

## IGUALDADE & DIFERENÇA: TENSÕES QUE ARTICULAM OS DISCURSOS PEDAGÓGICOS<sup>1</sup>

**Renata Leite de Oliveira<sup>2</sup>**

Secretaria Municipal de Nova Iguaçu

**Talita Vidal Pereira<sup>3</sup>**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

### RESUMO

Nesse artigo apresentamos algumas reflexões suscitadas no âmbito das pesquisas que temos realizado no contexto do grupo de pesquisa Currículo: conhecimento & cultura. Essas reflexões são orientadas por uma concepção de diferença que tem orientado as formas pelas quais pensamos o currículo como espaço-tempo de fronteira, como fluxo de significados em permanente processo de negociação e tradução. Operamos em uma perspectiva pós-estruturalista e pós-colonial para defender um conceito de diferença que, a nosso ver, carrega um potencial produtivo na perspectiva de rompimento com os dualismos que ainda são muito presentes no campo educacional com repercussões na escola.

**Palavras-chave:** currículo; diferença; igualdade; discurso pedagógico

### EQUALITY & DIFFERENCE: TENSIONS THAT ARTICULATE EDUCATIONAL DISCOURSES

#### ABSTRACT

In this article we present some thoughts arising within the framework of the research we have carried out in the context of the Curriculum research group: knowledge & culture. These reflections are oriented by a conception of difference that has guided the ways in which we think the curriculum as spacetime of border, such as flow of permanent negotiation process in meanings and translation. We operate in a postcolonial and poststructuralist perspective to defend a concept of difference which, in our view, carries a productive potential in terms of disruption with the dualisms that are still very present in the educational field with repercussions at school.

**Keywords:** curriculum; difference; equality; pedagogical discourse

---

<sup>1</sup> Projeto de Pesquisa financiado pela FAPERJ

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro(UFRJ). Especialista em Educação Especial pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). É professora dos anos iniciais lotada na Secretaria Municipal de Nova Iguaçu e mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ). Seus estudos têm ênfase em currículo e formação docente, com destaque às questões relacionadas as diferenças culturais. Integra o grupo de Pesquisa Currículo, conhecimento e cultura. E-mail: [renataoliveira\\_rj@yahoo.com.br](mailto:renataoliveira_rj@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Doutora em Educação pelo Proped-UERJ. Professora adjunta na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ) e no Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas. É líder do grupo de Pesquisa Currículo, conhecimento e cultura, Sua produção acadêmica é orientada principalmente para os seguintes temas: currículo, cultura, conhecimento, formação docente e práticas pedagógicas. E-mail: [p.talitavidal@gmail.com](mailto:p.talitavidal@gmail.com)

As questões relativas às diferenças culturais ganham força no âmbito das Ciências Humanas e Sociais em um contexto em que cresce o sentimento de desconfiança em relação às metanarrativas e aos discursos com pretensões totalizantes e unificadoras e na medida em que emergem inúmeros movimentos de reivindicação de inúmeras singularidades e especificidades ressentidas pelos processos de deslegitimação social a que se percebem submetidas (BURBULES, 2003).

Trata-se, como destacam Lopes e Macedo (2011) de um movimento de reação aos processos de exclusão engendrados a partir da hegemonia construída em torno da defesa da superioridade epistemológica de uma cultura geral – ocidental, branca, masculina, heterossexual, cristã. Defesa de uma superioridade que se sustenta em fundamentos que as diferentes abordagens “pós” têm posto em questão, principalmente quando problematizam o realismo epistemológico que tentam justificar esses *a priori*. Concordando com Laclau e Mouffe (2010), assumimos uma abordagem “pós” na medida em que abandonamos os axiomas essencialistas e passamos a problematizar os fundamentos que organizam a lógica do pensamento moderno. Sem a pretensão de assumir essa postura como um avanço linear, uma evolução ou superação (LOPES, 2013).

Temos interesse em refletir sobre os impasses que se colocam para o pensamento educacional e para o discurso pedagógico quando diferentes movimentos sociais — étnicos, de gênero, GLBTT, religiosos — se articulam, direta ou indiretamente, na denúncia dos processos de exclusão que sofrem enquanto “culturas particulares” subordinadas a uma ideia de “cultura geral” a que se atribuí uma dimensão universal. Trata-se de investigar as articulações de sentidos produzidas pelo discurso pedagógico, que carrega uma forte dimensão homogeneizadora, em um contexto em que as sociedades que se caracterizam, cada vez mais, como pluriculturais.

No âmbito da educação essas reflexões ganham relevância e acirram a disputa em torno daquilo que deve ser legitimado para constituir o currículo, abrindo o debate em torno da necessidade de buscar alternativas para os problemas sociais gerados

pela visibilidade de grupos anteriormente excluídos em uma instituição que, tradicionalmente se organiza tendo como fundamento um essencialismo monocultural que favorece a homogeneização das diferenças (LOPES; MACEDO, 2011).

Algumas dessas alternativas se caracterizam pela defesa do diálogo, da interação, da negociação entre as múltiplas culturas que circulam nas escolas. Dentre elas é possível identificar aquelas que aceitam o caráter multicultural das sociedades contemporâneas, entretanto, não abandonam os fundamentos realistas que organizariam essas diferentes culturas. Sem desconsiderar a importância dessas contribuições, defendemos a necessidade de radicalizar a crítica a esses fundamentos realistas a partir de uma perspectiva discursiva e antirrealista que implica, como afirmam Lopes e Macedo (2011), revisar o conceito de cultura, assumindo a centralidade da cultura como elemento constitutivo das relações sociais (HALL, 1997).

Etimologicamente a palavra cultura assume diferentes sentidos ao longo do tempo.

Mudanças que indicam um processo de construção intelectual, mas que também acompanham transformações sociohistóricas, que adentram em diferentes contextos políticos balizando o confronto de posições e fundamentando novas visões e leituras de mundo, modulando rupturas (TURA, 2005, p. 102).

Essas transformações, citadas pela autora, nos ajudam a entender a polissemia da palavra, usada com diferentes significados, sem que, via de regra, sejam explicitadas as distinções existentes entre eles. Tura (2005) alerta que essas distinções tornam imperativo que o conceito seja apreendido a partir de uma contextualização histórica e social. Por sua vez, ao analisar as diferentes teorias sobre cultura Laraia (2007) conclui pela impossibilidade de uma definição inequívoca dado que para que isso fosse possível teríamos que chegar também a uma compreensão também inequívoca acerca da natureza humana.

Forquin (1993) considera que como palavra-chave o termo cultura é um dos termos que em seu espectro semântico expressa “uma tensão entre uma faceta

individual e uma faceta coletiva, um polo normativo e um polo descritivo, uma ênfase universalista e uma ênfase diferencialista” (p. 11).

Com certeza, a complexidade do conceito e as questões políticas nele envolvidas sempre se constituiu em um obstáculo a uma formulação mais consensual do mesmo. No entanto, essa dificuldade não impediu que diferentes formas de conceituar cultura tenham servido de base para estudos cada vez mais amplos e diversificados. Tura (2005) destaca que, em torno de alguns consensos construídos ao longo do século XX é possível conceber a cultura como um sistema simbólico ou como uma rede de significados socialmente construídos, que são extremamente variáveis no tempo e no espaço.

Como rede de significados Hall (1997) afirma que

[...] sistemas ou códigos de significação dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em conjunto, eles constituem nossas ‘culturas’. Contribuem para assegurar que toda ação social é ‘cultural’, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação (p. 16).

E segue lembrando que

[...] os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros (HALL, 1997, p. 16).

Com base neste entendimento são desenvolvidos estudos que abrangem as questões culturais em diferentes campos do conhecimento e focalizando diferentes objetos. Nesses trabalhos, a questão da cultura foi sendo desenvolvida nos caminhos abertos pelo funcionalismo, pelo estruturalismo, pelo pós-estruturalismo. Além de muitas outras perspectivas que acompanham as formulações do pós-modernismo e do pós-colonialismo, com discussões em torno do multiculturalismo e da interculturalidade (TURA, 2005).

Nesse contexto, a cultura passa a ser compreendida em seu sentido mais amplo, que abrange desde uma concepção antropológica até uma concepção estreitamente humanista. As diferentes práticas culturais passam a ser analisadas a partir das relações que mantêm entre si e com as estruturas sociais e históricas que têm lugar nas sociedades industriais contemporâneas. A cultura é posicionada como dimensão de análise e dessa forma, o conceito “teve que se expandir para acompanhar as transformações simbólicas da vida social e as transformações de sentido” (TURA, 2005, p. 116-117).

A autora destaca a importância dos Estudos Culturais nesse movimento destacando dois textos seminais publicados em 1958, que segundo ela são marcados por uma compreensão da cultura em uma perspectiva antropológica e pela biografia de seus autores envolvidos em um processo de releitura das teses marxistas. No trabalho de Hogart – *The uses of literacy* – é possível identificar o “entendimento dos processos culturais como fenômenos transdisciplinares, o interesse pelas práticas populares e a preocupação com uma mudança social que seja regida pelo código da justiça” (TURA, 2005, p. 110-111). Já o trabalho de Williams – *Culture and society* – tem por base a explicação da relação entre a cultura e as práticas sociais, nele a cultura é “entendida como um processo de construção social de sentidos e significados, que são historicamente modificados na dinâmica das transformações sociais” (TURA, 2005, p. 111).

Citando Illouz (2003), a autora reafirma que “a contribuição [dos EC] para a vida intelectual nos faz caminhar na estreita e difícil linha que baliza nosso respeito pelas várias formas de vida e nosso desejo de compreendê-las para além de suas particularidades” (TURA, 2005, p. 117).

Definidos por alguns autores como tentativa de constituição de um projeto político, os EC são introduzidos na América Latina na segunda metade da década de 1980, quando a região vive um processo de expansão dos movimentos sociais com as lutas por democratização. Lutas cuja compreensão exigiu “reformulações nos modos

tradicionais de pensamento e a busca de outros sentidos na problematização das questões sociais” (TURA, 2005, p. 118).

A autora também destaca o interesse de muitos pesquisadores em conhecer a “confluência de discontinuidades culturais num espaço que se abriu para um fluxo intermitente de correntes migratórias e para a mestiçagem [e dentro delas] a multiplicidade de estratégias de sobrevivência e ritos” (TURA, 2005, p. 118). Mais uma vez, a questão central era a necessidade de ampliar o entendimento de cultura para além de uma perspectiva da alta cultura ou da cultura letrada e nessa perspectiva, pensar a “função política da cultura” (TURA, 2005, p. 119).

No bojo dessas preocupações, Stuart Hall alerta para a centralidade da cultura tanto na sua dimensão substantiva, quanto na epistemológica. Por dimensão substantiva o autor entende “o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições e relações culturais da sociedade” (HALL, 1997, p. 16). Ele se refere à importância que a cultura assume na “organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais” (HALL, 1997, p. 17). A síntese do tempo e do espaço que as novas tecnologias possibilitam criam novos cenários em que povos com “histórias distintas, diferentes modos de vida, em estágios diversos de desenvolvimento e situadas em diferentes fusos horários” (HALL, 1997, p. 18) são enredados em uma teia em que cresce a percepção “de que o mundo tornou-se um lugar único, tanto do ponto de vista espacial e temporal quanto cultural” (HALL, 1997, p. 18).

Por outro lado, Hall entende que a dimensão epistemológica da cultura diz respeito ao lugar que ela ocupa no processo de revolução conceitual que acontece nas Ciências Humanas e Sociais, e que implica em “uma abordagem da análise cultural como condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente” (1997, p. 27). O autor se refere à chamada “virada cultural” que implica assumir que “a linguagem constitui os fatos e não apenas os relata” (DU GAY, 1994 apud HALL, 1997, p. 28).

Neste sentido, Hall (1997) afirma que

A 'virada cultural' está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas (p. 29).

Assim, as práticas culturais passam a ser compreendidas como prática discursivas e a cultura assume um papel constitutivo na compreensão e na análise de todas as instituições e relações sociais. Ela deixa de ser vista apenas como uma variável nas análises dos fenômenos sociais contemporâneos. É essa mudança de paradigma que Hall define como dimensão epistemológica da centralidade da cultura.

Nas pesquisas realizadas no âmbito de grupo de pesquisa, temos dado destaque aos conflitos decorrentes do reconhecimento de uma pluralidade de culturas em um contexto em que, via de regra, a escola se organiza a partir da suposição de existência de um essencialismo monocultural e nessa perspectiva a ideia de diferença cultural tem ganhado centralidade a partir de uma abordagem pós-colonial que nos possibilita questionar as hierarquias pré-estabelecidas que, via de regra, norteiam as análises dos fenômenos sociais. Nesses questionamentos a ideia de hibridismo cultural tem sido produtiva na medida em que torna possível "introduzir suplementos nos diferentes mecanismos de tradução, que fazem com que toda a colonização seja obrigatoriamente uma negociação com o *Outro*" (LOPES, 2013, p. 15, grifo da autora).

Trata-se de pensar o "eu" e o "outro" dando ênfase a dimensão relacional em que a existência de um pressupõe, necessariamente, a existência do outro o que implica reconhecer que, se o colonizado deixa de existir o colonizador desaparece com ele. Daí a afirmação de que a negociação de sentidos é uma condição imperativa que garante a mútua existência de construções identitárias antagônicas. E mesmo "que essas negociações não sejam capazes de instituir, por si só, a democracia nem eliminar o poder" (LOPES, 2013, p. 15), elas impedem que a saturação total do colonizado pelo colonizador se realize totalmente destruindo qualquer possibilidade de democracia.

Discutindo o hibridismo, Bhabha (2007) afirma que o trabalho fronteiriço da cultura “não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, reconfigurando-o como um ‘entre-lugar’ contingente, que inova e interrompe a atuação do presente”. Um entre-lugar em que o novo surge como ato insurgente de tradução cultural (BHABHA, 2007, p. 27). Na ideia de tradução defendida por Bhabha está presente a dimensão singular que o autor atribuí a uma cultura que emerge como híbrida. Que guarda elemento daquilo que a precedeu mais é algo diferente daquilo que precedeu e daquilo que a precederá, sempre. Por isso, para Bhabha, essa tradução é sempre uma traição da significação originária. Tradução que o autor entende ser impossível de ser completamente realizada, dado que na tradução “há um resíduo intraduzível, um deslizar de significação que torna língua estrangeira a ela mesma, numa disjunção temporal que traz a incidência do duplo” (FRANGELLA, 2009, p. 3). Os gêneros impuros que emergem nos processos de hibridismo revelam essa impossibilidade de uma completa tradução. O hibridismo defendido por Bhabha (2007) pressupõe a afirmação das diferenças culturais e possibilita o rompimento com perspectivas dualistas. “Nos auxilia a perceber que nenhum sistema cultural pode se estabilizar sem conter em si a diferença” (MACEDO, 2003/2004, p. 20). Contribui para que possamos compreender os processos de trocas culturais, que envolvem relações de poder. Permite pensar em como múltiplos poderes se entrelaçam tornando tênues as fronteiras entre coleções culturais distintas.

Essas reflexões são importantes no sentido de investigar sentidos articulados nos discursos pedagógicos, problematizando as relações assimétricas entre culturas diferentes e apontando para a necessidade de superarmos o essencialismo monocultural que sustenta a reprodução de padrões culturais hegemônicos.

Com Bhabha (2007), assumimos a ideia de diferença como algo que não permite contenções ou enquadramentos, algo que está em constante mudança. Nos apropriamos das contribuições desse autor a partir da compreensão de que. A diferença cultural emerge no processo de enunciação, sempre implicado em relação

de poder em que as tentativas de fixar a identidade cultural do outro sustentam processos de deslegitimação e discriminação do *Outro*.

Essa forma de conceber a diferença cultural nos autoriza problematizar o conceito de diversidade cultural incorporado com maior aceitação pelo campo educacional ainda que, nem sempre, com a necessária criticidade. Para Bhabha o conceito de diversidade cultural está associado a ideia de conteúdos e costumes culturais pré-existentes que se contrapõem a ideia de cultura como fluxo de significados, como defende o autor. Uma compreensão que se contrapõe a concepção de cultura “como dado conhecível, ainda que plural. A operação que se desdobra da interpretação cultural não é a de soma, agregação, mas rasura, uma vez que o sentido não é dado, mas elaborado no espaço liminar das fronteiras culturais” (FRANGELLA, 2009, p. 3).

A ideia de diversidade está relacionada a uma concepção de cultura como algo dado, previamente fixado, logo, sustentada em algum fundamento fixo e real. Por isso, a dificuldade de avançar para além do mero reconhecimento do outro culturalmente diferente e da preservação das tentativas de enquadrá-lo a um modelo culturalmente hegemônico visando garantir uma convivência sem conflitos.

Bhabha (2007) tece críticas em relação aos sentidos de diversidade articulados nos discursos liberais, visto que nestes discursos a diversidade está relacionada a uma harmonia de distintos grupos que vivem sem conflitos, ele argumenta que todos esses discursos sobre a diversidade ainda estruturam a diferença de maneira limitada. Além disso, acrescentamos: a quem caberia o papel de mediador desses conflitos?

Burbules (2003) também faz referência ao conceito de diversidade ao considerar que

[...] a posição pluralista de tolerância à diversidade – mais liberal – em geral significa acomodação daquelas características da diferença que podem ser compreendidas e classificadas em termos dos modelos dominantes, ignorando ou negligenciando outras espécies de diferença (p. 163).

Nessa lógica, ainda que a celebração da diversidade possa parecer mais inclusiva, “muitas vezes significa apenas a exorcização da diferença, do outro, como algo exótico. Fascinante ou curioso – mas ainda, visto e avaliado em função de um ponto de vista dominante (BURBULES, 2003, p. 163).

Tudo isso é fundamental para a compreensão dos processos de escolarização, em especial dos mecanismos de exclusão produzidos discursivamente nesses processos e que tendem a ser naturalizados, reforçando binarismos que tendem a reforçar as fronteiras que separam o “nós” dos “outros”. A escola, enquanto projeto da modernidade, se organiza nesta perspectiva. Uma instituição “responsável pela transmissão de saberes públicos, explicitamente formulados e controlados, aos quais todos possam ter acesso potencial e que apresentem valor independentemente das circunstâncias e dos interesses particulares” (FORQUIN, 2000, p. 58). E o autor segue afirmando que a cultura escolar contribui para o desenvolvimento potencial de todas as pessoas, “porque se trata dos fundamentos de toda atividade intelectual e de todo desempenho cognitivo possíveis” (FORQUIN, 2000, p. 59).

Citamos Forquin porque entendemos que o mero reconhecimento e as tentativas de homogeneização cultural não se restringem aos discursos liberais. A tensão entre direito à diferença e igualdade [princípio caro ao projeto de escolarização da modernidade] norteia os diferentes discursos educacionais que expressam concepções muito presentes no meio educacional. Concepções que sustentam posturas e práticas muito enraizadas nas políticas e práticas curriculares e no imaginário social. Dentre elas, a possibilidade de existência de uma cultura universal que deve se operar na construção de uma sociedade conciliada. Um discurso que reforça a universalidade de determinados conteúdos culturais sem que sejam problematizados os processos de articulações hegemônicas que produziram essa universalidade (LACLAU, 2011). Afinal, como destacamos anteriormente, trata-se de um projeto identitário masculino, branco, ocidental, cristão e heterossexual a que os demais projetos, ainda que tenham sua legitimidade reconhecida, devem se subordinar.

Entendemos que as reflexões orientadas para a desconstrução desse modelo são cruciais para a compreensão dos mecanismos de exclusão engendrados nos discursos educacionais, inclusive por aqueles que se pautam por ideais de justiça social para defender a existência de uma “herança cultural” que transcenderia “as fronteiras entre os grupos humanos e os particularismos mentais” fundamentada na possibilidade de existência “de uma memória comum e de um destino comum a toda a humanidade” (FORQUIN, 1993, p. 12). Ou seja, o autor não só defende a possibilidade de haver transmissão cultural, como não questiona o processo de homogeneização que dela decorreria.

Com Bhabha (2007), questionamos a possibilidade de transmissão cultural a partir da compreensão de cultura como fluxo, como processo incessante de significação. Nessa compreensão a ideia de uma cultura original perde sentido porque, no fluxo, ela se transforma, deixa de ser o que era para se transformar em outra coisa na dinâmica discursiva sem qualquer orientação *a priori*. Um processo de tradução que implica traição de um sentido “original”. Uma traição necessária pois “implica ato criador, pois não se trata de restituição ou cópia de um original dado, mas exige um complemento já que original e tradução são irreconciliáveis, tocam-se mais não há entre eles uma totalidade possível, assim na impossibilidade de completude” (FRANGELLA, 2009, p. 3-4).

No entanto, para além de afirmar a impossibilidade de transmissão de uma cultura, julgamos importante problematizar a concepção de uma cultura universal como “um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo” (FORQUIN, 1993, p. 12). Uma compreensão de cultura coisificada.

Com Laclau (2011) afirmamos que nenhum fundamento *a priori* nos autoriza a atribuir um caráter universal àquilo que consideramos como culturalmente mais legítimo. Essa universalidade é uma construção discursiva e como tal precisa ser problematizada para que possamos evitar os riscos de agir em uma perspectiva de

silenciamento das diferenças. Ou de subordinar suas manifestações a uma cultura considerada superior, universal e totalizante, tendo em vista a formação de uma identidade idealizada cujo conteúdo é definido *a priori*. Uma identidade essencializada que se caracteriza pelo partilhamento de experiências e que tem fundamento em uma perspectiva realista em que a cultura é concebida como produto, e não como processo de significações. Processo em que sentidos são permanentemente produzidos, fazendo com que o passado só possa ser partilhado se escrito no presente. Nenhum fundamento *a priori*, fora do discurso, nos autoriza a estabelecer estereótipos diferenciando e discriminando o outro, que não segue os padrões convencionais. No entanto, essas práticas são reproduzidas e naturalizadas na escola.

São essas reflexões que têm nos motivado investigar em que medida essas discussões estão sendo contempladas nos currículos. Cabe então explicitar a concepção de currículo com a qual operamos.

### **CURRÍCULO: ENUNCIÇÃO E NEGOCIAÇÃO**

Estas reflexões acerca da diferença cultural nos instigam a investigar o lugar da mesma no currículo em um modelo de escola organizado a partir de um ideal de universalidade que favorece o essencialismo monocultural com as tentativas de homogeneização das diferenças. Um ideal de universalidade que sustenta a concepção de currículo como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos pela escola. Um documento formulado fora da instituição e a ela imposto e no qual os conteúdos considerados mais adequados estão reunidos para atender as demandas da escolarização.

Assumimos uma perspectiva pós-estruturalista para pensar o currículo como processo de enunciação de significados sobre o mundo. Enunciações produzidas “na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41). Enunciações em que se hibridizam e se recontextualizam lógicas globais, locais e distantes (LOPES, 2005, p. 56). Pensamos o currículo como prática de enunciação que

visa “orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada” (LOPES, 2005, p. 56). Currículo como cultura. Dessa forma, o currículo está implicado em disputas por significações. Como “entre-lugar de produção de sentidos que não se deixam aprisionar, por maior que sejam os esforços para que isso aconteça” (PEREIRA, 2012, p. 165). Como espaço-tempo que se constitui **na** e **pela** diferença, o que implica “rechaçar as fixações que criam as identidades como golpes de força sobre a possibilidade de ampla significação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 227). Um processo que nunca se fechará por completo, será sempre contingente e provisório.

Assim como Barreiros e Frangella (2010), enfatizamos “o caráter discursivo como constitutivo da produção curricular que sustenta a afirmação de que o discurso não é representação/manifestação de estruturas que o fundamentam, mas processo articulatório.” (p. 231).

Em nossas investigações tem sido possível constatar o quanto, como afirma Hall (2000), “tal qual como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade” (p. 84). No entanto, o aprisionamento/adequação das diferenças persistem nos discursos pedagógicos sustentados por concepções idealizadas de mundo e de sujeitos e justificam concepções realistas de currículo, visto que a ideia do que é considerado melhor, tende a ser assumido como única alternativa possível.

Essa lógica é sustentada por uma concepção objetivada dos conteúdos escolares, que favorece a naturalização desses conteúdos e a compreensão de que basta encontrar a melhor forma de transmiti-los para que os resultados sejam alcançados. Para que ela funcione é preciso que os sujeitos se comportem como o previsto, que se enquadrem em um modelo. No entanto, a diferença, na forma como a concebemos, escapa aos modelos, não pode ser prevista.

É nessa perspectiva que questionamos a compreensão de currículo como artefato. Compreensão que pressupõe a possibilidade de introdução do educando em uma cultura previamente estabelecida. Entendemos que a não realização desse

objetivo, irrealizável, alimenta as frustrações, o sentimento de insegurança, a sensação de incapacidade e impotência dos educadores, ao mesmo tempo em que forja um cenário propício à proliferação de intervenções gerencialistas sobre os processos de escolarização com o argumento de que professores e professoras são incapazes de realizar as suas funções. Com isso, a lógica de uma instituição que se organiza a partir de padrões pré-estabelecidos e que tende a silenciar aquilo que emerge como diferente não é questionada, ou, mais que isso, ela é naturalizada e as expectativas não realizadas acabam se transformando em fator de insegurança, de incapacidade, de impotência e de desvalorização da escola.

### **CONCLUINDO...**

Nossas pesquisas têm contribuído para corroborar a compreensão de que as questões relativas à cultura, na perspectiva de centralidade atribuída por Hall (1997), precisam acontecer com mais ênfase entre os pesquisadores e educadores em geral. Não afirmamos isso pensando apenas na melhoria dos resultados que se esperam da escola. Pelo contrário, defendemos a necessidade de repensar aquilo que esperamos da escola e da educação. Entendemos que essa reflexão é imprescindível no processo de problematização de discursos e práticas instituídas arbitrariamente no cotidiano escolar, mas que tendem a ser assumidas como naturais e universais. Ignorar ou negar a dimensão da cultura como elemento que constitui o social não nos ajuda a pensar nos desafios postos como demandas para a escola do século XXI.

### **REFERÊNCIAS**

- BARREIROS, D. R. A.; FRANGELLA, R. C. P. Um novo olhar sobre o sentido de política nos estudos curriculares. *Roteiro*, v. 35, n. 2, p. 231-250, jul./dez. 2010.
- BHABHA, H. O local da Cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.
- BURBULES, N. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. *Currículo na contemporaneidade*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 159-188.
- FORQUIN, Jean Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educ. Soc.* [online], v. 21, n. 73, p. 47-70, 2000. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000400004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em 21 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. *Escola e cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Currículo como local da cultura: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. *Sociedade, cultura e educação: novas regulações?* Caxambu, 2009. p. 1-14. CD-ROM.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomás Tadeu; \_\_\_\_\_. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

\_\_\_\_\_; MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 21. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

LOPES, A. C. Políticas de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 39, p. 7-23, 2013.

\_\_\_\_\_; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. *Educação em Foco – Questões Contemporâneas de Currículo*, v. 8, n. 1 e 2, p. 13-30, mar./ago. 2003/2004.

PEREIRA, T. V. Currículo como teia de significados. *Revista Teias*, v. 13, n. 27, p. 161-176, jan./abr. 2012.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A propósito dos estudos culturais. In: MAFRA, Leila de Alvarenga, TURA, Maria de Lourdes Rangel (Orgs.). *Sociologia para educadores 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005. p. 101-135.