



## USOS DO TERMO 'CULTURA' NOS DEBATES CURRICULARES

### USES OF THE TERM 'CULTURE' IN CURRICULUM DEBATES

Carmen Teresa Gabriel<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-9503-6740>

#### Resumo:

O texto tem por objetivo traçar as grandes linhas teóricas que mobilizam o significante cultura no âmbito das ciências sociais e os efeitos de suas incorporações nos estudos curriculares. Em diálogo com a abordagem pós-fundacional, ele explora as práticas articulatórias entre os significantes cultura e currículo produzidas no campo do Currículo em contextos político epistemológicos diferenciados. Sem a pretensão de defender um sentido mais correto ou verdadeiro, o texto apresenta um traçado das perspectivas teóricas e posturas epistêmicas que atravessam os debates curriculares no Brasil ao longo das últimas cinco décadas sublinhando as articulações discursivas privilegiadas tanto na definição de cultura quanto a de currículo. Aposta na potência heurística do discurso para a produção de leituras políticas do Social. Reconhece que o foco na cultura nas pautas pós-estruturalistas oferece possibilidades, para o campo curricular, de inscrevê-la no campo político da diferença, radicalizando a crítica às visões essencialistas e deterministas de mundo.

**Palavras-chave:** currículo; cultura; linguagem; pós-fundacional.

#### Abstract:

The text aims to outline the main theoretical lines that mobilize the signifier culture within the scope of social sciences and the effects of its incorporations in curricular studies. In dialogue with the post-foundational approach, it explores the articulatory practices between the signifiers culture and curriculum produced in the Curriculum field in different epistemological political contexts. Without intending to defend a more correct or true meaning, the text presents an outline of the theoretical perspectives and epistemic postures that cross the curricular debates in Brazil over the last five decades, underlining the privileged discursive articulations both in the definition of culture and the curriculum. . It bets on the heuristic power of discourse for the production of political readings of the Social. Recognizes that the focus on culture in post-structuralist guidelines offers possibilities for the curricular field to inscribe it in the political field of difference, radicalizing the critique of essentialist and determinist worldview

**Keywords:** curriculum; culture; language; post- foundational.

A incorporação da dimensão cultural nos debates curriculares não é recente. Arrisco-me afirmar que desde que a instituição escolar passou a fazer parte da organização das sociedades ocidentais e os currículos entendidos como elementos integrantes dessas instituições, essa dimensão esteve presente, ainda que de forma velada. Com o aprofundamento do diálogo com o

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/Rio de Janeiro, Brasil

que ficou conhecido por *teorizações sociais críticas*, a articulação cultura-curriculo é trazida com mais força no campo educacional, permitindo que essa interface se transforme em questão de pesquisa.

Há quase cinco décadas o campo do Currículo vem respondendo aos desafios decorrentes da incorporação dessas teorizações, abrindo perspectivas diferentes de análise em função da vertente teórica e da postura epistêmica assumida. O objetivo deste texto é apresentar um traçado dessas perspectivas sublinhando as articulações discursivas privilegiadas tanto na definição de cultura quanto a de currículo. Para tal, dialoga com as contribuições da abordagem pós-fundacional (MARCHART, 2009; LACLAU, MOUFFE, 2004), explorando, em particular, os instrumentos de análise que ela oferece para a compreensão política dos processos de significação.

Ao problematizar a ideia de um fundamento metafísico e absoluto, essa postura epistêmica autoriza olharmos para qualquer ordem social como uma configuração significativa resultante de fechamentos provisórios em meio às múltiplas possibilidades em jogo. Sem assumir uma posição anti-fundacional, ela reconhece a força da contingência nesses processos sublinhando a dimensão do político na produção de sentido. Ao fazer trabalhar a aporia da inevitabilidade e da impossibilidade que atravessa as lutas pela significação, o pós-fundacional entende que toda tentativa de nomear pressupõe operar com as lógicas da equivalência e da diferença com o intuito de hegemonizar, universalizar um sentido particular.

A primeira lógica é responsável pela produção de cadeias de equivalência, por meio do enfraquecimento das diferenças entre seus elementos, sem no entanto eliminá-las por completo. Para cumprir sua função discursiva de produtora de sentidos essa dinâmica pressupõe, no entanto, da mobilização e radicalização da segunda lógica - a da diferença - que é responsável pelo estancamento dessas cadeias, por meio da produção de diferenças radicais, de limites, que funcionam como um bloqueio da expansão contínua do processo de significação (LACLAU; MOUFFE, 2004).

Com efeito, o momento em que um significante torna-se capaz de suturar, ainda que provisoriamente, uma cadeia de equivalências entre unidades diferenciais e definir algo, é simultâneo ao estabelecimento da relação diferencial por meio da qual é expelido para fora desta meia cadeia discursiva outras unidades diferenciais que passam a constituir seu *exterior constitutivo*. Assim, qualquer ordem social pode ser entendida como resultante de operações hegemônicas que mobilizam as lógicas da equivalência e da diferença.

O desafio teórico-metodológico consiste pois, em compreender e operar com essa duas lógicas. Como Laclau (2011) nos provoca a pensar, o discurso é justamente o resultado desses processos se apresentando como uma totalidade discursiva estruturada por meio de relações estabelecidas entre unidades diferenciais (significantes, termos, palavras, expressões) que fora desta relação não carregam nenhum sentido prefixado. Não é por acaso que o significante *articulação* torna-se uma das principais noções trabalhadas nesse quadro teórico. São as práticas articulatórias - responsáveis pela mobilização dessas duas lógicas - que constituem e organizam as relações sociais. Nessa abordagem, as noções de "dispersão" e "heterogeneidade" podem ser vistas em toda a sua complexidade quando pensadas de forma articulada às possibilidades de fechamentos ou suturas. E essa possibilidade me parece profícua na medida em que sem fechamentos contingenciais não há jogo político possível.

A cadeia equivalencial, quando tem êxito e se torna hegemônica, favorece as sedimentações do poder, o que significa o esquecimento das brechas da contingência original, e o instituído tende a assumir a forma de uma mera presença objetiva. Porém, se os sedimentos se reativam, há uma “temporalização do espaço” ou uma “extensão do campo do possível”, (MARCHART, 2009, p. 185) dando-se um momento de reativação e/ou desfixação de sentidos. Nesse mesmo movimento de hegemonização /homogeneização que investe na necessidade de fechamento e de sutura, é que emerge o antagonismo, reafirmando a impossibilidade de qualquer fechamento definitivo. Afinal, os antagonismos revelam

(...) os limites ou fronteiras políticas de uma formação social, porque eles mostram os pontos onde a identidade não pode mais ser estabilizada em um sistema de diferenças significativo, sendo contestada por forças que se situam no limite daquela ordem. (HOWARTH, 2000, p.5)

Nesta perspectiva, definir, significar, conceituar, nomear são atos políticos na medida em que a radicalização da crítica às leituras essencialistas, decorrente do enfraquecimento ontológico do fundamento, permite afirmar que qualquer definição significa um fechamento contingente e provisório resultante de uma operação hegemônica em meio ao jogo político no qual ela está sendo acionada. A abordagem discursiva pós-fundacional aposta em uma leitura de mundo que reafirma outro quadro de inteligibilidade no qual é possível superar uma leitura dicotômica que coloca em polos opostos 'o mundo dos objetos' e o 'mundo etéreo dos signos'.

São essas múltiplas possibilidades de nomear o mundo que mantém a provisoriidade do fundamento. Ao invés de serem percebidos como estanques, definitivos, únicos, completos e transcendentais, passam a ser significados como fechamentos precários, provisórios, parciais, contingentes, exercendo uma função discursiva indispensável em meio ao jogo da linguagem para que a significação aconteça.

É com essas lentes que, neste texto, interessa-me explorar as disputas pelos sentidos de cultura que tem marcado o campo do currículo desde os anos 1970/1980. Trata-se de mapear as grandes linhas teóricas que atravessam os debates epistemológicos que mobilizam o significante cultura no âmbito das ciências sociais ao longo desse período e os efeitos de suas incorporações no debate curricular.

O termo 'cultura' é um magma semântico. Sua significação é disputada em diferentes áreas de conhecimento. E, não é preciso se situar na pauta pós-fundacional para concordar com essas afirmações. A potencialidade das contribuições do pós-fundacionismo consiste no fato de trazer para debate a dimensão ontológica. Não se trata pois, apenas de uma questão de ponto de vista, da assunção da subjetividade nos processos de definição/significação. O que está em jogo é a radicalização da crítica aos essencialismos, por meio do reconhecimento da impossibilidade da afirmação e defesa de um sentido previamente definido e simultaneamente a necessidade de um fechamento provisório e fissurado da fronteira que define o que é, está sendo chamado de 'cultura' e o que não é, não está sendo nomeado como tal e portanto expulsos da cadeia de equivalência, passando a constituir o 'exterior constitutivo' dessa mesma cadeia. Na abordagem aqui privilegiada não basta reconhecer a historicidade de qualquer significante para operar na pauta anti-essencialista. Os termos *história*, *historicidade* se encontram igualmente em meio às disputas pelo preenchimento de seu sentido nos diversos contextos discursivos em que são mobilizados. Como problematizado em outra ocasião (GABRIEL, 2013, p. 49): "O que entender por historicidade

quando algumas garantias acerca dos sentidos atribuídos à nossa orientação temporal são gravemente abaladas em nosso presente"?

Nessa linha de argumentação, é possível compreender que não se trata de considerar ausências no debate curricular, ou buscar o sentido mais aquedado desse termo no campo do currículo. Em função dos interesses em circulação um ou outro sentido particular será mobilizado com mais ou menos força nesses debates. O trabalho de análise nessa perspectiva é compreender as estratégias articulatórias mobilizadas nas disputas entre os grupos de interesse que nelas participam.

Organizei os argumentos em dois blocos. No primeiro, focalizo as discussões envolvendo o significativo 'cultura' que marcam as teorizações curriculares críticas. O segundo sublinha os deslocamentos de sentido desse termo a partir da chegada no campo curricular das contribuições das teorizações sociais que assumem o prefixo 'pós'. Importa ressaltar que a organização em dois blocos não intenciona fortalecer dicotomias entre abordagens críticas e pós-críticas, tampouco investir em um narrativa linear sob a lógica evolucionista. O traçado aqui proposto é feito de linhas embaralhadas, com costuras nem sempre consistentes, se aproximando de alinhavos e apresentando muitos fios soltos.

## **'CULTURA' E 'CURRÍCULO': ARTICULAÇÕES NAS TEORIZAÇÕES SOCIAIS CRÍTICAS**

Como mencionado anteriormente, o termo cultura é mobilizado com mais ou menos força nos debates políticos-acadêmicos que envolvem questões relacionadas à escola e aos processos de ensino de aprendizagem desde que essa instituição emerge na ordem social ocidental do século XIX. Até a incorporação, no final dos anos 1970 e início dos anos de 1980, do debate antropológico dos anos de 1960 no campo educacional, o significativo cultura era utilizado estreitamente à ideia de civilização ora como uma posição subalterna (cultura(s) indígena(s), civilização europeia) na escala civilizatória, ora como algo a ser adquirido (na escola) para ser reconhecido como um ser civilizado. Nessa concepção o sentido do significativo cultura é percebido como universal, previamente determinado, o de escola era hegemonizado pelas perspectivas humanistas clássicas, bem como o de currículo, de cunho elitista e segregacionista, significado como aquilo que reunia, nas diferentes áreas de conhecimento, o que se tinha de melhor produzido pela mundo (ocidental) e validado para ser ensinado.

A partir da década de 1950, a democratização da educação pública e em particular, da educação secundária vai abalar a estabilidade do sentido de uma escola humanista clássica, acirrando as disputas pela significação dessa instituição e do currículo que ela preconiza, abrindo assim espaço para que outras compreensões se instalem. Paralelamente outro fluxo de sentido de currículo, em franca oposição ao entendimento clássico humanista, se hegemoniza consolidando uma compreensão redutora desse significativo que o associa a questões de organização e de desenvolvimento. Ao longo de quatro décadas (1940-1980), o currículo é interpretado ora como um espaço transmissor da 'boa cultura', em particular para os estudantes da então educação secundária, ora como uma questão técnica.

O contexto político-social dos anos de 1960 marcado por grandes transformações políticas e sociais em escala mundial, questionadoras do *status quo* vai interpelar a estrutura educacional hegemônica. Não é por acaso que os anos 1960, 1970 veem emergir movimentos como o de *Reconceptualização do Currículo* ou da *Nova Sociologia da Educação*, nos Estados Unidos e Inglaterra respectivamente, propondo novos entendimentos de currículo que passam a ocupar gradativamente o lugar até então assumido pelo que foi cunhado, pela área como 'currículo tradicional' seja de ênfase humanista, seja de cunho instrumental tecnicista .

Para além dessas mudanças substantivas, o entendimento elitista e universalista de 'cultura' vai ser abalado pelos rumos que tomaram os debates das ciências humanas, em particular na Antropologia e posteriormente no movimento teórico-político conhecido como Estudos Culturais. A emergência do conceito de *relativismo cultural* na Antropologia abre o caminho para pensar a articulação entre escola-currículo-cultura de forma mais democrática. Esse conceito nega as hierarquias entre as diferentes culturas, estabelecendo uma relação horizontal entre as mesmas. Todas têm o seu valor e nenhuma é melhor do que as outras.

No Brasil, o educador Paulo Freire desempenhará uma papel de destaque na incorporação dessa concepção de cultura nas reflexões do campo educacional. Ele defende, em vários de seus escritos um sentido particular de cultura que se opunha frontalmente com a percepção hegemônica até então. Ao afirmar que “a cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens” (FREIRE, 1980, p.38), Freire contribui para a desestabilização do discurso etnocentrista que atravessa os sentidos de escola e de currículo.

Outro autor que merece destaque na reflexão sobre currículo-cultura na perspectiva da teorização curricular crítica é Henry Giroux. A ideia de currículo como política cultural vai ser cunhada e desenvolvida por Giroux (1987) em diálogo com os aportes da Escola de Frankfurt, em particular no que essa vertente contribuiu para a formulação da crítica à racionalidade técnica e à epistemologia na qual ela se insere. As contribuições desse autor foram importantes igualmente para flexibilizar o entendimento das relações de poder incorporado pela perspectiva crítica. Seu foco na cultura permite compreender escola e currículo para além da ideia de aparelho ideológico reprodutor ou de dispositivo de reprodução das relações assimétricas de poder. Esses significantes são percebidos como arenas culturais de disputas de poder, abrindo possibilidades para explorar outros sentidos de resistência e de agência frente o peso das estruturas.

As teorizações de cultura interpeladas pelo movimento dos Estudos culturais vão contribuir com os debates curriculares com o intuito de desestabilizar o próprio sentido de cultura incorporado por esse campo. Esse movimento apresenta diferentes orientações em função das perspectivas teóricas e posturas epistêmicas com as quais ele tem dialogado. Desse modo ao se inscrever na pauta das teorizações sociais críticas, a tensão entre cultura dominante e cultura popular vai ser o eixo de problematização. O sentido de currículo é desnaturalizado e visto como uma construção histórico-social. O escopo é compreender como os conhecimentos curricularizados são considerados verdadeiros. Quem decide o que vai ser incluído na cadeia de equivalência que define currículo: O que se exclui? O que se esquece? As produções acadêmicas de Michael Apple e Michael Young dos anos de 1970 e 1980 tornaram-se referências nas discussões no campo do currículo sobre o enfrentamento da tensão entre universalismo e



relativismo em meio aos processos de produção do conhecimento escolar. Do ponto de vista político, nessa perspectiva o conceito de cultura não é questionado como categoria ontológica, tendendo a ser compreendido como uma dimensão do social subordinada ao econômico.

O aprofundamento do diálogo com as abordagens 'pós', como desenvolverei na segunda parte do texto, provoca um deslocamento de sentido do termo 'cultura', passando a ser compreendido como espaço-tempo tradutor de "elementos da memória coletiva, expressão ideológica, política, expressão de conflitos simbólicos, de descobrimento e ocultamento, segundo os interesses e jogos de força daqueles que estão envolvidos (ou não) no processo educativo" (BERTICELLI, 2001, p.168) se distanciando das visões economicistas.

A consolidação das teorizações curriculares críticas a partir do final dos anos de 1970, coincide, e não por acaso, com o que alguns autores chamam do primeiro momento do movimento dos Estudos Culturais. Com efeito, ambas se inscrevem no quadro de inteligibilidade hegemônico no campo da ciências sociais desde os anos 60, marcado pela predominância do estruturalismo e suas manifestações nas diferentes áreas de conhecimento.

As teorizações curriculares críticas vão beber de toda essa ebulição política e epistemológica dos anos de 1960, 1970 e 1980, marcados pela potência analítica das perspectivas marxistas, pela forte influência do estruturalismo francês e pelo combate às injustiças e desigualdades sociais. Termos como *resistência*, *classe*, *ideologia*, *emancipação* passam a constituir momentos importantes na cadeia de equivalência definidora de *ordem social*, *escola*, *currículo*. Nesse processo é possível perceber a produção de diferentes estudos focados na compreensão das formas por meio das quais a escola contribui para manutenção da ordem desigual capitalista. Entre esses estudos, as contribuições de Bourdieu e Passeron (1982) merecem destaque, na medida em que operam com o conceito 'cultura' em suas análises sobre a reprodução da desigualdade especificamente no contexto escolar para além das explicações de ordem econômica predominante nas análises marxistas. Conceitos como 'reprodução cultural', 'capital cultural', 'dupla violência', 'violência simbólica', 'habitus' que fazem parte da caixa de ferramentas desses autores foram fundamentais para a compreensão do papel da dimensão cultural nas reflexões sobre educação escolar e conseqüentemente para o campo do currículo. Para esses autores a escola funciona como espaço reprodutor e estabilizador da cultura (valores, habilidades, comportamento, crenças, conhecimentos) que os grupos dominantes interessam considerar e validar como dominante.

O sentido particular atribuído pelas classes dominantes passa a ser reificado como sendo a cultura que a escola tem como missão transmitir. Essa universalização de um sentido particular de cultura faz com que a cultura dominante passe a ser naturalizada e interiorizada pelos grupos subalternos como o padrão civilizatório a ser seguido. Essa abordagem, ao ser incorporada no campo educacional oferece pistas de reflexão importantes para se pensar o próprio papel da escola na produção do fracasso escolar. Se a diferença cultural foi entendida como um handicap para o sucesso escolar, ela passa a ser vista, a partir dos anos 80, como um potencial a ser explorado positivamente pela instituição escolar.

Ao longo dos anos de 1980 e primeira metade dos anos de 1990, no Brasil, a teoria curricular crítica fortaleceu o diálogo com os estudos culturais na pauta estruturalista. A emergência no campo das perspectivas *multi*, *pluri* e *intercultural* indica a importância do olhar

do campo do Currículo para o campo da cultura como campo político. Nesses estudos a articulação entre cultura e grupos posicionados de forma subalterna nas relações assimétricas de poder ocupavam o centro das atenções. O uso desses prefixos para qualificar o currículo apontava as diferentes maneiras de compreender essa relação entre cultura -escola-currículo, mas pouco problematizava o conceito de cultura com o qual se estava operando nas análises.

Outra discussão que marcou o campo nesse mesmo período e está associada a problemática cultural foi o debate em torno da tensão entre universalismos e relativismos na identificação e dos conhecimentos escolares selecionados e validados para serem ensinados. Essa associação foi e tem sido objeto de muitas investigações e embora esses estudos tenham como objetivo denunciar as relações de exploração e propor outros currículos que combatam a desigualdade social e simultaneamente afirmem a diferença cultural, eles tenderam muitas vezes a confundir os significantes 'conhecimento' e 'cultura', o que tornou pouco produtiva a formulação da crítica pretendida. Mas isso é outra história ou outro texto...

O deslocamento do conceito de cultura de um registro clássico elitista, universal e hierárquico para o registro antropológico e político encontra eco nos debates curriculares críticos pela introdução do uso do plural para nomear o que então era designado pelo singular. Assim no lugar de cultura, culturas, de sujeito, sujeitos, de saber, saberes, de escola, escolas. O plural foi a marca da adesão do campo curricular às perspectivas relativistas entendidas então como o caminho para se combater às perspectivas elitistas dominantes. No entanto, como procurarei argumentar a seguir, apesar dessa estratégia ter sido importante para a produção de leituras políticas democráticas sobre escola e currículo, ela não foi suficiente para desestabilizar a matriz epistêmica da modernidade dificultando assim, a radicalização do olhar na 'armação' de uma perspectiva para ver e interpretar (SARLO, 1997) a interface cultura-currículo. Afinal, a afirmação do pluralismo e do relativismo cultural não desestabilizam necessariamente perspectivas essencialistas e /ou deterministas.

## **CURRÍCULO E CULTURA: ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS EM TEMPOS PÓS**

O prefixo 'pós' tem sido objeto de polêmicas no campo educacional. Incorporado no campo curricular, como indica, em um primeiro momento, a expressão 'pós-crítico', desde a segunda metade da década de 1990, ele vem ocupando um lugar de importância nas análises desse campo que dialogam com as diferentes teorizações sociais que o assumem para nomear-se e diferenciar-se em meio ao conjunto das teorizações sociais que circulam na atualidade. 'Pós-marxismo', 'pós-estruturalismo', 'pós-fundacional', 'pós-colonial' são exemplos de perspectivas epistêmicas que, embora operem com abordagens teóricas e enfoques diferenciados possuem em comum o fato de se apresentarem como perspectivas outras que aquelas pautadas na razão moderna iluminista. Nos limites deste texto e tendo em vista o recorte privilegiado, não cabe aqui me alongar nas semelhanças e diferenças estabelecidas entre elas. Interessa-me mais particularmente sublinhar os efeitos do uso desse prefixo no entendimento da interface currículo - cultura.

Desse modo, uma primeira observação se impõe para a continuidade da reflexão. Trata-se do entendimento do prefixo *pós* usado nessas abordagens. Nem negação, tampouco posterioridade, a mobilização desse prefixo traz a marca de deslocamentos de conceitos que são tomados como

chaves de leituras incontornáveis nessas teorizações. Como vimos anteriormente para a abordagem pós-fundacional, esse prefixo não indica um anti-fundacionismo, mas um entendimento outro do termo fundamento. O pós-estruturalismo não é anti-estrutura, o pós-marxismo não nega, por completo, as contribuições do marxismo, o pós-colonial não nomeia uma continuidade cronológica que sucede a época colonial. Eles podem ser vistos como posturas epistêmicas armadas para enfrentar questões como as de poder, hegemonia, identidade, diferença, resistência, emancipação, subjetividade, significação, linguagem, discurso, cultura, entre outros que envolvem o marxismo, o estruturalismo, o fundacionismo e o colonialismo, a partir de uma outra postura epistêmica, isto é, com entendimentos de sujeito, realidade social e conhecimento particulares, diferenciados dos hegemonizados pela razão moderna.

Uma segunda observação diz respeito ao entendimento do termo *crise* no cenário das ciências sociais. As lentes teóricas aqui privilegiadas autorizam a compreensão desse termo como um momento de lembrança da contingência que atravessa todo e qualquer processo de significação. Assim, a crise das teorizações críticas como enunciada por Antonio Flavio Moreira (1998), no final da década de 90, pode ser entendida como resultante do enfraquecimento de discursos hegemonizados definidores do próprio campo, abrindo a possibilidade de irrupção de outros sentidos de currículo que, até então, tinham sido silenciados. Entre esses, cabe lembrar os sentidos de currículo a partir das perspectivas fenomenológicas e hermenêuticas sufocadas pelo hegemonização do estruturalismo nas teorizações curriculares. Não se trata de recuperar tal qual as discussões dos anos 80, mas de reativar processos de significação que por diferentes motivos, não foram explorados. No caso que nos interessa os fluxos de sentidos de sujeito, realidade e conhecimento. Essa afirmação nos remete à terceira observação.

Uma das críticas mais recorrentes direcionadas às perspectivas *pós* diz respeito a um suposto esvaziamento da dimensão política da análise curricular, tão cara aos teóricos curriculares críticos. Essa crítica, no entanto, não se sustenta e traduz mais disputas no campo acadêmico pelo monopólio da verdade científica do que argumentos consistentes de difícil contestação. O que está em jogo nessa negação da abordagem política das perspectivas *pós* é a fixação do próprio sentido de poder, política e político. O fato de problematizar sentidos particulares de conceitos como poder, hegemonia emancipação ou resistência mobilizados nas teorizações sociais modernas, não significa negar suas respectivas potencialidades analíticas mas sim, propor outras leituras políticas possíveis para esses termos com o intuito de reafirmar e mesmo radicalizar suas potências.

A quarta e última observação faz referência ao sentido e lugar atribuído à linguagem e ao discurso nessas perspectivas em particular, no pós-estruturalismo e no pós-fundacional. A citação abaixo traduz bem a articulação entre discurso e social, deslocando o primeiro da ordem do mental para a ordem material do mundo.

[...] o conceito de discurso na teoria de Laclau e Mouffe captura a ideia de que todos os objetos e ações são significativos, e que seus significados são conferidos por sistemas particulares de diferenças significativas [... e que ...] o sentido de 'ser' [das coisas] depende dos sistemas particulares de diferença ou discursos que constituem sua identidade. [...] (HOWARTH, 2005 p.101-102, tradução livre)

Nessa perspectiva, a linguagem institui o mundo e não apenas o representa. *Sociedade brasileira, estrutura social, realidade educacional, sistema escolar, currículo crítico, pós-crítico ou multicultural* são exemplos de expressões que fazem parte do nosso fazer pesquisa de cada dia



e que carregam formas de enfrentamento da relação entre as palavras e as coisas que antecede ao processo de adjetivação mobilizado tantas vezes para defini-las. Isso significa que antes de serem percebidas e significadas como *desigual, capitalista, injusta, democrática, libertadora, reprodutora, eficiente, tolerante*, essas palavras [sociedade, realidade, estrutura, sistema, currículo] já são linguagem, integram uma episteme, uma trama de saberes, já dizem de perspectivas de olhar e de nomear o mundo.

Em síntese, com trajetórias em campos de conhecimento distintos e com recortes também diferenciados, essas teorizações compartilham o reconhecimento da centralidade da categoria de discurso na compreensão dessa relação. Para tal comungam de um mesmo sentido de linguagem que extrapola a função representacional afirmando o seu papel constitutivo na construção dos sentidos do mundo, colocando em evidência o que esse termo “discurso” carrega como potencialidade para sustentar as críticas formuladas aos essencialismos [biológicos e/ou culturais]

Ao propor uma forma de enfrentamento da complexa relação entre pensamento e realidade, entre linguagem e mundo, entre sujeito e objeto, entre o material e o simbólico, o discurso, nessas abordagens, não é percebido como uma operação mental, ideal, em oposição à ação ou à realidade, ele é relacional, uma categoria que une palavras e ações, ele é da ordem do material. Esse enfoque discursivo do social, nos oferece subsídios de ordem ontológica e epistemológica para pensar tensões como totalidade/particular, objetividade/subjetividade e suas diferentes variações que estão na base das aporias presentes nos debates curriculares. Esses estudos procuram romper com uma definição do social pautada em noções como fundamento, essência, centro onde seriam produzidas as verdades e certezas sobre as coisas desse mundo. A crítica à ideia de essência tal como formulada nessas abordagens implica reconhecer-nos, ou melhor, assumirmos as implicações políticas e onto-epistemológicas de nossa condição de ser na e da linguagem e que é dessa e nessa condição que pensamos, significamos e agimos no mundo. Não se trata de buscar um sentido último, mais verdadeiro ou oculto das palavras articuladas em um texto quando analisamos algum discurso. O desafio é justamente ficarmos no nível das palavras, reconhecendo, ao mesmo tempo, que ao fazê-lo não se está só com as palavras. Se não há ação social sem significação, toda significação está inserida – ainda que de forma instável e provisória – em um discurso, na materialidade do dito. Interessa-me nesse movimento puxar, entre as abordagens discursivas disponíveis, aquelas que enfatizam o deslocamento da compreensão da linguagem do texto para a linguagem da tessitura do real, entendendo a textualidade para além da lingüística. Nessas análises a linguagem sociologiza-se e politiza-se. (BURITY, 2008)

Feitas essas breves considerações, passo a focalizar os efeitos dessa mudança paradigmática nos processos de significação do termo *cultura*, bem como suas implicações para o entendimento de currículo. Importa sublinhar o impacto da segunda fase das teorizações de cultura quando são interpeladas pelas contribuições das teorizações sociais *pós* na reflexão curricular a partir da última década do século passado. Interessante observar a aproximação entre cultura, discurso e linguagem nesse movimento teórico do campo dos estudos culturais

Não é coincidência que esse período tenha sido marcado pelo que ficou conhecido pela “virada cultural” sublinhando o “amplo poder analítico e explicativo” (HALL, 1997), que este conceito adquiriu na teorização social bem como o seu potencial político nos tempos presentes.

Hall chama a atenção tanto para a "centralidade substantiva" como para o "peso epistemológico" da cultura no mundo em que vivemos. "Rede de significados", "conjunto de sistemas de significação" (HALL, 1997) , ou ainda "processos de significação" (CANCLINI, 2005), essas expressões por meio das quais interpretamos e significamos o mundo permitem

(...) afirmar que a cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou de um modo mais complexo abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo de significação na vida social (CANCLINI, 2005, p.41).

A 'virada cultural', assim entendida, se inscreveria em uma mudança mais ampla e profunda nomeada no campo da Antropologia como 'virada ontológica'. O significante *cultura* interpretado como sistemas de diferença contingencialmente estabilizados tende a ser incorporado no campo do currículo abrindo pistas de investigação instigantes. Definidos como 'espaço de enunciação, prática cultural, espaço-tempo de fronteira cultural (MACEDO, 2006), 'espaço (auto) biográfico (GABRIEL, 2016) , 'sem fundamentos' (LOPES 2015) o currículo torna-se campo fecundo e objeto de pesquisa para a proliferação das perspectivas *pós*.

Entre essas pistas, destaco três que merecem ser exploradas. A primeira diz respeito à releitura da interface currículo-cultura par pensar processos de identificação cultural e as tensões que mobilizam questões de gênero, de pertencimento étnico-raciais culturais. A segunda pista refere-se ao risco de um deslocamento da centralidade do conhecimento para centralidade da cultura nos debates e estudos curriculares. A terceira e última pista relaciona-se com o entendimento de sujeito ou modos de subjetivação produzidos na interface currículo-cultura.

As reflexões sobre o papel do currículo na produção de identidade e diferença vem se fortalecendo, colocando a questão da diferença não apenas como objeto de análise mas principalmente como um dos contexto no qual os processos de significação/identificação cultural ocorrem. Na perspectiva pós-estruturalista e pós-fundacional, o Social é diferença, uma matriz indefinida, sempre aberta, um campo de significação infinito no qual emergem processos provisórios de identificação. Nessa mesma linha, o currículo é diferença, a produção de identidades por dentro do currículo se faz portanto por meio das lutas pela significação de um significante - negro, branco, mulher, homem, indígena, trabalhador, brasileiro, estrangeiro, homossexual, heterossexual, fazendo trabalhar as lógicas da equivalência e da diferença em função dos interesses que estão em jogo, como mencionada anteriormente. Essa compreensão não opera com a ideia de relativismo cultural, mas sim com a tensão permanente entre universal e particular que atravessa os processos de significação. Mais do que lutar pela defesa da presença de sujeitos, saberes, culturas , realidades diferentes no currículo escolar , afirmar a diferença, no singular, como campo discursivo e político por excelência no âmbito do qual as disputas pela definição de currículo, escola, sociedade, na qual nos interessa investir, acontecem. Operar com a cultura nessa perspectiva significa entender os sistemas de significação que atuam no campo do currículo-diferença (re)ativando processos de identificação.

A segunda pista diz respeito à tendência observada na produção curricular mais recente , resultante da incorporação das perspectivas *pós*. Os estudos do campo na pauta *pós*, ao reorientarem seus interesses de pesquisa para questões de cultura, diferença, identidade, redefinem a centralidade dos discursos curriculares em detrimento de temas como o dos processos de produção e distribuição do conhecimento curricularizado que até então ocuparam um lugar central.

Se nas teorias críticas curriculares, a relação entre conhecimento e cultura era fusional, nas teorizações curriculares pós-estruturalistas ela tende a se apresentar como antagônicas. O desafio é produzir articulações entre currículo, cultura e conhecimento por meio das quais a ênfase em um ou outro aspecto não signifique o apagamento de um dos termos.

Quanto à terceira pista ela nos remete à complexa definição de sujeito nas perspectivas *pós*. Elas permitem explorar as possibilidades teóricas para pensarmos a questão das subjetividades no âmbito de uma filosofia da linguagem e não do sujeito. Isso significa compreender por quais mecanismos discursivos são produzidas subjetividades produtoras de demandas. Essa perspectiva nos afasta radicalmente das formulações teóricas que explicam a ação política do sujeito seja por um "voluntarismo absoluto", seja pela sua redução ao papel de reprodução das estruturas pré-construídas. Afastando-se de enfoques essencialistas da subjetividade, as abordagens discursivas pós-estruturalistas e pós-fundacionais oferecem ferramentas para que a tensão entre *estrutura* e *agência* no campo educacional possam ser explorados por outros caminhos.

Como já mencionado anteriormente, em relação ao termo *estrutura*, importa sublinhar que as estruturas discursivas produtoras de sujeitos são percebidas como sendo "inerentemente contingenciais e maleáveis" (HOWARTH, 2000, p. 121 ). No caso do termo *agência*, ele é empregado para traduzir a forma como os atores sociais vivenciam e adquirem identidades , desafiam e/ou transformam as estruturas sociais. Com efeito, essa postura epistêmica significa enfatizar mais o enfraquecimento da categoria "estrutura", quando percebida como algo fechado e engessado do que a sua completa dissolução. Do mesmo modo, trata-se de problematizar e abandonar a categoria "sujeito" quando essa nos remete a uma noção de subjetividade ("sujeito absoluto") capaz de articular em torno de um centro transcendente - fora pois, do jogo da linguagem- as múltiplas subjetividades.

## TESSITURAS PROVISÓRIAS

Os usos do termo cultura são formas de participar das disputas que marcam o campo curricular. Qualquer definição se insere em um jogo de linguagem onde as lógicas de equivalência e da diferença são mobilizadas, e a lembrança da contingência é reativada , trazendo para o debate do espectro que tudo pode ser diferente

As reflexões e argumentos aqui registrados foi a forma encontrada para jogar esse jogo. Eles se assemelham a fios que foram puxados de uma meada com o intuito de deixar entrever a complexidade da trama na qual são tecidas as múltiplas articulações entre cultura e currículo. Optei por trazer alguns fragmentos de discursos disponíveis que considero potentes, heranças a receber e a relançar. Nesse movimento apresento algumas interlocuções teóricas que venho aprofundando nos meus estudos e pesquisas. De alguns autores me aproximo mais pelas questões que eles colocam e insistem em colocar, pelas preocupações que eles elegem como problemas, pelos perigos que eles identificam como tal do que necessariamente pelas respostas que eles oferecem. Com outros, me identifico com os quadros teóricos com os quais eles operam embora eles não focalizem necessariamente as questões de pesquisa que me interessam de mais perto. Desse modo vou construindo e reconstruindo em permanência um quadro de significação, recebendo a entrega, modificando o recebido, limitando meu campo de incertezas, abrindo novas zonas de

estranhamento, tomando cuidado com os riscos e armadilhas. Afinal, não seria isso que nos cabe (ou nos resta?), como pesquisadores do campo do Currículo?

## REFERÊNCIAS

- BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). O currículo nos limiães do contemporâneo. 3 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.159-176.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982
- BURITY, Joanildo, Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In MENDONÇA, Daniel. DE.; RODRIGUES, Leo Peixoto, Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau, EdUPUCRS, 2008
- CANCLINI, Néstor , Diferentes, desiguais e desconectados, Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2005
- GABRIEL, Carmen Teresa. Teorias do currículo e pós-fundacionismo: essencialismos em questão In MORGADO, José Carlos; SANTOS, Lucíola L.C.P; PARAISO, Marlucy Alves (orgs) *Estudos Curriculares. Um debate contemporâneo* , Curitiba, Paraná, Editora CRV, 2013
- GABRIEL, Carmen Teresa Currículo de História como espaço autobiográfico. In: Ines Ferreira de Souza Braganca; Maria Helena Mena Barreto Abrahao; Maria Santos Ferreira. (Org.). *Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográficas*. 1ed.Curitiba: CRV, 2016, v. 1, p. 235-254.
- GIROUX, Henri. Escola Crítica e política cultural. São Paulo, Cortez, 1987
- FREIRE , Paulo . Conscientização. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.15-46, jul./dez. 1997.
- HOWARTH, David. *Discourse*. Buckingham/Philadephia: Opens University Press, 2000.
- \_\_\_\_\_. Applying discourse theory: the method of articulation. In: HOWARTH, David; TORFING, Jacob. *Discourse theory in european politics*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2005.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- LACLAU, Ernesto. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondoc de Cultura Econômica, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília , v. 21, n. 45, p. 445-466, maio 2015

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), São Paulo, v. 11, n.32, p. 285-296, 2006

MARCHART, Oliver. *El pensamiento político posfundacional: la diferencia política em Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio, A crise da teoria crítica curricular. In M. Costa (org.), *O Currículo nos Limiars do Contemporâneo*. São Paulo: DP & A Editora, pp.11- 36.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna*. Tradução Sergio Alcides, Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997