salarial e c) a reforma da escola, que de maneira paulatina e progressiva foi desenvolvendo abordagens para a gestão da escola, a função direta, o trabalho em equipe, o projeto educacional escolar e a participação social na escola. Assim mesmo, foram transferidas algumas funções administrativas às dependências estaduais, mas as negociações estas mudanças aconteceram em diferentes níveis e por meio de negociações entre diferentes elos do sistema educacional, e os atores que interferiram nestas negociações políticas de maneira direta ou indireta.

Bastou isso para deslocar as forças centrípetas do sistema educacional? Em termos operacionais, houve mudanças significativas mas, de acordo com Fiero, Tapia e Rojo (2009), os resultados foram processos que os autores chamam de descentralização centralizada, e resultaram no que se pode caracterizar como a reforma educacional mexicana dos anos 90 – e suas continuações na década atual.

como un complejo dispositivo de intervención que ha supuesto un activismo, múltiple y diverso, en un marco de rigidez operativa burocrática, al no transformarse la normatividad, ni las estructuras que dan soporte a los procesos básicos. Esto es, se trata de una reforma que introduce, suma y agrega componentes, pero que no ha modificado las normas básicas de operación del sistema educativo ni, mucho menos, de las escuelas. Se trata de una reforma que hizo más compleja la organización, operación y funcionamiento del sistema educativo pero que no logró perpetrar cambios significativos en las prácticas docentes y de gestión de las escuelas (FIERRO, TAPIA, & ROJO, 2009, p. 18).

Em 2009, a OCDE dedicou um relatório sobre a descentralização educacional na educação básica e normal no México, com a finalidade de que servisse como contexto para os assessores desta organização internacional no México. Este relatório cataloga o processo

²⁰ Realizaram-se duas reformas curriculares de pré-escola e ensino fundamental II que foram colocadas em prática nos primeiros anos da década de 2000, enquanto que a reforma do ensino fundamental I teve início em 2008.

político de transição como uma “descentralização linear” graças a duas características do regime político mexicano: o presidencialismo apoiado num partido único/hegemônico e, o acordo corporativista/clientelista que ocorreu do centro até a periferia. A autoridade educacional central nacional conserva o controle sobre os elementos decisivos do sistema educacional que são a responsabilidade dos planos e programas educacionais; a negociação salarial; os aspectos substantivos da carreira docente, assim como o controle da maior parte dos recursos fiscais. Enquanto que aos governos fiscais lhes é delegado os aspectos operacionais e, em alguns casos, a possibilidade de agregar conteúdos próprios ao currículo – esclareço que este último é entendido como os conteúdos curriculares (FIERRO, TAPIA e ROJO, 2009). Também reorganizou-se o sistema educacional através da descentralização da gestão e redistribuiu-se responsabilidades entre autoridades federais e estaduais. De acordo com Loyo Brambilla (2010, p. 189) isso permitiu que o poder central conservasse um alto grau de decisão e da política educacional e, apesar dos acordos com os governos estaduais, o sistema educacional permaneceu centralizado. Neste sentido, a descentralização do sistema educacional mexicano deve ser entendida como um processo inacabado e conflituoso.

Explorando alguns sentidos sobre esta centralização da gestão, proveniente de uma revisão do Programa Setorial de Educação 2013-2018, no qual estão englobadas as principais diretrizes para o planejamento da educação no México durante o sexênio 2012-2018, permanecem certos sentidos em volta da centralização do sistema, para o qual proponho a leitura do seguinte fragmento de dito documento:

La eficacia en el que hacer educativo destinado a las niñas, niños y jóvenes de todo el país exige plena corresponsabilidad entre el Gobierno Federal y los gobiernos de los estados. La ley determina las funciones que cada uno de los ámbitos de gobierno debe llevar a cabo. A partir de ello, las autoridades de los estados tienen la responsabilidad de la operación de los servicios educativos; son ellas quienes tienen el trato cotidiano con los maestros y por ello han de asegurarse del buen funcionamiento de los planteles conforme a las normas y disposiciones que rigen para todo el país. La reforma educativa avanzará con autoridades locales comprometidas que deben mantener una comunicación cercana con los maestros y los padres de familia. El Gobierno Federal construirá el diálogo permanente con los gobiernos estatales, garantizando el carácter nacional de la educación, y les brindará todo el apoyo que esté a su alcance para que cada uno de ellos cumpla con su obligación de ofrecer una educación de calidad (PSE, 2014).

Ao assinalar a *lei* como uma entidade normativa correspondente ao Governo Federal e a operação como responsabilidade das autoridades estaduais e locais, apresenta-se a política educacional de uma maneira dicotômica e com uma proposta curricular tecnicista baseada no desenvolvimento de competências para a incursão dos indivíduos ao trabalho. O documento,

como texto legível e ilegível, mas nunca fixo, concebe-se como essa autoridade normativa que rege a todo o país e que deve ser assegurado, cumprido e instrumentando de acordo com a função que lhe é atribuída aos governos estaduais. A responsabilidade do local pela instrução do nacional, salta à vista. O anterior reflete que ainda existe uma forte carga de centralização e encara-se o nacional como único. Mas, que tipo de participação tem no local?

A centralização e homogeneidade no sistema educacional tem feiro diferentes desdobramentos interessantes para ser estudados dentro do sistema básico, médio e médio superior, mesmo que se tenha visto nas salas de aula como na organização operacional, a estrutura multiplicadora, a criação de institutos, os materiais didáticos, etc.

Por outro lado, também tem tido efeitos na composição do atraso educacional. Isto é, parto de que cada uma das políticas antes mencionadas teve repercussões na composição do atraso educacional porque ao ser articuladas ao redor de um ideal nacional que é pronunciado a nível nacional, mas que, ainda que tente reger as possibilidades das autoridades locais, não consegue fixar os sentidos que emergem nas estratégias locais que responda aos contextos locais particulares. Talvez por isso o atraso está localizado nestas áreas de difícil acesso, aquelas áreas que nunca foram compreendidas nem cultural nem operacionalmente na imagem do homem de bronze.

De acordo com Ana Laura Gallardo (2014), os programas interculturais apresentaram um problema que reside na relação entre o local e o nacional. A autora assinala que existem dois perigos de assumir um currículo intercultural. O primeiro é um ato de segregação do local por manter-se diferente e diferenciado do nacional, o que diminui o diálogo entre ambos e com isso, a negação da participação política e o segundo é diluir a diferenciação e perpetuar a lógica das práticas de dominação e marginalização. Por isso, está limitada sua ação política ao campo do cotidiano sem contar com sua incidência no nacional. Pelo anteriormente dito, propõe tencionar a relação entre o local e o nacional por meio de lógicas de articulação que construam o currículo de maneira para a diversidade (p. 75-78).

Ela utiliza a categoria de justiça curricular, através da qual lê os sentidos do currículo intercultural no México como uma estratégia de trabalho nas salas de aula, onde se incorpora o local a nível didático, mas problematizam-se as tensões que surgem das relações antagônicas que surgem nos processos de identificação das diferenças a um sistema educacional monolíngue e monocultural. A dimensão cultural encontra sua referência nos homens de uma classe média mestiça e urbana, através do sujeito pedagógico, o qual, nas políticas, serve como referência a qual se dirigem os esforços do sistema.

Apoiada em Derrida, argumenta que qualquer outro elemento que fique na margem da marginalidade fica excluído da cadeia de significação, fica na marginalidade que estabelece uma relação entre o central, a mestiçagem e o marginal com o que não é mestiço. Ela conclui que ainda que no discurso formal estejam consideradas as diferenças. Estas posturas estão baseadas no multiculturalismo norte-americano do *politicamente correto* que propõe a inclusão, mas não questiona as relações de poder que estruturam o sistema (GALLARDO, A.L, 2014, p. 79-81).

A fragmentação é constitutiva e a exclusão é necessária (GALLARDO, A.L., 2010, p. 140). Esta afirmação remete à relação entre o universal e o particular discutida por Laclau. Historicamente, a relação do universal com o particular foi negada desde a filosofia antiga, na modernidade e na constituição do Euro-centrismo do século XIX. O particular, desta maneira, era pensado como algo que pertencia ao universal²¹. A Cultura Europeia do Século XIX, na qual a essência do universal cancelou a lógica da encarnação, mas a substituiu com um particular. O imperialismo europeu buscou a expansão e a “civilização *universal* moderna”. Darwinismo social e progressivo são sistemas de exclusão do particular. (LACLAU, 1992, p. 85).

Neste século começa a conceber-se a ideia de um mexicano único. Reforço o argumento que a exclusão que experimentou o sistema educacional ao incorporar estas lógicas centralistas. A exclusão educacional provém da narração do sistema, da impossibilidade de ser uma noção homogênea e pelas tentativas de hierarquização que terminaram de constituir um sistema elitista e as exclusões do sistema já que a impossibilidade de um discurso universal dirigido a uma comunidade como um todo, não depende de um colapso de todas as particularidades, mas de uma interação paradoxal entre elas (LACLAU, E., 2003, p.51)

Conclui-se que o fato do ensino na educação básica no México ter um currículo baseado num sistema de uma identidade única monocultural, monolíngue e central, teve um forte impacto sobre o abandono e a evasão de grupos que não estão incluídos pela impossibilidade da universalização da operação hegemônica, na imagem do “sujeito pedagógico revolucionário”. Estas diferem da única identidade mestiça do “homem de

²¹ 1) Filosofia antiga: marca uma linha divisória entre particular e universal. Não há mediação entre eles; 2) Cristianismo: A totalidade é Deus e não é acessível a nós, onde se apela para a lógica da encarnação com Deus como mediador absoluto entre o universal e o corpo (o particular); 3) Modernidade: rompe com a lógica da encarnação, pois o particular, que é o corpo, também é universal, e o universal é o que garante (direitos de fazer o vínculo) e a relação entre ambos é uma relação transparente mediada pela razão humana. Daí a ideia moderna de uma classe universal e o surgimento do euro-centrismo por meio da lógica da encarnação. 4) Descartes trabalha com as categorias de racional e irracional, em dualismo que são separadas por uma brecha que resulta ser necessária para seus sistema Para sua vinculação, ainda é necessário um ato de intuição.

bronze” de Vasconcelos e que emergem através de sua enunciação em processos de identificação próprios.

5.3 A dívida necessária: as exclusões do sistema educacional

Retoma-se a composição estatística do analfabetismo, não para encontrar uma resposta que retrate a realidade, uma verdade absoluta que diga verdades sobre esta população e as políticas públicas que a compreendem. Ao contrário, a intenção nesta seção é analisar os dados estatísticos que, por meio de maiorias absolutas ou relativas, tentam comprovar hipótese; Entretanto, opera-se com estes números como discurso, no sentido de que também estão gerando sentidos e estão moldando o entendimento que se tem sobre o analfabetismo, tanto para a avaliação, como para sua enunciação no planejamento de políticas públicas que buscam atender a este atraso escolar.

Gallardo (2014) argumenta que o atraso no México retrata o rosto das exclusões do sistema educacional que não foram compreendidas na ideia homogeneizadora da qual fala Ferreira (1994), através desse único mito padrão para poder acessar à língua escrita que foi encarnada nas tentativas de universalização que não conseguiram satisfazer as necessidades dos mexicanos em termos de educação básica. Nesta perspectiva, o analfabetismo é uma marca da impossibilidade de cobrir o todo.

Loyo (2010) assinalou que existe uma dívida por parte do sistema educacional que estava principalmente composta de pessoas maiores de 65 anos e de origem étnico especificado por movimentos do sistema educacional e as opções de escolarização (2010, p.187); Ainda assim Narro e Moctezuma (2012, p.6) agregam o fato de que há mais analfabetismo nas mulheres e nos indígenas, por questões sociais intrínsecas às populações mais marginais. Eles atribuem esta dívida à falta de acesso, isto é, à falta de oferta educacional.

Em 2010, segundo CENSO (INEGI, 2010), o México tinha uma população total de 112 milhões de habitantes: das pessoas que têm 15 anos ou mais, 35.2% da população encontra-se em condição de atraso educacional, ou seja, não completaram o ensino fundamental I e/ou o Ensino fundamental II e 5.4 milhões são analfabetas, o que representa 6.9% da população total; dos analfabetos, 61% são mulheres (INEA, 2017). Destes 61% constituído por mulheres, 50.3% vive em zonas rurais e 70% recebe salário. Por outro lado,

ainda que 73% dos analfabetos sejam hispano-falantes, é importante considerar que, segundo o INALI (2015), 6.6 milhões de mexicanos falam alguma das mais de 300 variantes linguísticas, o que resulta na proporção de 1 a cada 4 indígenas serem analfabetos e 1 a cada 3 mulheres indígenas serem analfabetas

Ou seja, partindo de uma categorização binária, as maiorias no analfabetismo estão concentradas nas mulheres, indígenas, que vivem em zonas rurais e não recebem salários. Não é possível dizer que cada sujeito contém todas essas características, no entanto, é importante ver que se o sistema educacional estava dirigido à uma imagem de homem mestiço urbano, deixou um rastro na conformação do analfabetismo.

Figura 1 - População Objetivo Censo 2010. Fonte: (INEA, 2017)

5.4 milhões das pessoas de 15 anos ou mais são analfabetos. Eles representam 6.9% da população total.	
3.3 milhões são mulheres	2.1 são homens
3.9 falam espanhol (73%) *Uma a cada 20 hispano-falante é analfabeta.	1.5 falam uma língua indígena (27%) * 1/4 dos indígenas são analfabetos * 1/3 das mulheres indígenas são analfabetas.
49.7% vivem em zonas urbanas	50.3% vive em zonas rurais
64% em idade produtiva (15-64 anos)	36% são maiores de 65 anos
70% não recebe salário	10% recebe salário

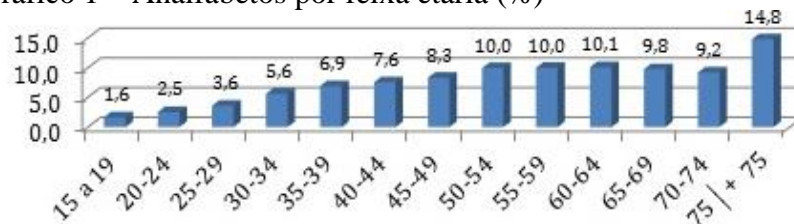
Isto significa que, ainda que 73% dos analfabetos fale espanhol, em termos relativos, é preocupante que 1 a cada 20 hispano-falantes seja analfabeto, enquanto que 1 a cada 4 indígenas não sabe ler e escrever, o que faz com que, em números absolutos, haja mais analfabetismo hispano-falante, mas em números relativos, 20% dos indígenas são analfabetos, enquanto que 5% dos hispano-falante não sabe ler e nem escrever (PNAARE, 2014). O analfabetismo apresenta viés de idade, sexo e etnia.

Olhando estes números não é possível identificar o que foi que gerou o analfabetismo destes grupos. A falta de acesso é uma das possibilidades mais fortes, ou seja, não se garantiu a oferta educacional, argumento da falta de universalização da educação que resultou na dívida educacional. É importante colocar em perspectiva o acesso; para 2010, por exemplo, conseguiu-se garantir a cobertura total no ensino fundamental 1 para 99% das crianças, entretanto, 1.4 milhões de crianças ficaram fora desta cobertura. A maior parte vive em vilarejos dispersos, são indígenas, filhos de trabalhadores agrícolas ou conjugam duas ou três destas características (LOYO, 2010, p.188).

Com base numa pesquisa (INEA-UAEM, 2014) realizada pela Universidade Autônoma do Estado do México (UAEM), na qual o universo de trabalho contemplou a 2.034.000 de casas em 28 dos 32 estados da república mexicana nas localidades onde apresentou-se um maior índice de analfabetismo de acordo com o censo 2010. Estas comunidades coincidem com as comunidades mais pobres e de difícil acesso, o que os faz significativos para problematizar a composição do analfabetismo.

64% dos candidatos identificados nas comunidades com maior índice de analfabetismo têm mais de 50 anos. Se relacionamos isto com as políticas públicas, podemos ver uma marca antes e depois das mudanças efetuadas em 1959, com o “Plan de los Once Años”, impulsionado por Torres Bodet para melhorar a educação primária no México e ampliar sua cobertura dentro de um impulso de modernização que tocou ao país na década de 60. A educação se posicionou como uma ferramenta para conseguir a legitimidade e a abertura democrática do regime utilizando as mudanças intelectuais progressistas da época (ARNAUT e GIORGULI, 2010).

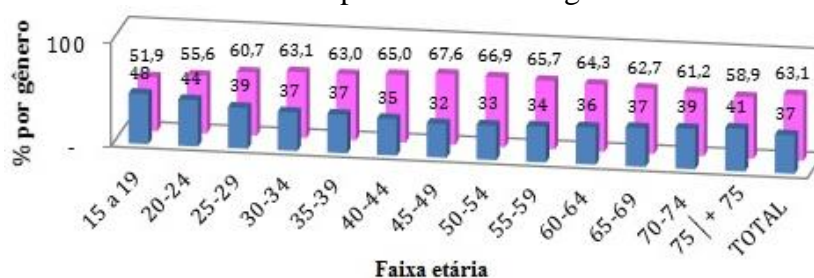
Gráfico 1 – Analfabetos por faixa etária (%)



Fonte: elaboração de (INEA –UAEM, 2014) dados do levantamento para a identificação de analfabetos.

As mulheres têm um maior índice de analfabetismo que os homens, ainda que vá sendo acentuado conforme aumenta a idade. Entretanto, é significativo que a diferença entre a porcentagem de analfabetismo entre homens e mulheres tenha diminuído entre os menores de 30 anos.

Gráfico 2 – Analfabetismo por faixa etária e gênero



Fonte: elaboração de (INEA –UAEM, 2014) dados do levantamento para a identificação de analfabetos

42% dos entrevistados destas comunidades de alta pobreza e marginalidade manifestaram falar uma língua indígena, isso significa que fazem parte de etnias-língua e comunidades indígenas. Entre eles, 12% são monolíngues e não falam espanhol. É uma porcentagem bem alta, considerando que só 5% dos mexicanos são indígenas.

Figura 2 - “Levantamiento de candidatos a alfabetizar”

Localização, por Estado, dos analfabetos identificados como falantes de língua-etnia, absoluto e % de interesse em estudar.



Fonte: INEA-UAEM, 2014

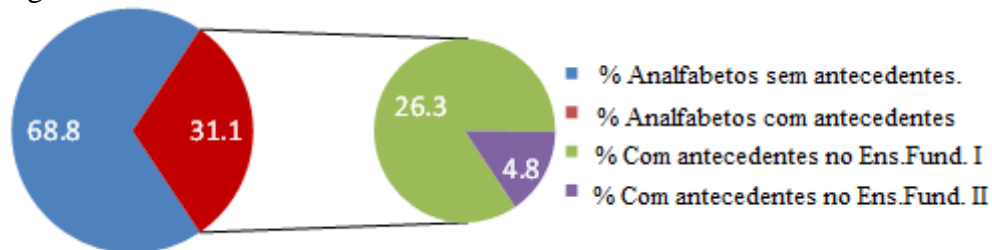
Para NARRO, MOCTEZUMA (2014) e LOYO (2010) a educação entra dentro do conceito de bem-estar social e os autores abordam este tema com a finalidade de assegurar o acesso à mesma e brindar as condições sociais e econômicas para que desta se possa desfrutar. Ainda que o acesso seja uma condição necessária para o desfrutar da educação, não é suficiente, devido ao fato de que a educação situa-se num fluxo de demandas e necessidades dos que a recebem, a oferecem, entre outros fatores. O analfabetismo é a dívida do governo por não garantir o acesso à educação.

Ana Laura Gallardo (2014) argumenta que a centralidade cultural do sistema educacional, o que ela define como a falta de relevância cultural para etnias, ocorreu, em primeiro lugar, pela universalização do sistema educacional e, em segundo, pela má qualidade da educação que se refletia em altos índices de reprovação e abandono. Ainda assim, assinala que, grupos como mulheres, pobres, indígenas, afrodescendentes, necessitam “compensar” suas diferenças para poder ter acesso aos benefícios por não estarem compreendidos no

imaginário de identidade contemplado pelo sistema educacional, que é monocultural e monolíngue, o que faz com que esta incompreensão eleve os índices de reprovação que continua alimentando o atraso escolar (2010, p.66-67).

Através da proposta de Gallardo, os dados apresentados pelo Levantamento (INEA-UAEM, 2014) representam as exclusões do sistema educacional. O que não é representado pelo imaginário da identidade nacional mexicana. Ainda que não se possa medir pertinência cultural, pode-se mapear com os números algumas das problematizações que surjam do discurso. Por exemplo, 31,1% dos analfabetos têm antecedentes no sistema educacional e 6% já esteve inscrito no INEA.

Figura 3 - Analfabetos com antecedentes escolares



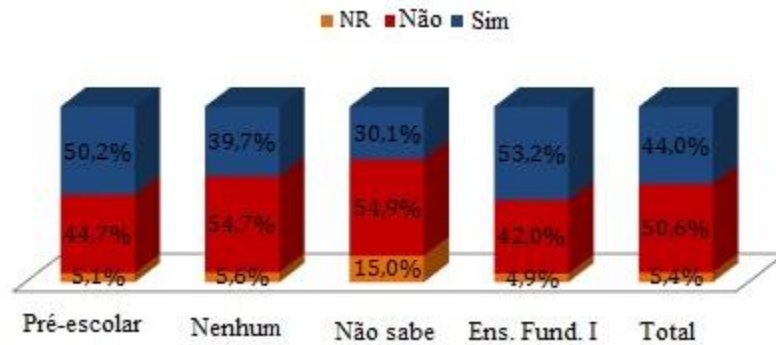
Fonte: INEA-UAEM, 2014. Levantamiento para la identificación de candidatos a alfabetizar’.

Ainda que saibamos esta informação, não podemos determinar com um simples dado qual foi a causa para que as pessoas tenham abandonado os estudos. Talvez tenham tido que parar de estudar por questões econômicas ou para adotar um papel na família que os impossibilitava de comparecer à escola ou, talvez, por razões culturais. Existem tantas explicações para estes abandonos como existem indivíduos que abandonaram o sistema educacional.

Ainda que a falta de comparecimento à escola possa ser explicada por fatores de oferta (já que a escola não está acessível à comunidade, o professor falta e a falta de pertinência do currículo), também há causas na procura: as crianças colaboram desde cedo com a economia familiar, não vão à escola porque trabalham no campo ou ajudam a mãe com as tarefas do lar. Por exemplo, se a mãe é camponesa e trabalha, a filha fica em casa para cuidar dos irmãos.

Em 1997, quando é colocada em operação o PROGRESA - Programa de Educação, Saúde e Alimentação – com bolsas para favorecer a presença no ensino fundamental. As pessoas que hoje têm mais de 65 anos tinham 6 em 1958, quando o Plano de Onze Anos, primeira ação para ampliar a cobertura educacional a populações rurais, estava sendo instrumentado. Entretanto, olhando os dados sobre o interesse, podemos dar alguns sentidos às motivações ou desmotivações do atraso.

Gráfico 3 - Antecedentes

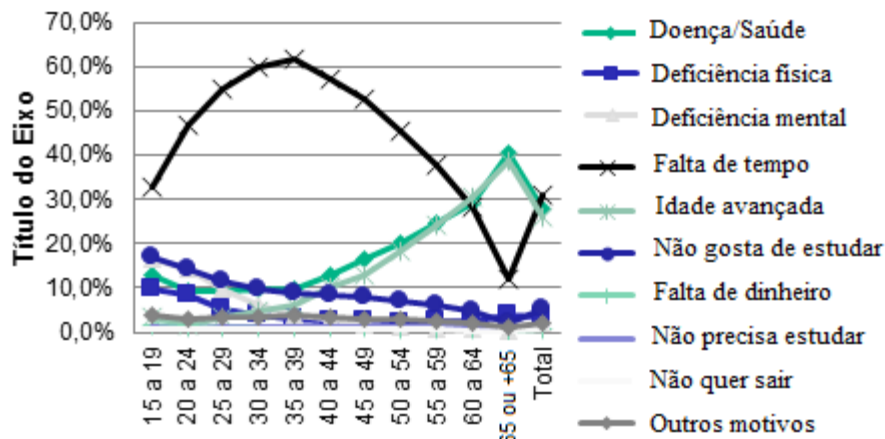


Fonte: Dados do 'Levantamiento para la identificación de analfabetas' (INEA-UAEM, 2014)

No gráfico anterior vemos que, em termos percentuais, há mais pessoas com antecedentes educacionais interessadas em estudar no INEA do que pessoas sem antecedentes. Se 44% têm antecedentes escolares, pode-se explicar as ações de incremento à cobertura de serviços educacionais. As pessoas que têm antecedentes escolares têm referentes que permite reconsiderar sua nova incorporação à aprendizagem. Muitos deles se inscrevem e participam nos círculos de estudo pelo desejo de concluir o que não puderam realizar na infância. Motivar a quem não teve contato com a escola é difícil já que eles não possuem o referencial e resolveram suas vidas sem estas aprendizagens.

Propõe-se delimitar como foco o desinteresse das pessoas que têm antecedentes educacionais, independentemente de se são ou não maioria. A razão pode ser enunciada como hipótese de que isso se deve ao fato destes sujeitos terem tido acesso à educação, mas por algum motivo abandonaram a escola. Nesta busca de significação, apresentam-se as causas que mais se repetiram para justificar a falta de interesse dos que foram entrevistados.

Gráfico 4 – Causas do desinteresse



Fonte: elaboração do (INEA-UAEM, 2014), dados do 'Levantamiento para la identificación de analfabetas'

A falta de interesse nas pessoas com idade produtiva é, em sua maioria, o tempo; a segunda causa é que eles não gostam de estudar. Os mais velhos têm uma falta de interesse por questões físicas relativas à idade e a sua autoimagem. Existem pessoas que ‘não gostam de estudar’. Conhecer as causas implicaria em estudos que só seriam significativos para processos de pesquisa que parta das localidades. No caso de que se propusesse uma abordagem de análises estatísticas, voltariam a ser estudadas as maiorias, e isto assume causalidades, as quais compreendem a complexidade dos fluxos aos quais o atraso educacional está sujeito. Além do mais, estaria sendo reproduzida a lógica de exclusão do universal. Por outro lado, ao assinalar a existência das diferenças, chama-se atenção ao conflito que se gera pelo diferimento que existe na complexa composição do atraso educacional e elas se fazem presentes discursivamente.

Em suma, entende-se o analfabetismo mais do que uma dívida do sistema, como uma representação daquilo que não foi representado nas abordagens do currículo nacional mexicano. É a ausência que produz o significado do que é o atraso escolar educacional. Sua composição para apontar para o fato de que existe uma maior probabilidade de que as mulheres e os indígenas que vivem em zonas rurais e nas cidades apresentem estes níveis de analfabetismo nas zonas de maior pobreza e marginalidade. Minha intenção é contrapor estas características à imagem de identidade do sujeito nacional pós-revolucionário que, segundo Gallardo, está representado no desenho educacional.

6 CAMPANHA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO, SUA IMPOSSIBILIDADE E EXCLUSÕES ITERATIVAS

Historicamente, no México, a educação indígena partiu do eixo da castelhanização para a inclusão dos costumes, valores e cultura mexicanas para os povos originais. Esta concepção excluiu aquele que não é mestiço e falante de espanhol da concepção discursiva do mexicano. Em sintonia com alguns instrumentos internacionais que têm uma preponderância na definição de políticas no país, a Convención de Jomitén (UNESCO, Declaração Mundial para a educação para todos. Referência para satisfazer as necessidades básicas para a aprendizagem, 1990) parte da premissa de que alfabetizar é incorporar à modernidade, aos usos e costumes mestiços e hispano-falantes.

No México existiram três campanhas de alfabetização (SCHMELKLS, 2010, p. 584-586), as quais encarnaram um espírito nacional. Estes sentidos também foram esquecidos por longos períodos de tempo. Então, nesta seção, o que move a escrita é o que é que teve que se apresentar para que emergisse a importância de empreender campanhas de alfabetização de tão grande envergadura? A dimensão do analfabetismo de maneira significativa, além do fato de que as demandas referentes à esta educação são diversas e complexas. Nas seções passadas o fio condutor foi a educação para indígenas, entretanto, a educação para adultos e a educação para indígenas aprendem limites difusos. Ainda que a questão das línguas originais e do espanhol evidencie as diferenças, não é fácil distinguir uma diferença entre estas. As discussões cruzam-se ao falar de indígenas e de atraso educacional. Se pensar na educação indígena é pensar na margem do signo da nação mestiça incompleta, pensar o atraso educacional, o analfabetismo como sua máxima expressão, seria o processo de conformação da identidade nacional mexicana como uma centralidade única, seja pela sua desatenção ou pela impossibilidade de compreender as necessidades destes.

Mas, o que é o que move as campanhas de alfabetização? Ao falar que na América Latina a modernidade foi um projeto inconcluso, Canclini (1989) faz referência à alfabetização como um dos veículos para a consolidação do projeto modernizador. Neste sentido, poder ser visto como a alfabetização contribuiu para a constituição de sociedades que convivem de maneira articulada com os valores modernos democráticos. EM poucas palavras, ser uma pessoa letrada contribui para o acesso à cultura moderna (CANCLINI, 2006, p.68-69).

No México, desde o século XIX, nunca faltou interesse pela educação para adultos. Durante a constituição do Estado-Nação, a educação foi vista como o caminho para a consolidação da unidade nacional. No século XIX, a prioridade ficou na alfabetização e o esboço como dois balaústres do desenvolvimento nacional. Entre a independência e a revolução, priorizou-se a educação de crianças, mas continuou-se com estratégias e metodologias para a alfabetização dos adultos, as mesmas que priorizavam a educação nas zonas urbanas, ainda que os indígenas e camponeses que representassem 80% da população adulta.

No momento da crise política que a nação mexicana enfrentou depois da Revolução, uma crise a nível nacional, internacional, política, econômica e cultural, José Vasconcelos dirigiu uma campanha de alfabetização a 85% da população adulta mexicana. Em 1921, empreender uma estratégia chamada ‘Educação popular’ que contemplava o povo mexicano através de uma atividade ‘generalizadora’, que remete a uma tentativa de homogeneização dividida em três fases: 1) as missões rurais que mantiveram um forte vínculo com a religião e a castelhanização herdada do período colonial mexicano; 2) as escolas rurais, que destacavam o papel do professor rural fundamental e do desenvolvimento da comunidade como um todo e, 3) as escolas populares em diferentes zonas urbanas da república mexicana, as quais tentavam incorporar a “minoría indígena” à nação, por meio de um sistema nacional (VASCONCELOS, 2014, p. X).

Além disso, direcionou esforços para que os adultos tivessem material para ler e, por isso, traduziu e resumiu os grandes clássicos para que os adultos pudessem ter acesso à leitura da cultura ocidental. Com a campanha de alfabetização de Vasconcelos, “Se iniciaba el siglo con una impronta y genuina preocupación por la educación para adultos” ainda que, a pesar dos esforços, em 1930 60% da população continuou em condição de analfabetismo.

No sexênio de Lázaro Cárdenas, prioriza-se a educação para os trabalhadores e os camponeses com a intenção de coletivizar o trabalho. Criou-se a Escola Técnica e Politécnica. Posteriormente, na década de 1940, durante o governo de Manuel Ávila Camacho, nomeou-se Jaime Torres Bodet como Secretário de Educação, que havia sido secretário pessoal de Vasconcelos por alguns anos. Ele assumiu diferentes cargos na Biblioteca Nacional e, posteriormente, em Diplomacia e empreendeu uma terceira campanha de alfabetização para adultos (1944-1946). Foi embaixador do México na França e, depois, Diretor da Unesco de 1948 a 1952.

Em 1959, sob a presidência de López Mateos, Torres Bodet é novamente Secretário de Educação e propõe o Plano de Onze anos, que pretendia ampliar a cobertura da educação

primária para todas as crianças. O paradoxo é que diminuiu o analfabetismo, mas aumentou o atraso educacional. Além de colocar em segundo lugar a educação para adultos. Os primeiros materiais didáticos para adultos foram realizados no sexênio do Presidente Echeverría, ainda que estes não tivessem uma proposta pedagógica especial para adultos, mas eram adaptações enciclopédicas dos livros de ensino para as crianças. Em 1973, inicia um programa piloto para a certificação dos conhecimentos de ensino fundamental, antecedente do Sistema Nacional de Educação para Adultos. Em 1975, promulga-se a Lei de Educação para Adultos, atribui-se um orçamento. Isto possibilitou que, em 1975, fosse criado o Sistema Nacional de Educação para adultos e, em 1981, o INEA.

As três grandes campanhas de alfabetização que mencionamos no bloco anterior (com Vasconcelos, com Cárdenas e com Torres Bodet, em seu primeiro período como secretário de educação) foram momentos privilegiados na educação de adultos, porque em cada caso foi manifestada uma vontade política de atendê-los e conseguir resultados, porque mobilizou-se a população do país ao redor da tarefa e porque destinaram-se as campanhas, da mesma maneira que a educação indígena. Articulada no mito da mestiçagem para conseguir a coesão e legitimidade vinculadas à geração de cidadão que se identificam com a pátria.

Articularam-se demandas, contingentemente, ao redor da luta de significação do analfabetismo, com o que os sentidos foram sendo compostos em processos políticos que dialogaram no momento em que foram enunciados e foram hegemonizando a significação do analfabetismo na população adulta. Entendo que os sentidos atribuídos à Campanha de alfabetização são enunciações político-culturais que foram geradas em processos de identificação que incluía as demandas de diferentes atores em distintas dimensões discursivas, dentro de uma polifonia de vozes que, em vez de carregar sentidos, os geram através de lógicas de diferimento e equivalência.

Neste sentido, desde uma dimensão das ideopaisagens proposta por Appadurai (2004), conjuntaram-se os sentidos fluidos globais na adoção da campanha. A potência financeira e a influência na formulação de noções dos organismos internacionais fizeram-se presente desde o começo. O INEA alinhou-se com organismos internacionais como a OEI (Organização de Estados Ibero-americanos), onde o México se soma ao Plano Ibero-americano de Alfabetização PIA, com a UNESCO – cuja representante foi convidada em 2013 no anúncio da campanha e com quem posteriormente contratou-se uma assessoria em 2014 para desenvolver uma estratégia de monitoramento. Ainda assim, incluiu pronunciamento em seus documentos de outras organizações e convenções internacionais. O direito à educação foi

significado pelos jogos políticos desta população. Garantir este direito à população excluída do sistema educacional assume-se como um compromisso do Governo Federal.

No México houve referência a compromissos de nível internacional, motivo pelo qual destaco três destas definições dos compromissos da Convenção de Dakar (UNESCO, 2000), do Plano Ibero-americano de Alfabetização (OEI, 2014) e do Documento de “Ensino e Aprendizagem, educação de qualidade para todos” (UNESCO, 2014) com a finalidade de mapear o que está sendo significado pelo direito à alfabetização.

Na Convenção de Dakar (2000), estabeleceu-se o compromisso de diminuir o índice de analfabetismo em 2015; mas no México não se instrumentalizou um programa para cumprir com este compromisso até 2013. Esta reafirmou a ideia da *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* (UNESCO, 1990) respaldada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção sobre os Direitos das Crianças:

Todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos, tienen derecho a beneficiarse de la educación [...] que comprenda aprender a asimilar conocimiento, a hacer, a vivir con otros e a ser [...] orientado a explorar sus talentos y capacidades de cada personal y a desarrollar la personalidad del educando, con el objetivo de mejorar su vida y transformar la sociedad (UNESCO, 2000, p. 9).

A educação significa-se com ênfase na condição humana como uma premissa universal que garante o usufruto deste direito. Estabelece-se uma concepção do conhecimento como se este fosse extralinguístico, ou seja, como se os conhecimentos já estivessem dados para a totalidade da população. E, ainda que se admita a dimensão social na relação com usufruto do mesmo, reduz-se o direito da experiência do processo de ensino aprendizagem, em relação ao acesso, de tal maneira que se busca uma *assimilação* que implica uma relação hierárquica entre os conhecimentos e os que têm que adotá-los, ainda que não gere para eles significação cultural. Nessa mesma convenção, expressa-se que a “Educación para todos, debe de ser una actividad realizada a nivel nacional, por estrategias nacionales (*ibid*, p. 3) e que se estabelece, para estes fins, uma solidariedade financeira para o cumprimento destas tarefas.

Em segundo lugar, o documento “Ensino e aprendizagem: alcançar a qualidade para todos” define como objetivo “incrementar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular las mujeres, y facilitar a todos los adultos el acceso equitativo a la educación básica y permanente” (UNESCO, 2000). Alfabetização para jovens e adultos é entendida como um objetivo quantitativo combatido com o acesso.

O “Plano Ibero-americano de Alfabetização e Educação Básica de Pessoas Jovens e Adultas” define o objetivo comum da Ibero-américa “la universalización de la alfabetización y la educación de los jóvenes y adultos que no han tenido la oportunidad” (OEI, 2014). Propõem planos nacionais guiados pela configuração regional e os planos de apoio multilaterais. Considera-se o objeto da condição da alfabetização universal, sem nomear a importância do processo de aprendizagem. Ao falar de universalidade, está representado um esforço por alcançar uma igualdade impossível e exclusiva.

Os princípios enunciados nas convenções citadas deram sentido à CNAARE, o que pode ser identificado como equivalentes a alguns programas e documentos que enquadram a mesma. No “Programa de Alfabetización y Abatimiento al Rezago Educativo” (PNAARE, 2014) prevê-se, no capítulo III dos “Objetivos, estrategias y líneas de acción”, no objetivo 1 “Instrumentar la Campaña Nacional” com o propósito de reduzir em 50% o índice de analfabetismo e em 5 pontos percentuais o índice de atraso educacional que foi estimado em 2012. Para isso, concebe-se como necessário oferecer opções educacionais e, por tanto, oferecer serviços educacionais à população maior de 15 anos para que possam ser alfabetizadas e concluir sua educação no ensino fundamental I e/ou no ensino fundamental II, gerando oportunidades que contribuam com um México próspero que promova a inclusão e a equidade do sistema educacional (ROP, 2015, p. 10).

Nas Regras de Operação do Instituto, privilegia-se a menção de garantir o acesso e este se equipara ao objetivo da universalização para ampliar as condições de equidade com uma meta quantitativa sem fazer menção aos objetivos gerais no processo de aprendizagem. Definem-se metas quantitativas alinhadas a compromissos previamente estabelecidos. Estes objetivos correspondem a alguns identificados e estabelecidos nas convenções de Dakar, Jomitén, assim como o Plano Ibero-americano de Alfabetização e Educação básica para jovens e adultos.

De 2001 a 2006, o INEA impulsionou um processo de federalização dos serviços educacionais, com o propósito de que os governos estaduais assumissem o compromisso da educação para adultos. Este processo foi alcançado mediante convênios de colaboração, a desconcentração dos serviços educacionais em 26 Institutos Estaduais de Educação para Adultos (IEEAs). Em seis federativas (Baja California, Ciudad de México, Estado de México, Michoacán, Nuevo León y Querétaro) o processo de federalização não se concluiu e permaneceram como representações do INEA (INEA, 2017). Os IEEAs encarregaram-se de realizar a operação, a coordenação entre dependências estaduais e locais, assim como o planejamento e acompanhamento operacional.

A nível internacional, corresponde formular a normatividade, propor e desenvolver modelos educacionais, realizar pesquisas sobre educação de adultos, elaborar e distribuir materiais didáticos, aplicar o sistema de avaliação da aprendizagem dos adultos, certificar a conclusão dos níveis, da estratégia de monitoramento e a administração do orçamento. Integra os programas de acreditação e certificação, alfabetização e educação básica, promoção cultural e capacitação para o trabalho.

Nos termos da Ley General de Educación, establece-se que é sua prerrogativa elaborar as regras de operação, que estabelecem as orientações de operação e os compromissos dos Institutos e Representações; com a faculdade a nível central de revisar o cumprimento de metas e objetivos e o exercício do orçamento federal designado:

Con el objetivo de asegurar una aplicación eficiente, eficaz, equitativa y transparente de los recursos públicos, se emiten las Reglas de Operación para este año. Los Institutos y Delegaciones Estatales habrán de cumplir con los requisitos de información nacional y deberán enviar al INEA informes trimestrales sobre el presupuesto ejercido, a nivel de capítulo y concepto de gasto, así como el cumplimiento de metas y objetivos, con base en los indicadores de resultados previstos en este documento. Dichos informes serán enviados a más tardar durante los 15 días hábiles posteriores a la terminación de cada trimestre.

Además se realizará una evaluación nacional de resultados de cada programa y proyecto educativo en los Institutos y Delegaciones Estatales a efecto de que los resultados sean considerados en el proceso de análisis y aprobación del Presupuesto de Egresos de la Federación para el siguiente ejercicio fiscal[...] (ROP, 2015)

A proposta educacional do Instituto não se desenvolve em escolas, mas em círculos de estudo coordenados por assessores, que não são professores, mas sim figuras solidárias. A estrutura do modelo educacional é modular para facilitar o reconhecimento de saberes e favorecer que o educando inicie pelos módulos de maior interesse. A estrutura da proposta curricular do Instituto está descrita no MEVyT (Modelo de Educação para a vida e o Trabalho) que se organiza principalmente para atender às pessoas que falam espanhol e à população de falantes de língua indígena a quem é proposto um modelo bilíngue MEVyT Indígena (MIB) (INEA, 2017).

O MIB tem os indígenas como população objetiva, quem representa uma população heterogênea pela diferença de idade, de condições de vida, pelas diferentes zonas em que habitam e pelas características socioeconômicas que enfrentam. Neste sentido, o INEA oferece opções diversificadas para a experiência do ensino/aprendizagem, as quais estão relacionadas com os interesses das pessoas jovens e adultas.

A flexibilidade consiste em respeitar o tempo que enfrentará cada educando no processo de aprendizagem. Toma-se como potência os saberes e as experiências prévias com

as quais os educandos já contam. Diversificam-se os temas dos módulos para fazê-lo mais atrativo para as diferentes populações que os receberão. Em alguns casos, o foco destes é o indivíduo, em outros, o foco é a comunidade em si mesma (INEA, 2017).

Otorgar servicios educativos de calidad en alfabetización, en primaria y secundaria con el apoyo del MEVyT a la población con 15 años o más y a los jóvenes de 10-14 años que se encuentren en la condición de rezago educativo, para que completen su educación básica (ROP, 2015, p. 10)

Entretanto, parece que o objetivo da campanha é limitado ao acesso, o que faz com que a minha posição, apoiada em Macedo (MACEDO, 2014), permita-me entender que a política educacional não pode limitar-se à busca de garantir um acesso justo, mas também a proporcionar uma educação que inclua a diferença das culturas para entender as peculiaridades das mesmas necessidades. Nesta linha de argumentação, Tristán Mc Cowan (2011) sustenta que, ainda que o acesso ao direito à educação seja uma condição necessária para que se disfrute da mesma, não é suficiente. É necessário que haja uma relevância cultural que contenha as demandas e necessidades dos indivíduos que receber, porque se não satisfaz as necessidades da população, os estudantes não estão na posse de seu direito de receber educação. É possível encontrar esta pertinência no currículo que apresenta o INEA como o MEVyT?

Na apresentação dos serviços educacionais, estabelece-se que o MEVyT é o programa educacional que representa “a melhor alternativa” de alfabetização e de ensino fundamental para os jovens e adultos do México (INEA, 2017). Mais uma vez posiciona-se a imagem homogeneizada. Articula-se no “melhor” e no “mexicanos” uma totalidade que é diversa em sua composição, como vimos nos dados estatísticos apresentados na seção passada. Numa tentativa por reconhecer as diferenças, chama-se a diversificação, flexibilidade dos conteúdos, a adaptabilidade da metodologia nacional para conseguir compreender os interesses dos adultos.

Seguindo a linha que nos acompanha na análise do Sistema Educacional Mexicano, parte-se de que o abandono do estudo muitas vezes é causa de uma incompreensão das diferenças que se apresentam no que foi enunciado como as necessidades culturais da população. Esta população que já foi excluída, volta a enfrentar-se com um único método que, ainda que flexível e diversificado, apresenta-se como único e “o melhor” para essa hegemonia que foi narrada discursivamente, mas que não compreende necessariamente as enunciações que surgem nas localidades do México, entretanto, as comunidades com pessoas em condição

de analfabetismo, os facilitadores e educandos conseguem negociar e emergir diante da tentativa de imposição.

O INEA, em seu afã de apresentar uma compreensão das diferenças, reproduziu a lógica dos currículos diversificados para a população indígena que Gallardo analisa. O MEVyT Indígena Bilíngue e o MIB propõem que é importante alfabetizar primeiro na língua indígena e depois no espanhol, como uma segunda língua, para que o educando possa contar com um código de lectoescrita que seja significativo, antes de começar a compreender outro num idioma que lhe é alheio.

El MEVyT Indígena Bilingüe (MIB) que abarca desde la alfabetización hasta la secundaria, se dirige a las poblaciones hablantes de diferentes lenguas indígenas (HLI) de varios estados del país, toma en cuenta las características lingüísticas de las personas y en él se aplican tratamientos educativos diferenciados, sobre todo para su alfabetización o nivel inicial. Por ello, la atención educativa debe ser realizada por asesores bilingües, durante toda la educación básica (MEVyT, 2014).

O MIB, como uma estratégia nacional, em sua abordagem já inclui a lógica da mestiçagem, já que oferece serviços na língua indígena, mas com o objetivo final de poder ensinar o espanhol como uma segunda língua. Isto em si não é uma agressão a esta população, pois o direito à educação é um garantidor de outros direitos (McCowan b, 2011) e o fato de oferecer uma educação que permita o vínculo que dê autonomia de comunicação às populações que foram historicamente marginalizadas é uma maneira de garantir seus direitos ao compreendê-los e poder exigi-los ou interagir com as instituições que os concedem. No entanto, isto é pertinente?

Para serem considerados como alfabetizados, necessitam cursar 4 módulos:

MIBES 1: Empiezo a leer y escribir en mi lengua.
 MIBES 2: Hablemos español.
 MIBES 3: Leo y escribo en mi lengua.
 MIBES 4: Empiezo a leer y escribir el español.
 MIBES 5. Uso la lengua escrita. (Página oficial del INEA, MIB, 2016)

Ou seja, para serem considerados como alfabetizados, têm que começar a ler e a escrever em espanhol. A aprendizagem em sua língua passa a ser um meio para o fim que é adquirir a língua oficial do México. Além disso, o MIB é uma estratégia única para todo o território mexicano, apesar de existir uma variedade extremamente grande de línguas indígenas. Segundo o (INALI, 2015), as línguas faladas no México correspondem a onze famílias, que se subdividem em 68 agrupamentos linguísticos e que, por sua vez, compreendem 364 variantes linguísticas. É importante assinalar que, segundo a lei, cada

variante linguística deve ser tratada como uma língua, pois possui seu próprio sistema de significação.

Neste sentido, ainda reconhecendo a diversidade da população, é impossível conceber um método que compreenda a totalidade dessas variações linguísticas. O INEA, com seu Modelo Educação para a Vida e o Trabalho Indígena Bilíngue (MIB), tem materiais feitos em 62 etnias/línguas que abarcam 107 variantes linguísticas. Aplicam-se em Campeche, Chiapas, Chihuahua, Durango, Guerrero, Hidalgo, México, Michoacán, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz e Yucatán (MEVyT, 2014).

Num país com a composição do atraso educacional como a do México – reflexo das exclusões feitas pelo sistema educacional de educação baseada num só sujeito ‘pós-revolucionário’ (GALLARDO, 2014) -, como podemos falar de equidade e da inclusão no sistema educacional como um único sistema?

Se trata no sólo de avanzar hacia una mayor equidad en la oferta educativa, sino también de conservar un segmento significativo de estudiantes que el sistema no ha podido retener y que, por el contrario, tiende a expulsarlos de las escuelas, además de incorporar a cientos de miles de niños, jóvenes y adultos que no cuentan con las condiciones para tener acceso a los servicios educativos [...] (ARNAUT & GIORGULI, 2010, p. 35)

O INEA, como parte do Sistema Educacional Mexicano, também reproduz esta lógica hierárquica, pois apresenta-se com uma postura de supremacia cultural entre o nacional e o local, mesma postura que, em outra dimensão, interpõe-se com a pertinência cultural que se busca no atendimento à população em condição de analfabetismo. O currículo do INEA apresenta-se como uma só estratégia nacional que carrega os sentidos do nacional, do mestiço, de alcançar, numa estratégia assistir e conseguir que os educandos assimilem conhecimentos que os aproximem da imagem desse sujeito pós-revolucionário. Imagem que reflete sua diferença e os posiciona numa cadeia de sentidos que dificilmente dialoga com o nacional. Fundamentar o atendimento à população indígena como um todo, compreendida num só método, apresenta a dicotomia entre o falar espanhol dos que não falam espanhol, decidir seu atendimento de acordo com esse critério.

Por outro lado, a (im)possibilidade de conseguir narrar a campanha de alcançar os interesses dos educandos recai no fato de propor um método flexível e diversificado e na estrutura operacional. É impossível porque não pode constituir-se como uma só identidade no jogo de tradições pois a formação dos assessores, quem são, em muitos casos parte da comunidade, das figuras multiplicadoras, dos assistentes bilíngues, doa acompanhamentos

pedagógicos, dos técnicos docentes, todos eles são elos que conectam a estratégia nacional com a localidade através de um só método e material didático. Independentemente da formulação pedagógica desta estratégia, é importante destacar a centralidade dos movimentos de política curricular nos diferentes níveis que sofrem perda de sentido nas diferentes traduções que terão que efetuar-se para que a experiência educacional chegue aos assessores e aos educandos (ROP, 2015).

Esta impossibilidade de uma narrativa que domine todos os sentidos constitui a possibilidade de emergir na liminaridade. A concepção hegemônica está cheia de poros, de limites difusos que permitem a negociação de sentidos. O que me permite entender que, desde uma perspectiva discursiva, o campo do currículo é híbrido e permite a compreensão da criação de sentidos de travessia dos diferentes sujeitos que hibridam a produção de novos conhecimentos e que estão em conflito inerente a todo processo político da luta por ser hegemônico (FRANGELLA e RAMOS, 2013, p. 11).

Neste sentido, o fato de que a educação signifique num paradigma universal e o acesso seja o meio para que a população possa *assimilar* os conhecimentos na língua oficial, que é o espanhol, é necessário olhar a diversidade da população pois, ainda que o método seja flexível, diverso é, em sua narração, dicotômico. Devido ao fato de que apresenta a concepção do/dos México(s), o que fala espanhol e o indígena, parece-me que está negando uma vez mais aquilo que é diferente para a maioria, para o sujeito pedagógico, para o homem de bronze, para o mito. O MEVyT, em suas duas versões, depende das estruturas locais e das estratégias de formação para alcançar sua pertinência cultural, ainda que por sua concepção única e seus materiais para toda a população, assim como por sua estratégia de avaliação e certificação nacional, apresenta, uma vez mais, uma tentativa de construção de uma verdade sem valor, pela impossibilidade de compreensão de todos os sujeitos e suas diferenças, num protótipo de metodologia que deve terminar com a avaliação do saber ler e escrever em espanhol.

CONCLUINDO A IMPOSSIBILIDADE DA NARRAÇÃO DE UMA CAMPANHA NACIONAL MEXICANA: ANALFABETISMO, DIFERENÇA MARGINAL ITERATIVA.

A presente dissertação está sendo um processo em si mesma. As posturas adotadas nela foram resultado de um processo de entendimento que encontrou um fechamento provisório nesta dissertação mas que é inconclusivo por suas características discursivas. Esta, em si mesma, é um híbrido que resultou da minha experiência ambivalente entre dois países, duas línguas e os discursos que compõem as perspectivas estudadas.

A proposta de leitura foi guiada por dois eixos de investigação que coexistiram com meu processo pessoal e acadêmico. O primeiro, um processo de experiência por ter sido parte desta política no período de 2013 a 2015, onde, contingencialmente, também Chuayfett ocupava o cargo de Secretário de Educação Pública, com toda a sua nostalgia e atribuições de sentidos que se articularam em diferentes esferas para dar sentido à Campanha como estratégia nacional. O outro processo é um processo de entendimento teórico, marcado por meu deslocamento como subjetivação, ao Proped, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, Brasil. A compreensão do campo do currículo possibilitou ler a CNAARE como uma narração e cadeia articulada de enunciações culturais que a constituem como política curricular. Duas cadeias de sentido foram guias na estruturação desta dissertação.

A primeira cadeia corresponde à desconstrução da conotação da CNAARE como estratégia do Governo Federal. Isto é, a geração da mesma está contida dentro de uma estrutura hierárquica que é controlada a nível Federal; os sentidos são gerados a nível nacional dentro da Presidência, posteriormente, de acordo com esta abordagem passariam a ser implementados. Assim, a Campanha, a partir desta perspectiva, constitui uma das metas do executivo para um projeto de nação (PND 2013-2018).

Operar partindo da visão do currículo como enunciação cultural, proposto por Macedo (2016), permitiu entender à enunciação como uma operação da linguagem que numa relação com o outro, com o agonístico e que no momento dialógico, sentido que subjaz da apropriação de Bakhtin na proposta teórica de Bhabha (2013). Os sentidos gerados pela CNAARE estão contextualizados em momentos enunciativos específicos, ou seja, são gerados a partir do local, do particular, do privado, que se valem das lógicas fluidas da desconstrução

que foram apropriadas por Bhabha (2013) e Macedo (2016) para poder deslocar a discussão de uma estrutura matéria do signo à uma liminaridade de temporalidade ambivalente.

A CNAARE é uma construção discursiva em si mesma, no sentido em que surge num momento conjuntural complexo e com fins que representam demandas diversas e que foram articuladas por atores governamentais que ressignificaram discursos gerados em organismos internacionais e que se articularam em algumas cadeias, outorgando significados ao analfabetismo e à concepção da campanha. E que, apesar de ter sido enunciada como estratégia do estado em relação à uma estrutura, esta estrutura é incapaz de abarcar todos os sentidos produzidos na campanha, motivo pelo qual, desde sua dimensão de produção enunciativa, abre possibilidades para o estudo da mesma, subvertendo a supremacia cultural na qual se vê inserida.

Os jogos de linguagem que a constituem foram aquelas lutas políticas que encontraram significado quando o PRI volta ao poder em 2012, com um discurso do nacional. Mais do que um signo arbitrário definido aprioristicamente, possui um caráter ambivalente, que condensa sentidos de diferentes espaços, são as demandas provenientes de atores como os sindicatos, as secretarias estaduais, a presidência e as vozes internacionais e, também, de temporalidades distas, pois construiu-se uma narração baseada em fatos históricos, em campanhas históricas que legitimavam os sentidos gerados ao redor da CNAARE, mas que também constituíam a reprodução de lógicas de homogeneização que construíram caminhos de exclusão da mesma população que é o objetivo do atendimento do INEA.

A definição da CNAARE, em documentos oficiais, reproduz duas lógicas de centralidade cultural e operacional. A primeira ilustra-se pela sua dependência de uma estrutura governamental federal que a cataloga como estratégia de seu mandato. Porém, apesar de não ser parte do Sistema Educacional Mexicano, apesar de não ser uma política escolarizada, esta pode ser significada como uma política curricular porque produz sentidos no âmbito educacional e oferece o atendimento à população em condição de atraso educacional, por meio de uma estrutura e de propostas metodológico-pedagógicas desenvolvidas pelo INEA. Neste sentido, a CNAARE não existe sem o INEA. Ela, em si, é uma articulação de objetivos que se baseia nas funções que o INEA construiu por mais de 30 anos desde sua constituição. Então, entender a CNAARE, é entender o INEA como um sujeito capaz de gerar sentidos operacionais, culturais, políticos: curriculares.

O INEA como sujeito é o sujeito do qual Bhabha (2013) apropria-se numa leitura Freudiana e Lacaniana; é um sujeito dividido pela falta. Seu desejo afetivo por significar o faz entrar numa dinâmica luta para marcar sua presença e hegemonizar sentidos através dos

processos de identificação que também podem ser percebidos como momentos de enunciação. Então o INEA, neste caso, ao significar a Campanha também significa a si mesmo e torna-se o elo e parte dos sentidos outorgados a esta política pública.

Assim, as funções que foram retratadas nas Regras de Operação, documento do qual se vale a operação do Instituto, são geradas por este, mas condicionadas aos jogos políticos que têm que seguir para que certas palavras possam chegar a eles. Em suma, a CNAARE é uma política curricular e o INEA, um sujeito que a significa e é subjetivado por cadeias de sentidos. Estas construções, por serem parte de enunciações que compõem narrativas, são também um posicionamento de uma temporalidade ambivalente pedagógica e performática que, em sua simultaneidade, unem diferentes dimensões num processo cultural híbrido (BHABHA, 20120, p. 52-53).

A segunda cadeia recai no analfabetismo e sua significação em relação ao que se enuncia como nacional. Esta é, em si mesma, dupla, pois representa uma significação a partir do sistema educacional como flagelo que castiga a sociedade mexicana e, ao mesmo tempo, como uma “dívida” do sistema, pelo SEM não ter sido capaz de garantir este direito à população. Ambos sentidos propõem um sentido partindo de “fora” da sociedade que a castiga ou fora da sociedade que o gera. Então, qual vínculo tem o analfabetismo com o que se entende por nacional na CNAARE?

De princípio, haveria que delimitar a noção do nacional construída com os mesmos referenciais com os quais se construiu a noção do currículo como enunciação cultural; entretanto, como havíamos percebido, a enunciação remete à um momento específico, a um sentido de particularidade que, ainda que não seja localizada espacialmente, significa esta partícula. E assim, como pode ser entendido algo que se pretende universal, homogêneo e aglutinador, como a noção do nacional?

O foco teórico é, então, deslocado do particular à construção destas narrativas que se dão num terceiro espaço, o que depende do outro, da relação política com este. Aí é o momento-lugar da geração de sentidos híbridos e fluidos que provêm de processos de linguagem que desafiam a temporalidade linear em prol de uma temporalidade ambivalente.

Parto da nação como uma falta, uma noção que, por usa falta, é capaz de articular um emaranhado narrativo de enunciações, de vontades que provêm de processos de identificação que definem, ao menos contingencialmente, o Povo Mexicano.

É contingente porque esta depende do momento contingente no qual as articulações das demandas conseguem encher o vazio de significado que representa o nacional. Para entender o que se condensa como o nacional é necessário perceber a importância da metáfora

que é gerada dentro destes jogos de linguagem, a qual tem um nível afetivo já que, para poder ser legitimada, requer que os indivíduos voluntariamente adiram a esta significação, através da ação política (BHABHA, 2013, p. 227-229).

Para entender esta condensação aproprio-me da Teoria do Discurso, desenvolvida por Laclau (1992) e Mouffe (2000) e sua noção de hegemonia, para entender a maneira na qual as relações políticas compõem uma proposta ontológica de criação de conhecimento que emerge nas articulações provisórias das demandas condensadas na noção da nação. Isto consiste num movimento duplo, a condensação das demandas em cadeias de identificação que são hegemônicas e na ação particular dos sujeitos em submeter-se voluntariamente ao imaginário destas.

A nação que concebe o Sistema Educacional Mexicano é uma baseada na supremacia do mestiço, inspirada na *Raza Cósmica*, de Vasconcelos, como uma estratégia discursiva para a condensação das diferenças numa equivalência mobilizada pela igualdade e que apague as diferenças. Este sujeito foi sendo gerado em diferentes momentos históricos. As possibilidades abertas de leitura correspondem a perceber a complexidade da narração como uma articulação de enunciados. Uma proposta resolutiva que permita ver a ambivalência do particular no universal.

No caso mexicano, isto adquiriu diferentes momentos articulados na mítica ideia do nacional vinculada à construção do sistema educacional mexicano.

- A metáfora do nacional foi consolidando um sistema monocultural, monolíngue, urbano, elitista e sexista desde o século XIX com a pedagogia liberal, posteriormente com as inclusões no período compreendido pelo mandato de Porfirio Díaz.
- Vasconcelos encarna o homem de *bronze* como um princípio articulador de diferentes realidades: o mito criado por uma série de rastros e de vontades políticas que se conjuntaram nesse momento e fixaram-se na instituição da SEP. A unificação cultural foi prioridade para criar uma imagem contingente de povo, pois este se encontrava separado por suas condições contingentes pós-revolucionárias.
- Assim, constitui-se o *sistema educacional mexicano pós-revolucionário*, mobilizado pela necessidade de unificação da nação e entende-se a educação em seu caráter ontológico como uma produção de bens simbólicos, coloca-se em função da nação e os ideais da modernidade e gera uma relação com a alteridade que reproduz a ambivalência colonizador/segregacionista e missionário/castelhanizante.

- Depois de 1990 continuaram as mudanças, especialmente em 1994, depois da rebelião zapatista, que buscava reclamar autonomia para os povos indígenas do sudeste do México, através da petição de autonomia, por não se sentirem compreendidos no sistema nacional, em diferentes setores. Depois desse acontecimento, elaborou-se a reforma constitucional que reconheceu o México como uma nação pluricultural e que as comunidades indígenas têm o direito de preservar e enriquecer suas línguas, conhecimentos e cultura.²²

Da mesma maneira que falar da educação indígena dá pistas para entender o sistema mexicano, o analfabetismo conta com a mesma característica. Sua geração e o atendimento dão pistas sobre a constituição do sistema educacional mexicano, pois este (o analfabetismo) foi potencializado em populações específicas que não foram compreendidas na enunciação de um sujeito nacional e, devido às condições do sistema educacional mexicano, seu atendimento também está ligado a este sistema. São indissociáveis e coexistem num emaranhado de significações. A exclusão de tudo aquilo que não era parte do imaginário. Narrativamente, isto está fundado na ideologia da mestiçagem. A tensão constitutiva desenha traços que resultam numa questão ambígua; por um lado, a ideia de homogeneizar aglutina as demandas e, por outro, a diferenciação implica na exclusão necessária das diferenças.

Neste sentido, o interesse pelo analfabetismo pode ser entendido metaforicamente, como a presença da figura da nação nos momentos nos quais adquire significância política e cultural, por um momento contingente, definir o sentido do nacional na campanha como noção narrativa e mítica articulatória, pois o nacional adquire uma dupla função, sobre a totalidade do povo mexicano e cada mexicano em particular, ainda que tenham sido excluídos historicamente do sistema educacional pela tentativa de homogeneização e que agora são atendidos com uma proposta flexível e diversificada de módulos que entendem as diferenças, mas que por seu caráter nacional, apresentam os rastros em cada relação que se estabelece com o analfabetismo no México. Repensar estes sentidos pode fazer com que deixe de violar-se o direito a uma verdadeira aprendizagem significativa, que seja pertinente para esta população e possa responder ao direito à educação.

O analfabetismo, mais do que uma dívida do sistema, é uma representação daquilo que não foi representado na abordagem do currículo nacional mexicano. A presença daquilo que

²² Ainda que entendamos os grandes avanços, em termos de inclusão na agenda, da discussão da educação indígena, parece que o atendimento reproduz as exclusões do sistema, por manter o atendimento em currículos diversificados. No entanto, para maior informação ver GALLARDO, 2014.

foi excluído no discurso. Sua composição aponta para que exista uma maior probabilidade de que as mulheres e os indígenas, que vivem em zonas rurais e na cidade, apresentem estes níveis de analfabetismo nas zonas de maior pobreza e marginalidade.

As campanhas de alfabetização também serviram historicamente para alcançar a unidade nacional em momentos de busca de coesão. Estas, em si mesmas, são réplicas constitutivas do Sistema Educacional Mexicano, já que as três grandes campanhas de alfabetização que mencionamos na seção anterior (com Vasconcelos, com Cárdenas e com Torres Bodet em seu primeiro período como secretário de Educação) foram momentos privilegiados na educação de adultos porque, em cada caso foi posta em evidência uma vontade política em atendê-los e alcançar resultados, porque mobilizou-se a população do país ao redor da tarefa e porque destinaram-se as campanhas, da mesma maneira que a educação indígena. Articulada no mito da mestiçagem para conseguir a coesão e legitimidade vinculadas à geração dos cidadãos que se identificam com a pátria.

Finalmente, parece-me que o INEA e a CNAARE reproduzem as lógicas centralistas das SEM, tanto operacionalmente quanto em sua proposta curricular, que resultam da articulação das ideias no nacional. Uma é a centralidade cultural no currículo e a outra é a centralidade operacional. A centralização e homogeneidade no sistema educacional tiveram diferentes desdobramentos interessantes para serem estudados dentro do sistema educacional básico, médio e superior, os mesmos que temos visto tanto nas salas de aula, como na organização operacional, na estrutura multiplicadora, na criação de institutos, nos materiais didáticos, etc. Isto unido à proposta de um currículo único que encontra na proposta de conteúdos, materiais, métodos, cursos de formação e sistemas de avaliação que são nacionais e que reafirmam uma visão excludente. Sendo que estas lógicas estão atravessadas por sentidos das convenções internacionais que baseiam o atendimento da diminuição do analfabetismo através da garantia do acesso, de diminuir os números deste “flagelo” que baseiam suas recomendações nos resultados e não na experiência educacional.

É impossível compreender a abstração da narração do nacional a toda soma das particularidades e pela constituição das lógicas articulatórias excluem-se as diferenças pela esquizofrenia que seria conter todas as demandas da sociedade, ou seja, todas as identificações num só sujeito pedagógico proposto. Geram-se as exclusões do sistema como iterações de acontecimentos históricos que encontraram um momento de presença nas campanhas.

O fato de que a educação esteja significando-se num paradigma universal e o acesso seja o meio para que a população possa assimilar os conhecimentos na língua oficial, que é o

espanhol, é necessário olhar para a diversidade da população em sua particularidade, não ante um único método que dicotomiza a população em hispano-falante e não hispano-falante.

O MEVyT, em suas duas versões, depende das estruturas locais e das estratégias de formação para alcançar sua pertinência cultural, ainda que por sua concepção única e seus materiais para toda a população, assim como por sua estratégia de avaliação e certificação nacional, apresenta, uma vez mais, uma tentativa de construção de uma verdade sem valor, pela impossibilidade de compreensão de todos os sujeitos e suas diferenças num protótipo de metodologia que deve terminar com a avaliação do saber ler e escrever em espanhol, uma vez mais, aquilo que é diferente para a maioria, para o sujeito pedagógico, para o homem de bronze, para o mito.

Em suma, buscar a universalização do serviço, atender o analfabetismo partindo do nacional reproduz as lógicas que constituíram o analfabetismo, as lógicas de buscar uma verdade que fixe um sujeito pedagógico único e que, na impossibilidade da personificação de todos os processos de significação que provêm do caráter emergente das particularidades, geram exclusão e a reformulação das mesmas lógicas de centralização que violam o direito dos educandos de receber uma educação que seja pertinente para suas necessidades e interesses. A impossibilidade de compreender a particularidade²³ enunciada em cada canto do(s) México(s) e universalizá-la no nacional, torna a CNAARE uma narração nacional/universal impossível.

²³ O estudo analisado encontra seu fechamento na ideopaisagem que se constituiu como política curricular para a CNAARE e que gerou os sentidos com os quais ela opera. Em futuras investigações, poderiam desenvolver-se a maneira na qual as estruturas operacionais e de formação de assessores, significam estes sentidos, reproduzindo, ou não, as lógicas de centralidade. Entendo que os escapes para estas lógicas encontram-se a nível local e que as conclusões emanadas desta investigação são constituídas numa esfera diferente, ainda que interconectada, da experiência educacional que se dá no círculo de estudos.

REFERÊNCIAS

ADN, P. (2012). *CNN*. Recuperado el 15 de 01 de 2017, de Emilio Chuayffet, el maestro de Peña Nieto que ca a la SEP: <http://adnpolitico.com/2012/2012/11/29/emilio-chuayffet-el-maestro-de-pena-va-al-gabinete>

ALARCOS, E. (2001). *Real Academia de la Lengua Española: Colección Nebrija y Bello* (4ª ed.). Madrid , España: Espasa Colpe S.A. .

APPADURAI, A. (2004). *Dimensões culturais da globalização: a modernidade sem peias*. Lisboa, Portugal : Teorema.

ARNAUT, A., & GIORGULI, S. (2010). Introducción general . En A. ARNAUT, & S. GIORGULI, *Los grandes problemas de México, Educación* (Vol. 7, págs. 13-35). Ciudad de México , México : Colegio de México .

BARBA, J. B. (2010). Los valores de la educación . En A. ARNAUT, & S. GIORGULI, *Educación* (1a. ed ed.). Ciudad de México , México : El Colegio de México.

BHABHA, H. K. (2013). *O local da cultura* (Vol. 2 ed). (M. Ávila, L. d. Reis, & G. Renate Gonçalves, Trans.) Belo Horizonte , Minas Gerais, Brasil: Humanitas.

BORGES, J. L. (2012). Tlön, Uqbar, Orbis Tertius. En J. L. BORGES, *Ficciones* . Ciudad de México , México : Gandhi.

BUTLER, J., & LACLAU, E. (1999). Los usos de la igualdad. *Debate Feminista* , 19.

CALVINO, Í. (2013). *El castillo de los destinos cruzados* (4ª ed. ed.). (A. Bernárdez, Trad.) Madrid, España: Siruela, S. A. .

CALVINO, Í. (2012). *Palomar*. Madrid, España: Siruela.

CAMPOS, A. (1996). Tabacaría . En F. PESSOA, & S. T. CASSAL (Ed.), *Poesias*. Porto Alegre , Brasil : L&PM POCKET.

CANCLINI, N. G. (2006). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar e sair da modernidade* . São Paulo , Brasil : USP.

CARRAZCO ARAIZAGA, J. (2014). *La Mafía ITAMITA*. Recuperado el 11 de 04 de 2016, de vease en <http://www.proceso.com.mx/?p=371911>).

COSTA, S. (2006). Desprovincializando à sociología: a contribuição pós-colonial. *Revista brasileira de ciências sociais* , 21 (60), 119-183.

DUNKER, C. (2016). *Falando disso 79*. Recuperado el 07 de 01 de 2017, de Lacan, Bakhtin, psicoanalise e linguagem: <http://youtube.com/watch?v=24QdVmY22qs&t=29s>

EXCELSIOR ON LINE. (14 de 08 de 2014). Lanza la SEP Campaña Nacional de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo. *Excelsior on line* .

FERREIRO, E. (3 de septiembre de 1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración de la toma de conciencia. *Lectura y vida, Revista latinoamericana de lectura* .

FIERRO, C., TAPIA, G., & ROJO, F. (2009). *Descentralización Educativa en México: Un recuento analítico*. Recuperado el 18 de 10 de 2016, de OCDE: <https://www.oecd.org/mexico/44906363.pdf>

FLORES, V. (1998). Dialogismo e enunciação cultural: elementos para uma epistemologia da lingüística. *Linguagem & ensino* , 1 (1), 3-38.

FRANGELLA, R. d., & RAMOS, A. H. (2013). Apresentação Educação. *Dossie* , 36 (1), 9-13.

GALEANO, E. (1990). La historia no oficial de América Latina. , una realización de en 1990. (C. d. CEDEP, Entrevistador) Ecuador.

GALLARDO, A. (2010). El sistema educativo mexicano en la condición posmoderna. Claves desde la historia de la educación indígena. En R. Gazman, *Trazos, tesis y tramos. Estudios de Posgrado en Pedagogía de la UNAM* (págs. 133-152). Ciudad de México, México: Díaz de Santos.

GALLARDO, A. L. (2014). Notas conceptuais sobre a relação entre justiça curricular e currículo intercultural. En A. C. LOPES, *Dialogos curriculares entre México e Brasil*. Brasil: UERJ.

GIL ANTÓN, M. (22 de 05 de 2016). “No es así”, *Educación Pública, periodismo de interés público*. Recuperado el 24 de 06 de 2016, de <http://www.educacionfutura.org/no-es-asi/>

HALL, S. (2003). A questão multicultural. En *Da diáspora identidade e mediações culturais* . Belo Horizontete, Minas Gerais, Brasil: Representação da UNESCO no Brasil .

HALL, S. (1992). *identidades culturais na época de pós modernidade*. Rio de Janeiro : DP&A.

INALI. (2015). Recuperado el 2016 de 09 de 11, de <http://www.inali.gob.mx/en/comunicados/451-las-364-variantes-de-las-lenguas-indigenas-nacionales-con-algun-riesgo-de-desaparecer-inali.html>

INEA, S. o. (03 de 01 de 2017). Recuperado el 2017, de <https://www.gob.mx/inea/documentos/alfabetizacion>

INEA-UAEM. (2014). *Datos del Levantamiento para la identificación de analfabetas*. Estadístico , INEA-UAEM , Secretaría Técnica del INEA, Ciudad de México .

INEGI, C. (2010). *México en números*. Recuperado el 16 de 02 de 2016, de INEGI: http://www.inegi.org.mx/eventos/2013/RDE_07/Doctos/RDE_07_Art1.pdf

ITAM. (2016). *Instituto Tecnológico Autónomo de México* . Recuperado el 11 de 04 de 2016, de <https://www.itam.mx/es/acerca/historia/historia.php>

KUMAR , A. (2011). Curriculum studies in Mexico: an overviwe. En W. PINAR, *Curriculum studies in Mexico: Intelectual histories, present Circunstances* (págs. 29-48). Palgrave Macmillan US.

LACLAU, E. (2003). Construyendo la universalidad. En E. L. J. Butler, *Contingencia, hegemonia, universalidad. Dialogos con la izquierda*. (págs. 185-214). ,Buenos Aires, Argentina,,: Fondo de Cultura Económica.

LACLAU, E. (2003). Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en la constitución de las lógicas políticas. En J. BUTLER, E. LACLAU, & S. ZIZEK, *Contingencia, hegemonia, universalidad. Dialogos con la izquierda*. (págs. 49-93.). Buenos Aires, Argentina,,: Fondo de Cultura Económica.

LACLAU, E. (1992). Universalism, particularism and the question of identity". *The identity in question* , 62, pp.83-91.

LAZARÍN, F. (2009). José Vasconcelos:apóstol de la educación. *Casa del Tiempo* , 25, 11-14.

LLORENTE, A. (10 de 2014). Recuperado el 8 de 12 de 2016, de http://www.inea.gob.mx/discurso/Mensaje_Director_General_32AniversarioINEA.pdf

LNEA. (1975). Recuperado el 11 de 08 de 2016

LOPES , A. (2014). Dialogos curriculares. En A. C. LOPES, & A. DE ALBA, *Dialogos curriculares entre México y Brasil* (págs. 11-19). Rio de Janeiro , Rio de Janeiro , Brasil : EdUERJ .

LOPES , A., CUNHA, E., & COSTA, H. (2013). Da recontextualização à tradução:pesquisando políticas curriculares. *Curriculo sem fronteiras* , 13 (3), 392-410.

LOPES, A. C. (2013). Em Dossier Temático: Configurações da investigação Educacional. *Brasil. Educação, Sociedades & Culturas* , , 39, 7-23.

LOPES, A. C. (2015). Por un currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas* , 21 (45), 445-466.

LOPES, A. C., VANDENBERGHE, F., & ARAUJO, K. (2015). Entre a equivalencia e a diferença: nota sobre a trajetoria teórica.política de Ernesto Laclau. En A. C. LOPES, & D. MENDOZA, *Teoría do discurso de Ernesto Laclau* (págs. 15-34). São Paulo, Brasil: Annablume.

LOYO, A. (2010). Política Educativa y actores sociales . En A. ARNAUT, & S. GIORGULI, *Educación*. Ciudad de México , México : Colégio de México .

MACEDO , E. (2006). Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural . *Revista brasileira de educação* , 11 (32), 285-372.

MACEDO, E. (2014). Currículo cultura e diferença. En A. C. LOPES, & A. ALBA, *Dialogos curriculares entre Brasil y México* (págs. 83-104). Rio de Janeiro, Brasil: EdUERJ.

MACEDO, E. (2014). Currículo, cultura e diferença. En A. C. LOPES, & A. ALBA, *Dialogos Curriculares Brasil, México*. Rio de Janeiro, Brasil: EdUERJ.

MACEDO, E. (2016). Prefacio. En R. FRANGELA , *Políticas curriculares, coordenação pedagógica & escola: desvios, passagens e negociações* (págs. 11-16). Curitiba , Brasil : CVR.

MACEDO, E., & LOPES, A. C. (2011). *Teorias de currículo* (1ª ed.). São Paulo, São Paulo, Brasil: Cortez.

McCOWAN b, T. (2011). O DIREITO UNIVERSAL À EDUCAÇÃO: silêncios, riscos e possibilidades. *Práxis Educativa* , 6 (1), 9-20.

McCOWAN, T. (2011). Human rights, capabilities and the normative basis of Education for All. *Theory and Research in Education* , 9 (3), 283-298.

McLURE, M., & BURMAN, E. (2014). A desconstrução como método de pesquisa. En L. A. F., & L. N. ., *Metodologias de Pesquisa em Psicologia Social Crítica*. Porto Alegre: Sulina: .

MENEZES DE SOUZA, L. M. (2007). Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. *46* (1), 113-133.

MEVyT. (2014). Recuperado el 10 de 03 de 2017, de INEA:
http://www.cursosinea.conevyt.org.mx/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=658&Itemid=254

MOCHAN, L. (2012). “Elecciones presidenciales, México 2012”,. Recuperado el 2016 de 08 de 2016, de FIES, UNAM, :
<http://em.fis.unam.mx/public/mochan/elecciones2012/elecciones.html#sec-1-2>

MOUFFE, C. (2001). Identidade democrática e política pluralista. En C. e. MENDES, *Pluralismo cultural, identidade e globalização*. Rio de JAneiro: Record,.

NARRO, J., & MOCTEZUMA, D. (2012). Analfabetismo en México: una deuda social . *Revista internacional de estadística y geografía* , 3 (3).

OEI. (2014). Plan Iberoamericano de Alfabetización y Aprendizaje a lo largo de la Vida. *Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación*. Ciudad de México: OEI.

OROZCO , B. (2009). introducción . En B. OROZCO, *Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México* . Ciudad de México, México : ISUE-UNAM.

PINAR, W. (2011). Curricular studies in Mexico: the exchanges, the concepts, the practices. En W. F. PINAR, *Curricular studies in Mexico: intellectual histories, present circumstances* (págs. 2017-248). Palgrave Macmillan US.

PIRES, V. L. (2002). Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Baktin. *Organon* , 16 (32), 35-48.

PNAARE, P. N. (2014). Recuperado el 05 de 08 de 2017, de DOF, Diario Oficial de la Federación : http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343876&fecha=08/05/2014

PND, P. N.-2. (2013). <http://pnd.gob.mx/>. Recuperado el 21 de 11 de 206, de <file:///Users/dafnegsolis/Downloads/PND.pdf>

PSE. (2014). *Plan Sectoria de Educación 2013-2018* . Recuperado el 15 de 01 de 2017, de Secretaría de Educación Pública : http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.WMLFuhLhB8c

RAE, R. A. (s.f.). www.rae.es. Recuperado el 10 de 01 de 2017, de <http://dle.rae.es/?id=I2UwblV>

ROCK, R. (2015). *el universal en línea* . Recuperado el 15 de 01 de 2017, de <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/columna/roberto-rock/nacion/2015/09/11/elderrumbe-de-emilio-chuayffet>

ROP, R. d. (17 de 12 de 2015). www.inea.mx. Recuperado el 20 de 05 de 2016, de http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/marco_normativo/27122015sep_reglas_INEA_2016.pdf

SALMERON CASTRO, F. I., & PORRAS DELGADO, U. (2010). La educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública . En A. ARNAUT, & S. GIORGULI, *Educación* (1a. ed. ed., págs. 509-546). Ciudad de México , México: El Colegio de México.

SANTIAGO, S. (1976). *Glossário de Derrida*. Rio de Janeiro , RJ, Brasil: Departamento de letras PUC/RJ .

SCHMELKELS, S. (2010). La educación básica de adultos . En A. ARNAUT, & S. GIORGULI, *Educación* (1a. ed. ed.). México, D.F., México : El Colegio de México,.

SEPa. (2016). Recuperado el 15 de 06 de 2016, de Secretaria de Educación Pública: <http://www.gob.mx/sep/articulos/2016-ano-clave-para-la-transformacion-educativa>)

SEPa. (2016). *Secretaría de Educación Pública, México*. Recuperado el 12 de 08 de 2016, de Año clave para la transformación del sistema educativo.: <http://www.gob.mx/sep/articulos/2016-ano-clave-para-la-transformacion-educativa>

SKILAR, C. (2008). A escrita na escrita: Derrida & Educação. En C. SKILAR, *Derrida & Educação* (págs. 9-35). Belo Horizonte, Minas Gerais , Brasil : Autêntica .

SOLÍS, D. G. (2013). *Implicaciones de la territorialidad y la otredad en la identidad de las mujeres afrocolombianas desplazadas*. Ciudad de México, México: ITAM.

SOUTHWELL, M. (2013). Análisis Político del Discurso: Posiciones y Significaciones para la política educativa. En C. Tello, *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques* *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Campinas São Paulo, Brasil: Mercado de letras.

SUAREZ, A. (2015). *Derrida, sobre la (im)posibilidad de la traducción*. Recuperado el 10 de octubre de 2016, de <http://cultura.nexos.com.mx/?p=7897>)

TORRES, C. A. (1995). *La política de educación no formal en América Latina*. Ciudad de México , México : Siglo XXI .

UNESCO. (1990). Declaración Mundial para la educación para todos. Marco para la satisfacción de las necesidades básicas para el aprendizaje . *Conferencia mundial sobre la educación para todos; satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje*. JOMITEN, Tailandia.

UNESCO. (2000). Educación para todos, cumplir nuestros objetivos comunes. *Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal* . Dakar: UNESCO .

UNESCO. (2014). *Informe de Seguimiento de la EPT: Enseñanza y Aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. UNESCO. Place de Fontenoy: UNESCO.

VASCONCELOS, J. (2014). *La raza cósmica* (7ª ed.). Ciudad de México, México: Porrúa.

WILLIAMS, J. (2012). O pós estruturalismo como desconstrução: Gramatologia de Jaques Derrida. En J. WILLIAMS, *Pós-estruturalismo*. Petropolis, Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.