

Capítulo 9

Cultura

Embora classicamente vinculada ao campo da antropologia, ciência que a tem por objeto preferencial de estudo, a cultura também está intrinsecamente ligada à educação e ao currículo. Não se trata de uma temática simples de ser abordada, na medida em que são muitos os significados que assume na teoria curricular. Cultura se refere à ação direta do homem, por meio de técnicas, na transformação física do ambiente e daí se originam metáforas como cultivar o bom gosto ou a alta cultura, diretamente ligadas à educação. Tradicionalmente, nas perspectivas funcionalistas que apostam na harmonia social, a principal função da escola é a socialização dos sujeitos, tornando-os capazes de partilhar a cultura, uma mesma cultura. A educação forma, assim, sujeitos cultivados.

Outro conceito de cultura que também diz muito à educação e ao currículo é o de repertório de significados, um conjunto de sentidos socialmente criados que permite aos sujeitos se identificarem uns com os outros. É desse repertório que a teoria curricular propõe que sejam selecionados os conteúdos trabalhados pelo currículo ou, como visto no capítulo 7, é a partir deles que os sujeitos interagem na escola. Trata-se de um território que, a essa altura, já percebemos como muito contestado. Mesmo que se aceite que, de alguma forma, existe mais de uma cultura ou mais de um repertório de sentidos, nem todos são

sempre considerados válidos como fontes para os conteúdos ou como cultura de pertencimento legítima e, em torno disso, se estabelece uma longa disputa. A distinção entre repertórios válidos e não válidos é tão forte que, em determinados momentos da história, alguns nem mesmo eram chamados de cultura. No capítulo 3, vimos como Raymond Williams explica a criação de um padrão cultural socialmente legitimado por meio do que denomina tradição seletiva. Williams denuncia a criação de uma cultura humana geral como registro histórico de uma dada sociedade, num mecanismo que envolve uma série de exclusões e a rejeição de áreas consideráveis da cultura vivida.

Contemporaneamente, as muitas exclusões operadas pela criação de uma cultura geral estão sendo postas em xeque, o que não significa que tenham deixado de ocorrer. As mudanças tecnológicas aproximando os sujeitos no espaço e no tempo, a globalização econômica, o fim da Guerra Fria, os fluxos migratórios são alguns dos ingredientes que criam uma atmosfera favorável ao maior fluxo de pessoas entre culturas. Os movimentos sociais diversos — étnicos, de gênero, LGBT (lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais e transgêneros), religiosos — se juntam às críticas marxistas denunciando a exclusão de suas culturas dessa tal cultura geral. Essa cultura, de caráter universal, é posta em questão por sociedades que se mostram, a cada dia, mais multiculturais.

Obviamente, esse panorama complica ainda mais a disputa em torno do que ensinar e de como representar as diferentes culturas no currículo. Na medida em que se trata de uma arena de conflito social, propostas para lidar com o caráter multicultural da escola (e da sociedade), com o objetivo de controle social, surgem no horizonte de muitas políticas públicas. Há propostas liberais que buscam criar soluções para os problemas sociais gerados pela visibilidade de grupos anteriormente excluídos. No âmbito das teorias críticas, hegemônicas nos estudos curriculares, não é menor a preocupação de responder ao caráter multicultural da sociedade com uma educação capaz de incluir as diferentes culturas. Apostas em diálogo, interação, negociação, consenso conflituoso entre as diversas culturas ampliam a discussão

para além do controle da diversidade. Trata-se, sem dúvida, de uma faceta da teoria curricular em torno da questão da cultura que merece ser abordada.

O questionamento da cultura geral ou dos universalismos vem acompanhado da "descrença" epistemológica no realismo, que abordamos no capítulo 1. Não que se trate de um mesmo movimento; são processos diversos que se aproximam e se distanciam nas diferentes abordagens teóricas. Há discussões que aceitam o caráter multicultural das sociedades contemporâneas, mas operam num quadro teórico realista, seja liberal ou crítico. Há outras que assumem uma postura não realista, que implica a própria revisão do conceito de cultura. Como veremos, num quadro pós-estrutural, a cultura perde o sentido de repertório partilhado para ser encarada como processo de significação. Nesse sentido, o currículo, como tudo, seria cultural, na medida em que funciona como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos. Trata-se de uma forma de entender o currículo que fomos introduzindo nas seções finais da maior parte dos capítulos anteriores e que, neste, ganha destaque.

A concepção de cultura como conjunto de sistemas de significação tem implicações para a compreensão do que encaramos como multiculturalismo da sociedade contemporânea e implica uma revisão da própria ideia de que há culturas para entrar em diálogo ou negociação. Operando no que seriam zonas de fronteiras, autores pós-coloniais têm destacado os fluxos culturais e não as culturas. Para autores como Arjun Appadurai, as culturas são meros estancamentos artificiais dos fluxos, uma espécie de fotografia que paralisa e nomeia o que é puro movimento. Na medida em que estamos acostumados a pensar a partir desses repertórios nomeados, superá-los exige um processo de desconstrução que vem sendo realizado com a discussão da cultura como híbrido. Trata-se de uma discussão que temos entendido como a mais produtiva no sentido de pensar o currículo, na incerteza do mundo contemporâneo, como prática de atribuição de sentidos ou como enunciação.

Culturas em negociação: atualizando a perspectiva crítica

Ao mencionar culturas em negociação, estamos já assumindo o multiculturalismo como descrição da sociedade contemporânea e, portanto, rejeitando posturas conservadoras que o negam ou que defendem a cultura comum. Tais posturas se alicerçam na naturalização da diferença e podem ser caracterizadas pela crença na inferioridade das culturas de grupos minoritários que, por essa razão, deveriam ser abolidas por um projeto educacional que visasse à igualdade. Entendem a descrição das sociedades como multiculturais como uma estratégia para aumentar a autoestima de grupos minoritários que colocam em risco os valores ocidentais e o progresso garantido por seu desenvolvimento cultural. Ainda que resquícios do projeto conservador possam ser vistos em diversas ocasiões, é pouco expressiva a negação da diversidade cultural. Partir, no entanto, da constatação de que o mundo é hoje multicultural não quer dizer que há espaço para que todas as culturas se manifestem. Explicitamos, apenas, que o aumento dos fluxos migratórios, a ampliação da comunicação e a luta dos grupos minoritários por reconhecimento embaralham as culturas, antes mais facilmente separadas.

As respostas do campo do Currículo à ampliação dos fluxos culturais têm sido categorizadas em multiculturalismo liberal e crítico por diferentes autores, dentre os quais o de maior penetração no Brasil é Peter McLaren. Em livro publicado no Brasil em 1997, *Multiculturalismo crítico*,¹ antes de explicitar sua tipologia, McLaren salienta que se trata apenas de um recurso heurístico, de um mapeamento do campo cultural no que respeita à raça e à etnicidade. Nesse sentido, é importante recordar uma característica da obra de McLaren que discutimos no capítulo anterior, qual seja, seu deslizamento entre perspectivas marxistas e preocupações pós-modernas. Esse deslizamento envolve a ampliação de categorias analíticas como classe social para incluir, principalmente, questões de raça. Sua tipologia destaca

1. McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

que tanto as perspectivas liberais quanto críticas implicam um avanço em relação ao conservadorismo, na medida em que reconhecem a diversidade cultural, ainda que as primeiras falhem na resolução dos preconceitos.

Para McLaren, as abordagens tipificadas de forma genérica como liberais estão marcadas pela aceitação do caráter heterogêneo da sociedade e pela compreensão de que as identidades sociais são definidas tendo em conta indicadores econômicos, culturais e/ou biológicos. O autor defende haver propostas multiculturais liberais cuja principal característica é certo humanismo, a crença em um princípio de igualdade entre as pessoas, independentemente, por exemplo, de raça e gênero. A diferença, para os humanistas liberais, seria ocasionada por condições desiguais do capitalismo, que fazem com que a competição social seja desfavorável para membros de grupos minoritários. No entanto, ainda que reconheçam a diferença, as propostas liberais compartilham com os conservadores uma postura universalista, caracterizando-se por uma tentativa de integração dos grupos culturais no padrão, baseado numa cidadania individual universal. As práticas particulares são aceitas, mas devem se limitar ao domínio privado. De forma geral, para os liberais, o culto à diferença ameaça o universalismo e a neutralidade do Estado, compromete a autonomia e a liberdade individual e ataca a igualdade formal. Por isso, defendem a necessidade de uma convivência pacífica entre os grupos diversos dentro de uma mesma nação. Nesse sentido, se afastam dos conservadores ao acreditarem na possibilidade de reversão das condições socioeconômicas que supostas como estando na base da discriminação, especialmente com políticas integracionistas e compensatórias.

Além do multiculturalismo liberal humanista, McLaren reconhece uma versão de esquerda do multiculturalismo liberal, centrada no reconhecimento da diferença. Engloba as reivindicações de grupos minoritários por escolas especializadas nas quais suas culturas fossem valorizadas, proposta que recebe muitas críticas quando se trata de escolas para negros ou homossexuais, mas que é amplamente aceita quando se trata de grupos religiosos hegemônicos — escolas católicas

e protestantes, por exemplo. Trata-se, segundo o autor, de uma solução que inverte as posturas conservadoras, mantendo a mesma lógica de um currículo monocultural e assentando-se sobre a essencialização da diferença. De forma geral, o pertencimento a um grupo cultural é entendido como garantia de autenticidade, o que torna a experiência de vida do sujeito o fator primordial na construção de uma política de identidade. Embora também seja difícil hoje no Brasil encontrarmos projetos multiculturais deste tipo, alguns grupos étnicos os têm defendido. Para McLaren, trata-se de um equívoco, na medida em que a experiência da diferença se dá em um cotidiano recheado de ideologia, afetos e conhecimentos. Na medida, ainda, em que não há sincronicidade entre as diferenças, sendo comum, por exemplo, em que reivindicações de classe se contraponham a demandas de raça ou gênero e essas entre si, currículos centrados numa variante cultural não hegemônica não implicam a formação de sujeitos com uma postura de defesa das culturas subalternas.

Em contraposição ao multiculturalismo liberal, para McLaren o mais comum nas políticas multiculturais, o autor defende posturas multiculturais críticas, que examinem a construção tanto da diferença quanto da identidade em sua historicidade. Ainda que explicita pouco a forma como concebe os projetos multiculturais críticos, o autor defende a necessidade de uma negociação cultural que se dá num terreno contestado, marcado pela história, pelo poder, pela cultura e pela ideologia. Em sua defesa do multiculturalismo crítico, McLaren lança mão de uma teorização pós-moderna e da ideia de cultura descentrada desenvolvida em trabalhos anteriores. Nela, é enfatizado o papel da linguagem na construção dos significados, a cultura como um campo discursivo múltiplo e o importante papel da escola na construção da identidade dos sujeitos. Com tais ferramentas teóricas, a luta política se torna discursiva — uma luta em torno do poder de significar — e passa a envolver uma busca para desestabilizar formas de pensar. Tal concepção pós-moderna de cultura descentrada não significa, no entanto, um afastamento da teorização crítica, na medida em que o autor opera com um modelo dual em que a concepção discursiva de

realidade convive com o que seria a própria realidade. Nesse sentido, sua defesa do multiculturalismo crítico envolve a modificação dos sentidos construídos culturalmente, mas a condiciona à possibilidade de transformar, pela ação dos sujeitos, as relações sociais e históricas em que essa construção se dá.

A discussão sobre multiculturalismo no campo do Currículo no Brasil se faz, prioritariamente, na vertente do multiculturalismo crítico, com maior ou menor aproximação com teorizações pós-modernas. Como McLaren, Antonio Flavio Moreira tem produzido uma discussão sobre multiculturalismo no campo do Currículo que se apropria de discussões pós-modernas, mesclando-as com proposições críticas e, mais recentemente, com a defesa do universalismo. Em relação ao multiculturalismo, o trabalho de Moreira² envolve levantamentos sobre sua penetração na literatura do campo, nas políticas curriculares e nas escolas. Sendo assim, parte considerável de sua produção na área apresenta resultado desses levantamentos, com ampla revisão da literatura sobre a temática tanto no Brasil quanto em autores estrangeiros. Apesar disso, há em todos os textos a defesa de uma concepção de currículo multicultural, mais recentemente assumida como o foco mesmo dos trabalhos.

No que concerne a tal concepção, Moreira opera com a assunção de que a sociedade é multicultural, ou seja, que há, em seu interior, um conjunto de culturas em disputa e que as relações de força entre elas são desiguais. Como em McLaren, as culturas são produções discursivas, e, ao mesmo tempo, são reais. Desse modo, talvez se possa dizer mais propriamente que, para o autor, as culturas são construções históricas. Nesse sentido, a vinculação de Moreira ao pensamento crítico, buscando matizá-lo com preocupações pós-modernas, tal como assumidas pelo próprio autor, é explícita no que concerne à cultura e ao multiculturalismo.

2. MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. PARAISO, Marlycy A. *Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

As implicações dessas concepções para o currículo podem ser traduzidas numa inquietação central que vai se transmutando ao longo das discussões de Moreira sobre multiculturalismo no campo do Currículo, que se iniciam em fins da década de 1990: o equilíbrio entre igualdade social e pluralidade cultural. O currículo precisa, assim, dar conta, ao mesmo tempo, do respeito à diferença e do compromisso da escola com a promoção da justiça social. Inicialmente, a luta por igualdade e justiça social envolvia mais claramente aspectos culturais, com a defesa do diálogo entre as culturas como forma de superar o relativismo. Paulatinamente, as discussões sobre conhecimento escolar, que sempre estiveram presentes denotando os vínculos do autor com a NSE, vão ganhando centralidade. Em textos do início dos anos 2000, essa centralidade era dada pela proposta de que a seleção de conteúdos das disciplinas tradicionalmente presentes nos currículos contribuísse, pelo seu confronto com outras lógicas, para desestabilizar o eurocentrismo dominante. Nesse sentido, ao invés da criação de componentes curriculares específicos ou da substituição pura e simples dos saberes e valores dos grupos dominantes pelos dos dominados, Moreira incentivava a explicitação dos atritos e conflitos entre tais saberes e valores.

Já em meados dos anos 2000, a preocupação com o conhecimento ganha contornos mais nítidos. O autor passa a defender explícita e fortemente a primazia das discussões sobre conhecimento no campo do Currículo, desqualificando a centralidade das discussões sobre cultura que ajudara a introduzir uma década antes entre os temas centrais do campo no país. No mesmo movimento, passa a dirigir pesadas críticas à preocupação do campo com abordagens ativas, denunciando o que denomina medo dos conteúdos. Nesse sentido, Moreira passa a advogar em favor de conteúdos escolares básicos que permitam a formação dos sujeitos como cidadãos ativos. Na definição do que é básico, o autor lança mão de discussões da NSE acerca da distribuição do conhecimento (ver capítulo 3) e reitera a importância de que esse processo seja discutido nas escolas e não imposto por formuladores curriculares. Ao mesmo tempo, no entanto, salienta as

disciplinas científicas como fontes fundamentais para a determinação do que deve ser ensinado, assumindo um universalismo que define como contingente.

A defesa de conteúdos escolares básicos diminui as inquietações do autor na direção do multiculturalismo, mas não as apaga. A pluralidade cultural e identitária permanece como aspecto a ser considerado pelos currículos. Nesse sentido, Moreira aceita a centralidade da cultura — ou seja, que as práticas sociais envolvem produção de sentidos — e mantém a postura de que o currículo precisa favorecer o reconhecimento das diferenças e o diálogo entre elas. Defende, assim, a contribuição do currículo para a construção de um mundo que aceita as diferenças, mas combate as desigualdades sociais e econômicas.

Assumindo uma linha mais claramente crítica, sem tantas concessões às discussões pós-modernas, Vera Candau³ advoga a centralidade do pluralismo cultural nos currículos, numa perspectiva que denomina, explicitamente, intercultural crítica e emancipatória. De forma semelhante a Moreira, a autora rejeita visões essencialistas de cultura e identidades culturais, mas não credita tal rejeição ao fato de serem produções discursivas. Ao contrário, define as culturas como produções históricas e dinâmicas, envolvendo interações e hibridações que se dão em contexto marcado pelo poder, por preconceitos e discriminações.

Negando tanto a assimilação cultural quanto abordagens que enfatizam a diferença, Candau defende a importância de promover, deliberadamente, a relação entre os variados grupos culturais como forma de ampliar os laços entre eles. A base da interculturalidade é o diálogo entre os grupos sociais e culturais, uma negociação que se dá em contextos de assimetria de poder que precisam ser reconhecidos como tal sob pena de a interculturalidade assumir contornos liberais. Ao longo de sua obra, Candau tem integrado diferentes vertentes do multiculturalismo crítico. Na tipologia proposta por McCarthy, pode-se

3. CANDAU, Vera. *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. CANDAU, Vera. *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e apostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

dizer que um pensamento inicialmente voltado para a competência cultural, com apropriação crítica das discussões de James Banks, tem cedido espaço para o empoderamento, especialmente a partir da aproximação com autores decoloniais. As ações no sentido de viabilizar uma educação intercultural expressam essa integração, visando tanto ao desenvolvimento de valores pluralistas através da interação e do diálogo entre as culturas quanto à valorização das culturas das minorias capaz de ampliar as oportunidades de êxito escolar de jovens desses grupos. Dentre tais ações, possivelmente, a de maior destaque é a garantia de práticas escolares que questionem a naturalização dos preconceitos e estereótipos. Nesse sentido, importa não apenas tomar contato e contestar as discriminações presentes na sociedade, mas incorporar tal contestação no cotidiano da escola. A prática intercultural implica, nesse sentido, a construção de outra dinâmica educacional que propicie a experiência da interação em todos os momentos do currículo, evitando assim ações tópicas que pouco contribuem para a mudança. A própria organização da escola e do currículo deve ser posta em xeque: toda a universalidade pressuposta na ação educativa tem que ser desestabilizada com o questionamento do caráter monocultural da escola e das escolhas curriculares.

Como em Moreira e McLaren, o questionamento das naturalizações não prescinde, no entanto, de algo comum a todos, sob pena de a educação ampliar as desigualdades sociais e as discriminações. Diferentemente do autor, no entanto, Candau procura definir o comum no terreno da própria interação cultural, advogando que ele integra dialeticamente as diferenças. Nesse sentido, o comum como direito de todos à educação precisa ser reconstruído de modo a que todas as culturas sejam capazes de se reconhecer. Na definição do comum, a autora lança mão da hermenêutica diatópica de Boaventura de Sousa Santos, indicando que o diálogo intercultural é produzido no interstício entre as culturas e objetiva ampliar a consciência de que elas são inexoravelmente incompletas. Em resumo, Candau inverte a polarização entre universalismo e relativismo, argumentando que a educação somente poderá ser direito universal de todos na medida em que reconheça e valorize as culturas particulares.

É no sentido de que não basta conhecer as diferenças culturais, é preciso reconhecê-las e valorizá-las, que os discursos de empoderamento vêm ganhando destaque na discussão intercultural de Candau. Ele aparece em duas vertentes que se complementam: o empoderamento dos sujeitos e de suas culturas no ambiente da escola e o empoderamento social de grupos minoritários. No primeiro, a autora trata do resgate das histórias de vida dos sujeitos e das comunidades como forma de ampliar o contato com a diferença. Consciente dos perigos de visões românticas que essencializem as identidades das minorias, Candau salienta a necessidade de cuidado para que o caráter dinâmico da cultura não se perca. Destaca a interação e o hibridismo das culturas, que se modificam no contato e no reconhecimento do outro. Além de trabalhar para o empoderamento dos grupos dentro da escola, a autora defende políticas públicas de empoderamento, que possam fazer face aos mecanismos estruturais de discriminação e dominação, sem as quais não há mudanças profundas.

Com suas diferenças e aproximações, tais autores têm buscado fazer face às demandas apresentadas pelas sociedades multiculturais, reconhecendo os conflitos e buscando formas de superá-los. A própria aceitação da multiculturalidade como descrição do mundo os tem levado a interagir com teorizações pós-modernas e pós-estruturalistas. Já não é tão simples definir o que é sociedade ou emancipação, justiça social, identidade ou cultura comum. Com toda a dificuldade que a empreitada de definição desses (e de outros) termos apresenta, buscam fazê-lo porque, sem isso, preocupações como emancipação dos sujeitos e igualdade teriam que ser reconfiguradas.

A dimensão epistemológica da centralidade da cultura

No capítulo 1, apresentamos em linhas gerais as críticas postas pelo estruturalismo e, principalmente, pelo pós-estruturalismo, às concepções realistas da Modernidade. No que concerne à cultura, na sociedade ocidental, tais críticas podem ser entendidas se acompanhar-

mos o movimento dos estudos culturais surgidos em meados dos anos 1950. Cumpre ressaltar que a tradição dos estudos culturais não inventa a cultura como temática; apenas a elege como problemática distinta e relevante para o entendimento do social. Propõem uma nova forma de encarar o social, razão pela qual, nos currículos contemporâneos da área de Educação, os estudos culturais se apresentam como alternativa ao que se conhece pelo nome genérico de Fundamentos da Educação.

Em linhas gerais, pode-se dizer que os estudos culturais se preocupam com os nexos entre cultura e poder. Operam com conceitos sobre os quais já discutimos, tais como representação, hegemonia e ideologia. Na verdade, embora apenas agora estejamos nomeando os estudos culturais como tal, um de seus precursores foi Raymond Williams, cujo trabalho vimos mencionando em vários capítulos ao longo deste livro. Se dividirmos os estudos culturais em duas fases — a culturalista e a estruturalista/pós-estruturalista —, perceberemos que há uma forte relação entre tais estudos e o currículo. Ao tratarmos temáticas tipicamente curriculares, como o conceito de currículo oculto, a seleção e a distribuição do conhecimento por meio do currículo, a cultura da escola, a emancipação como projeto educacional, dialogamos, sem nomear, com a tradição dos estudos culturais. Em sua abordagem culturalista, os estudos culturais se preocupam fundamentalmente em entender os significados que as classes trabalhadoras incorporam em suas culturas, enfatizando a ação dos sujeitos sobre as estruturas sociais. Mais do que isso, no entanto, a obra pioneira dos culturalistas estabelece um novo lugar para a cultura, demonstrando que questões econômicas e sociais, assim como as transformações históricas, são culturais.

Neste capítulo, vamos no deter na virada estrutural/pós-estrutural dos estudos culturais ocorrida nos anos 1970, quando, compartilhando muitos argumentos com os culturalistas, a ênfase desses estudos se deslocou para a linguagem. Como nosso foco são as leituras pós-estruturalistas, cumpre evitar a associação direta, já bastante difundida, entre estudos culturais e pós-estruturalismo. Vale ressaltar que

a segunda fase dos estudos culturais engloba estruturalistas marxistas, como Louis Althusser, e não marxistas, como, por exemplo, Claude Lévi-Strauss. Enquanto os primeiros destacam a categoria ideologia, desenvolvida em bases estruturais, Lévi-Strauss se dedica ao estudo da cultura em analogia com a linguagem, entendida como o seu meio principal. Os quadros de referência (linguísticos e de pensamento) usados pelos grupos para entender suas condições de existência — a cultura — funcionariam como a linguagem, produzindo sentidos por intermédio de relações que se dão no interior de práticas significantes.

O uso da linguagem no estudo da cultura desloca profundamente os estudos culturais e é a partir de tal deslocamento que se constituem os trabalhos do campo do Currículo de matriz pós-estrutural que veremos neste e no próximo capítulo. Ainda que a dimensão epistemológica ganhe relevo na discussão sobre a centralidade da cultura no campo, é importante destacar que esse movimento é possível também em função de a cultura ter conquistado espaço na organização das atividades, instituições e relações sociais. Em texto de grande influência para os estudos curriculares no Brasil — *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo*, publicado originalmente em 1997 —, Stuart Hall⁴ distingue duas dimensões dessa centralidade. A primeira tem a ver com o que denominamos genericamente globalização, facilitada em grande medida pelo progresso tecnológico que encurta distâncias e possibilita a interação instantânea entre sujeitos e culturas. Embora salientando os aspectos homogeneizadores da globalização sobre a cultura, Hall destaca a impossibilidade de saturação total. Ainda que as culturas locais passem a ser referenciadas a uma cultura global, também se ampliam as possibilidades de comunicação entre elas, possibilitando o fortalecimento de laços locais. Para o autor, se é verdade que os efeitos da globalização são sentidos em todos os cantos do planeta, é verdade também que se trata de um sistema que não afeta da mesma forma todo o mundo nem substitui

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

completamente as tradições forjadas pelos povos. A própria imposição de princípios de mercado a todos os povos, com as desigualdades que cria, acaba por fazer ressurgir os traços culturais dos grupos que pretende apagar. Assim, a proliferação de culturas subalternas é um efeito diferenciador da própria globalização, ela é uma das causas da maior visibilidade multicultural. Resumindo, para Hall, a centralidade da cultura advém, em grande medida, da transformação das esferas tradicionais da sociedade — econômica, social, política e cultural — e tem enorme impacto de transformação do cotidiano.

Essa dimensão substantiva da centralidade da cultura não está, necessariamente, vinculada a uma mudança epistemológica. É possível lidar com ela com as ferramentas da teorização crítica, como vimos na seção anterior e como ficará explícito na análise dos textos recentes de Henry Giroux. A centralidade da cultura nas sociedades contemporâneas tem, no entanto, outro componente fundamental para sua manutenção: a mudança de paradigma no que tange à produção do conhecimento, denominada, por Hall, *virada cultural*. Trata-se do deslocamento dos estudos culturais em direção a abordagens pós-estruturais que, como vimos no capítulo 1, implica dar destaque à linguagem na construção e circulação do significado, concebê-la como instituinte: ela não reflete o mundo real, mas o institui. É importante lembrar que ao nos referirmos a instituir o mundo, queremos dizer dar-lhe sentido, inseri-lo em jogos de linguagem e sistemas de classificação que permitem que ele seja definido desta ou daquela forma. Assim, não se trata de advogar que o mundo real não existe fora dos sistemas de significação, mas que seus sentidos são criados por tais sistemas. Para Hall, essa nova compreensão da linguagem colocou a cultura no centro da cena, afinal, esses sistemas de significação que permitem construir sentidos são a própria cultura. Nesse sentido, todas as instituições e relações sociais, todos os processos econômicos, sociais e políticos são culturais. Novamente, é importante salientar que Hall não propõe um reducionismo ao cultural, mas advoga que toda prática social tem uma dimensão cultural ou uma dimensão de significado, em outras palavras, um caráter discursivo.

*substituição
estrutural por
regulação*

O intuito dos estudos culturais na demonstração da centralidade da cultura não é, como alguns críticos têm acusado, despolitizar a discussão sobre a contemporaneidade. Ao contrário, como salienta Hall na parte final do referido artigo, é a partir do reconhecimento dessa centralidade que se torna possível entender a relevância que tem assumido os processos de regulação da cultura (inclusive na forma de políticas oficiais). Não é novidade que a cultura é governada tanto por mecanismos explícitos de censura quanto por formas menos óbvias de controle operadas por instituições, pelo mercado ou mesmo pela tradição. Ao se considerar que a ação social e a conduta dos sujeitos têm uma dimensão cultural ou discursiva, está-se indo um pouco além e dizendo que a cultura não é apenas regulada, mas regula. Qualquer que seja a ação humana, ela não ocorre fora de sistemas de significados, ela se dá em arranjos de poder discursivo ou simbólico. Um dos motivos que, para Hall, explicam o movimento contemporâneo no sentido de uma maior regulação da cultura, com o fortalecimento do moralismo, é a capacidade da cultura de regular.

regulação

Essa regulação ocorre por meio de vários mecanismos, mas nunca é completa. As normas tácitas de conduta, os valores tidos como comuns a todos guiam as ações dos sujeitos, fazendo-os agir em direções previsíveis, muitas vezes, sem se darem conta. Os sistemas classificatórios que constituem cada cultura e que permitem operações de comparação também operam no sentido de regular culturalmente os sujeitos. Podemos dizer que, de forma geral, a regulação visa a impedir que as ações sociais se desenvolvam na multiplicidade de sentidos em que isso poderia ocorrer e que os sujeitos sejam diferentes daquilo que já está programado. É sempre, portanto, uma exclusão, uma ação de força. Isso não implica, porém, que se possa viver sem ela: sem regulação, as práticas sociais seriam mais do que aleatórias, sem significado. Como vimos no capítulo 1 e abordaremos mais adiante neste capítulo, tanto a regulação da cultura quanto a regulação através da cultura não conseguem podar completamente o excesso de sentidos próprio dos sistemas discursivos que constituem a cultura. Há sempre sentidos que escapam e que garantem a possibilidade de mudança.

O contato do campo do Currículo no Brasil com os estudos culturais, ocorrido ao longo da segunda metade dos anos 1990, foi fortemente marcado pela discussão da regulação do e por intermédio do currículo. Numerosos textos analisam as consequências da globalização sobre a cultura, destacando seu potencial homogeneizador ou, em menor número, as possibilidades de fuga; denunciam a regulação dos sujeitos operada por artefatos como filmes da Disney ou de Hollywood; tratam os dispositivos pedagógicos como discursos reguladores; propõem uma abordagem cultural do currículo, entre muitos outros temas. Inicialmente, tratava-se, em sua maioria, de traduções de artigos norte-americanos divulgadas no país graças ao esforço editorial empreendido por Tomaz Tadeu da Silva, as quais foram se somando textos oriundos de pesquisas realizadas no país, especialmente no Rio Grande do Sul.

A importância das abordagens pós-estruturais para os estudos culturais tem óbvio impacto na literatura sobre currículo que interfaciava com tais estudos. Tal literatura é marcada pelo diálogo com autores pós-estruturais, especialmente Foucault, central nesse primeiro momento na análise da regulação através do currículo. Essa guinada não leva, no entanto, ao abandono de preocupações centrais da teoria crítica: muitos estudos permanecem atrelados à denúncia das ideologias, enquanto outros têm por horizonte projetos emancipatórios para a escola. Ainda que a combinação entre pós-estruturalismo e pensamento crítico seja de difícil sustentação teórica, no campo do Currículo, essa combinação está presente em muitos estudos de grande impacto. No capítulo sobre emancipação, explicitamos essa oscilação na obra de Peter McLaren e Henry Giroux, o que, de outra forma, está também presente na discussão multicultural de Antonio Flavio Moreira que apresentamos na seção anterior. Por sua relevância para a discussão de cultura, retomemos a obra mais recente de Giroux.

Como já visto, Giroux é um autor ligado ao que se poderia chamar de pensamento político no Currículo, para quem a principal função da escola é a emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, é classicamente um autor vinculado à teoria crítica. Desde sempre, no entanto, definiu-se como um autor preocupado com as questões da cultura, razão pela qual

dialogou por muitos anos com a obra dos teóricos de Frankfurt. Na virada dos anos 1990, Giroux caminhou na direção de discursos pós-modernos, feministas e pós-coloniais, incorporando mais centralmente a cultura em suas discussões sem, no entanto, abandonar a centralidade da emancipação. A proposta do autor passou a se incorporar ao que há de progressista no pensamento pós-moderno (segundo critérios modernos de justiça social), ao seu projeto moderno de escola, mantendo a crítica ao que considera regressivo — consumismo, celebração apolítica da cultura, entre outros. Esse movimento de incorporação do pós-moderno não redundava numa postura abertamente pós-estrutural, mas também não a rechaça como um todo. Em textos mais recentes, nos quais discute a prática curricular como prática cultural e apresenta os professores como trabalhadores culturais, Giroux opera com autores pós-coloniais de matriz pós-estrutural como Stuart Hall e Homi Bhabha. Ainda assim, talvez seja mais adequado dizer que se trata de um autor que dialoga com o pós-estruturalismo e com o pós-modernismo na problematização do currículo, mas é claramente vinculado à teoria crítica nos argumentos que utiliza para tratá-la.

Em uma de suas obras mais recentes, denominada *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*, publicada originalmente em 2000, Giroux⁵ identifica a cultura como capital político, na medida em que se trata de uma força pedagógica capaz de legitimar relações e práticas sociais. Assumindo uma leitura crítica, indica que a política cultural envolve relações de propriedade, controle e acesso a bens materiais e simbólicos e está claramente vinculada à distribuição de poder e à formação de identidades individuais e sociais. Ainda que se trate de uma coletânea de textos, talvez seja possível dizer que a obra gira em torno da defesa da cultura como lugar para a luta política, entendendo o professor (e a pedagogia) como um dos protagonistas dessa luta.

Mantendo intacta sua histórica posição de que o professor deve ser um intelectual público de oposição, Giroux localiza a luta política

5. GIROUX, Henry. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

no terreno da cultura. Fala, portanto, em trabalhadores culturais — envolvendo professores, artistas, jornalistas, advogados e outros trabalhadores — cuja tarefa seria redefinir o trabalho cultural como cidadania insurgente. Trata-se de um projeto de empoderamento a partir da constatação de que toda experiência cultural tem força educacional. O conceito de cultura utilizado pelo autor, embora varie ao longo do livro, aproxima-se do definido por Williams: um terreno contestado em que os sujeitos constroem suas relações com um mundo. Trata-se de um espaço de produção simbólica que produz artefatos com grande potencial pedagógico, dentre os quais o autor destaca os filmes, os livros, os programas de TV, as tecnologias de informática. Trata-os como discursos culturais que visam à regulação dos sujeitos e que precisam ser criticados por uma pedagogia comprometida com a cidadania. Nesse sentido, a função da pedagogia seria explicitar os nexos desses discursos com o poder e as suas consequências materiais na manutenção das desigualdades sociais. Do ponto de vista metodológico, tanto a leitura crítica desses bens quanto o investimento na produção de artefatos alternativos são apontados como produtivos.

Uma tal pedagogia não fica, para Giroux, restrita ao terreno da educação, mas deve ser praticada por todos os trabalhadores culturais. Ela é performática no sentido de que envolve a ação política de intervenção de professores e intelectuais eticamente comprometidos com a responsabilidade social. A ação política desses sujeitos está direcionada para a rejeição de todo tipo de determinismo e para o desenvolvimento de projetos que substituam os binarismos excludentes por representações mais complexas dos sujeitos e das comunidades. É um trabalho colaborativo, centrado no local — sem esquecer seus vínculos globais — visando a reconstruir os espaços culturais e as esferas públicas colonizadas por perspectivas liberais.

Essa obra, como os demais textos recentes de Giroux, oferece um instigante exemplo de como a importância dos estudos culturais de matriz pós-estrutural transcende a utilização dessa perspectiva como base teórica. O autor opera com a distinção nítida entre discurso, termo utilizado para se referir aos bens culturais simbólicos que são tratados

como conteúdo de sua pedagogia crítica (filme, programa de TV etc.), e realidade material. Nesse sentido, se apropria da centralidade da cultura em sua dimensão mais substantiva e da ideia de que a cultura é regulada e regula os sujeitos. No que diz respeito à dimensão epistemológica salientada por Hall, a incorporação é ambígua, limitando-se aos bens simbólicos. Os filmes, por exemplo, são discursos produtivos, capazes de construir materialidade, mas segue existindo uma realidade para além deles ou de qualquer discurso.

Uma leitura pós-estrutural do currículo: cultura como sistema de significação

Conforme já explicitado, estudos culturais e pós-estruturalismo não são sinônimos, mas, ainda assim, são termos fortemente associados no campo do Currículo (e não apenas nele). Há, como vimos, uma vasta tradição dos estudos culturais cujo diálogo teórico preferencial não é com o pós-estruturalismo, assim como a possibilidade de incorporação de temáticas caras aos estudos culturais sem que isso implique assumir uma abordagem pós-estrutural. A confusão talvez se justifique, no entanto, pelo seu contrário: os estudos pós-estruturais remetem necessariamente à cultura. Trata-se de uma afirmativa perigosa que precisa ser mais bem explicitada.

Assumir a perspectiva pós-estrutural implica, como destaca Hall ao descrever a dimensão epistemológica da centralidade da cultura, aceitar que todo e qualquer sentido somente pode ser criado dentro de sistemas de linguagem ou de significação. Não há sentido na coisa em si, na materialidade; ele depende da inserção dessa materialidade em sistemas de classificação e em jogos de linguagem. Há, por exemplo, múltiplos aspectos da materialidade que não são utilizados na nomeação das coisas e que, por isso, passam despercebidos como se não existissem. A cor da pele, por exemplo, é usada para nomear as raças e, por isso, é observada como característica que diferencia os sujeitos, enquanto o formato das unhas ou o tamanho dos dedos nunca é leva-

do em consideração para tal fim. Pensando assim, é o ato de nomear que constrói a diferença e não o contrário. É a linguagem que institui a diferença e é, assim, cúmplice das relações de poder: aquilo que se sabe é movido por uma vontade de poder, assim como o poder exige que se saiba sobre aqueles que serão, por ele, governados. Esse é o núcleo central do pensamento pós-estrutural, em que saber e poder estão atavicamente interligados na instituição do "mundo real".

Parece óbvio que esse "mundo real" não é natural, concreto, objetivo, material, mas simbólico. Seus sentidos são construídos pela linguagem, pelos sistemas de significação que nada mais são do que a própria cultura. Os sentidos são, portanto, instituídos pela cultura e a atividade de conferir significado é, nessa perspectiva, sempre um processo cultural. Cultural e discursivo, posto que cultura e linguagem se confundem (se inventam sentidos, as práticas culturais são linguagens).

O currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural. Note-se que aqui estamos assumindo uma perspectiva nova no que tange à relação entre currículo e cultura que nos acompanhou, de forma diluída, nas seções finais da maioria dos capítulos deste livro. Não estamos tratando a cultura como objeto de ensino nem apenas como a produção cotidiana de nossas vidas. Estamos operando com uma compreensão mais ampla de cultura como aquilo mesmo que permite a significação. Trata-se de uma perspectiva muito utilizada pelo campo do Currículo a partir dos anos 1990, suportada em inúmeros teóricos, dentre os quais se destacam Foucault, Derrida, Deleuze e Guattari. Destacaremos, nesta seção, o trabalho de Tomaz Tadeu da Silva por sua importância para a teoria curricular no Brasil, especialmente por sua produção (e pela sua atuação na formação de pesquisadores) na década de 1990.

O primeiro aspecto a considerar na apropriação do pós-estruturalismo realizada por Silva é que ela se deu aos poucos ao longo de sua obra: o autor migra da perspectiva crítica, passando a incorporar, inicialmente com restrições, as teorias pós-estruturais. Diferentemente de muitos estudiosos do campo, no entanto, essa incorporação se

dá de forma significativa. Como nosso interesse é destacar a teorização mais propriamente pós-estrutural do autor, enfocaremos seu trabalho a partir de meados dos anos 1990 quando a maioria dos textos assume esse tom. Antes, porém, de passar a tal análise, é importante ressaltar que a obra de Silva nunca abandona por completo a teoria crítica, ainda que esse distanciamento tenha se ampliado na virada dos anos 1990. Um exemplo típico do deslizamento entre teoria crítica e abordagens pós-estruturais é a preocupação com a manutenção das estruturas da desigualdade que, segundo o autor, podem estar se fortalecendo com a ênfase do pensamento pós-moderno no microtexto e com a valorização da diferença. Com vistas a um projeto de combate a tais estruturas, em muitos textos, surge a defesa de que os professores assumam uma postura crítica — baseada em decisões de ordem moral, política e ética — em relação ao currículo, algo próximo à proposta de intelectual público de Giroux. Tal postura se contraporia ao projeto neoliberal e neoconservador que, por complexos e eficazes mecanismos de significação, vem redefinindo de forma global as esferas política, social e pessoal. Como em outras áreas da vida social, na educação estaria em curso a construção de uma epistemologia social que limita, discursivamente, as possibilidades de conceber esse mundo fora do contexto neoliberal e neoconservador, que precisa ser combatida politicamente.

No plano epistemológico, o afastamento de Silva da teoria crítica se consolida pelo diálogo preferencial com Michel Foucault, mas também com os estudos culturais de Stuart Hall, as teóricas feministas, Derrida, Deleuze e Guattari. Algumas temáticas passam a ser centrais numa obra cuja tônica é apresentar aspectos da teoria pós-estruturalista que podem ter impacto sobre a discussão curricular. O mais destacado desses aspectos talvez seja a vinculação entre saber e poder, central no pensamento de Foucault, e que Silva desenvolve em inúmeros textos. Tendo a teoria crítica como contraponto, o autor questiona a assunção de que conhecimento e saber constituam fontes de libertação, esclarecimento e autonomia. Defende a posição pós-estrutural de que não há situação de não poder, mas sim um estado perma-

nente de luta contra posições e relações de poder. O poder é produtivo, e não apenas coercitivo, e não emana de uma única fonte, mas se apresenta como micropoderes descentrados. Esse passa, portanto, a ser o horizonte onde se inserem as ações políticas no âmbito do currículo que não podem ser nihilistas, cínicas ou desesperadas. Salientando o caráter difuso dos mecanismos de regulação e controle, nos quais mesmo as pedagogias críticas estão implicadas, o autor aponta a desconstrução de binarismos como teoria/prática, sujeito/objeto, natureza/cultura e o questionamento de todo essencialismo como estratégias fundamentais de luta.

Toda a discussão dos vínculos entre saber e poder se faz no quadro da chamada "virada linguística", ou seja, na perspectiva de que o mundo é construído na e pela linguagem, sendo anterior ao sujeito. Novamente confrontando a teoria crítica, Silva propõe o questionamento da filosofia da consciência: não é possível, neste quadro teórico, falar em um sujeito ou em uma consciência autônoma. Ao sujeito consciente, o pensamento pós-estrutural contrapõe um ser multifacetado, descentrado, que convive com a instabilidade e a provisoriade de discursos múltiplos e das realidades por eles construídas. O diálogo com Hall e, especialmente, com Derrida, permite ao autor ampliar seu questionamento do sujeito moderno, diluindo a subjetividade na textualidade: o sujeito não é um ser autônomo que usa a linguagem, mas algo inventado por ela.

A virada linguística implica também, como vimos, uma crítica ao objetivismo epistemológico (e às metanarrativas) que é desenvolvida por Silva em diferentes momentos com finalidades múltiplas, dentre as quais a mais relevante talvez tenha sido a reconceptualização da teoria curricular. Descrevendo as categorias que usamos para definir e dividir o mundo como epistemologias sociais que nos fazem refletir, ver e interpretar os objetos da maneira que fazemos, o autor redefine o currículo (e as teorias curriculares) como uma (ou algumas) dessas epistemologias. Isso significa que o próprio currículo (e as teorias curriculares) constitui um dos nexos entre saber e poder. Ele é um dos domínios particulares de conhecimento do indivíduo, implicados em

estratégias de governo, portanto, buscando a produção de sujeitos particulares. É uma tecnologia de governo, produz identidades, como analisaremos no próximo capítulo.

É nos trabalhos da virada dos anos 1990 para o novo século que Silva trabalha mais intensamente os nexos entre currículo, práticas de significação e representação, que estão na base do entendimento do currículo como algo produtivo: o currículo produz identidades. Em obras como *O currículo como fetiche*, de 1999,⁶ *Pedagogia dos monstros*⁷ e *Identidade e diferença*,⁸ ambas publicadas em 2000, esses nexos são explorados. Na primeira, o currículo é definido a partir das metáforas prática de significação, representação e fetiche. Após enfatizar as críticas às concepções realistas de conhecimento e às visões essencialistas de cultura, Silva defende a definição do currículo a partir de um entendimento dinâmico de cultura. Tal compreensão liga-se à ideia de que a cultura relaciona-se à produção de sentidos, desenvolvida dentro de um sistema linguístico. É, portanto, uma prática produtiva, criativa, em relações sociais que, por sua natureza, são sempre marcadas pelo poder. Ao produzir sentidos na cultura, os sujeitos estão buscando obter determinados efeitos de poder; não se trata de uma prática ingênua, e tais efeitos são mais efetivos quando fixam posições de sujeitos, criam hierarquias e favorecem assimetrias. Os efeitos de sentidos que a cultura busca construir são, portanto, claramente vinculados à produção de identidades.

A metáfora da representação também utilizada por Silva para definir o currículo numa perspectiva pós-estrutural é apenas outra forma de fazê-lo, posto que ela também é um sistema de significação. Justifica-se, portanto, pelo crescente debate sobre a possibilidade de representação num mundo em que as certezas epistemológicas se esvaíram. Não há correspondência entre mundo real e conhecimento, portanto este não mais representa aquele. Ao contrário, são os sistemas de significação que dirigem a construção de representações, o que, por

6. SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

7. SILVA, Tomaz Tadeu. *Pedagogia dos monstros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

8. SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

si só, torna fundamental entender quem tem controle desses sistemas, já que nos obrigam a representar (falar) de uma determinada maneira.

O currículo seria um desses sistemas de significação que produz uma representação do mundo. Na perspectiva pós-estrutural foucaultiana predominante na análise de Silva, a ideia de representação se liga à episteme clássica em que as palavras representam as coisas — o que temos denominado realismo que, como vimos, deixa rastros que extrapolam esse período histórico. Numa perspectiva mais ampla, invertendo a ideia de que as coisas são representadas pelas palavras, o pós-estruturalismo assume que os discursos constituem a realidade e torna essa realidade construída, uma representação, seu objeto de estudo. A representação é um discurso (não necessariamente na forma de texto) e cria coisas que, se não são materialmente concretas, têm efeitos reais ou efeitos de verdade. Obviamente, portanto, essas representações estão imbricadas em relações de poder: do poder que define os discursos constrangendo o que pode ser representado e efeitos de poder criados por essas representações. Parte considerável desses efeitos de poder tem a ver com a definição da identidade dos sujeitos, o que será objeto de discussão no próximo capítulo.

Como prática de significação e como representação, o currículo poderia ser, então, redefinido, a partir de Silva, como uma prática produtiva de significados, uma representação, que se dá dentro de relações sociais assimétricas, visando a efeitos de poder dentre os quais se destaca a produção de identidades sociais. Como vemos, não há nenhuma menção específica às culturas nesta definição, não há referências a artefatos culturais — o currículo age como cultura e a cultura é a própria produção de sentidos dentro de um sistema de significações —, e essas mudanças são cruciais na forma de entender as relações entre o que chamamos de culturas no mundo multicultural.

Pós-colonialismo e currículo: hibridismo cultural

Pós-colonialismo é um termo que tem designado, classicamente, formulações teóricas que buscam entender os efeitos políticos, sociais

hibridismo

e culturais da colonização política em países que se tornaram independentes a partir de meados do século passado. Do ponto de vista epistemológico, não se pode falar em pós-colonialismo: há estudos pós-coloniais marxistas como os há pós-estruturais, devendo-se ainda considerar abordagens multirreferenciadas ou que dialogam com vertentes teóricas pouco conhecidas pelo Ocidente. Nossa apropriação do termo para a discussão da questão da cultura no campo do Currículo (no Brasil) será, portanto, nada ortodoxa, como tem acontecido em diferentes áreas das ciências sociais e das humanidades. Entendemos pós-colonialismo como perspectivas que lidam teoricamente com a resistência a todas as formas de globalismo e universalismo presentes nas manifestações contemporâneas. Em sua vertente pós-estrutural, julgamos que os discursos pós-coloniais podem ser uma ferramenta útil para a compreensão dos fluxos culturais contemporâneos, contrapondo-se à ideia de diálogo multi ou intercultural. Trata-se de uma perspectiva que relê a diversidade de culturas sob a ótica do fluxo e do hibridismo.

Os autores que privilegiamos neste capítulo buscam tratar a cultura como sistemas de significação e de representação, negando seu caráter estático e destacando os processos híbridos pelos quais as culturas estão sempre a se constituir. Embora guardem algumas aproximações, suas abordagens variam em relação à radicalidade que dão ao caráter fluido da cultura, que envolve maior ou menor afastamento da noção de cultura como repertório partilhado de significados ou, dito em uma palavra, como "coisa". Por sua importância nos estudos mais recentes do campo do Currículo no Brasil, tomemos Nestor García Canclini e Homi Bhabha (e Stuart Hall já abordado) como exemplos das diferentes formas como a cultura como processo híbrido de representação pode ser apropriada.

García Canclini é um dos mais importantes teóricos latino-americanos do campo da cultura. Em sua obra *Culturas híbridas*,⁹ publicada originalmente em 1989, analisa a entrada na pós-modernidade numa

9. CANCLINI, Nestor García. *Culturas híbridas*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1989.

América Latina que não chegou a viver a Modernidade. Para isso, opera com a categoria hibridismo cultural. Embora não se trate de um texto que possa ser chamado de pós-estrutural, ou mesmo de pós-moderno, o livro se apropria da crítica ao essencialismo cultural para questionar o fundacionalismo que sustenta a valorização da tradição. Nesse sentido, ainda que não desenvolva explicitamente a ideia de cultura como prática de significação, a rejeição de García Canclini de que haja algo essencial que permita definir uma cultura, mesmo um passado histórico partilhado, o aproxima do conceito de cultura que queremos construir ao longo deste capítulo.

É com sua formulação sobre as formas de operação do hibridismo cultural que García Canclini contribui para o questionamento da existência de uma essência que define uma dada cultura. Usando a imagem de uma região de fronteira na qual convivem diferentes culturas nacionais (e línguas), o autor busca entender o hibridismo cultural latino-americano por intermédio de três mecanismos que denominou: a descoleção dos sistemas culturais organizados, a desterritorialização dos processos simbólicos e a consequente expansão de gêneros impuros.

O mecanismo de descoleção parte da ideia de que há sistemas culturais organizados, construídos pelo pensamento Moderno, para em seguida propor que esses sistemas têm entrado em colapso. A Modernidade é vista como um discurso que localiza os bens culturais em conjuntos nomeados — culturas — hierarquizando-os e estabelecendo diferenças entre eles. A crítica a esse discurso propicia, segundo o autor, a multiplicação dos processos de descoleção, esmaecendo as fronteiras entre os diferentes conjuntos e propiciando a transição de elementos entre eles. A força da descoleção se amplia, na medida em que ela vem se associando a estratégias de desterritorialização dos processos simbólicos. A relação entre cultura e território, geográfico ou social, perde sua naturalidade, facilitando a reterritorialização das produções simbólicas novas ou tradicionais. Tais produções passam a ser mais facilmente realocadas em novos territórios, mecanismo que é sempre relativo e parcial. Descoleção e reterritorialização facilitam o terceiro mecanismo descrito por García Canclini: a expansão de gêne-

ros impuros, que habitam a interseção entre os conjuntos construídos pelo discurso Moderno.

O termo hibridismo usado por García Canclini se refere a fenômenos anteriormente descritos como mestiçagem ou criouliização, mas os amplia para dar conta dos processos contemporâneos em um mundo globalizado. No mundo globalizado, todas as culturas são de fronteira, na medida em que os fluxos de sujeitos e de bens simbólicos se ampliam exponencialmente. Nas fronteiras, o caráter híbrido das culturas é acentuado e as ilusões de coleções que a Modernidade cria tornam-se difíceis de sustentar. Claro que fora do mundo globalizado e fora das regiões de fronteira, tais coleções são também apenas ilusões, mas sustentadas por aparatos discursivos poderosos.

Podemos reler o argumento de García Canclini a partir da noção de poder. O sistema discursivo Moderno constrói suas coleções-culturas e as estabiliza por intermédio de um conjunto de ações, dentre as quais a expansão colonial da cultura europeia. A clara definição de coleções é uma operação de poder que justifica a hierarquia entre as culturas-coleções. A globalização tem contribuído para a desestabilização dessas culturas-coleções, explicitando um poder cada dia mais oblíquo e descentrado. Dois aspectos, no entanto, precisam ser realçados: nunca houve uma estabilização total e poder oblíquo não significa a ausência de relações de poder ou de hierarquias. O retrato que García Canclini produz do hibridismo mostra a dinamicidade de um processo que sempre existiu e sempre existirá.

Se a dinamicidade da cultura proposta por García Canclini só pode ser construída sobre um terreno em que as culturas nada têm de essencial, seu ponto de partida — as culturas-coleções modernas — dificulta a reconceptualização da cultura como prática de significação. Ainda que o autor saliente, inúmeras vezes, que essas coleções são elas mesmas híbridas, esse caráter fica pouco claro e a hibridação acaba se definindo como mescla de sentidos previamente partilhados e, de certa forma, homogeneizados pelo discurso Moderno.

Já em Homi Bhabha o conceito de hibridismo cultural explicita mais claramente o caráter de prática de significação atribuído à cultu-

ra. Em sua principal obra — *O local da cultura*¹⁰ —, que reúne um conjunto de artigos publicados na segunda metade dos anos 1980 e início dos anos 1990, o autor define cultura como prática de enunciação. Trazido da linguística, o que nos interessa nesse conceito é sua demonstração, nesse campo teórico, de que não há nenhuma unidade ou fixidez primordial nos sentidos ou símbolos de uma cultura. Cada vez que são lidos, eles são reapropriados de outra maneira. Isso significa que a leitura é também ela uma enunciação. Pensando assim, pode-se dizer que não há reprodução na cultura, apenas produção. Igualmente não há sentidos puros, mas híbridos. Como fizemos no Capítulo 1, em que essa discussão foi abordada em outros termos, precisamos dar conta de explicar como os sentidos e símbolos da cultura parecem se repetir se são sempre distintos. Ou, em outras palavras: como entender que haja algo parecido nos sentidos e símbolos produzidos, que as diversas leituras pareçam se aproximar? Sem isso, é difícil aceitar a ideia de que a cultura é produtiva, é enunciação.

Como Bhabha assume uma postura pós-estrutural para tratar os fenômenos do colonialismo, sua resposta a essa questão não é muito distinta da que oferecemos no Capítulo 1. Ele identifica a existência de duas dimensões da cultura: a pedagógica e a performática. Associa a primeira à tradição e aos sentidos partilhados e define a segunda como um projeto de sentido, o que a primeira vista reedita a dicotomia reprodução/produção. A diferença, no entanto, está no fato de que Bhabha não propõe que se entenda a cultura como um somatório — a cultura é isso e também aquilo. Ao contrário, propõe que a cultura 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 que esse controle seja total.

Nessa perspectiva, a cultura é sempre híbrida, independentemente de qualquer interação entre grupos culturais diversos. O hibridismo significa, então, apenas que não há cultura pura, só novas criações a

10. BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

partir de fragmentos de significações. As culturas são sempre misturas de outras misturas e não há origem para esta ou aquela cultura. A própria menção a culturas não é mais do que ficção. Existe apenas um fluxo de transformações, um movimento incessante de produção de sentidos que se utiliza de fragmentos de sentidos deslocados no tempo e no espaço. A nomeação das culturas que as cria como coisas é um ato de força que visa a controlar os sentidos, e o faz de forma parcial.

A discussão de Bhabha sobre as culturas híbridas caminha, portanto, em duas direções que nos interessam: uma explicitando os mecanismos de controle sobre a circulação de sentidos (os atos de força), outra destacando a impossibilidade total desse controle. Talvez os primeiros nos pareçam tão óbvios que não precisariam sequer ser explicados. Tendo em vista as colonizações políticas, sangrentas e agressivas da primeira fase dos colonialismos, os mecanismos de controle pela violência física são por demais conhecidos. Mas valeria acrescentar a eles o controle realizado por vias simbólicas — a imposição das línguas dos colonizadores, dos conceitos de ciência e conhecimento europeus universalizados, de uma nova história — que, *grosso modo*, assemelha-se ao que experimentamos hoje como globalização. O colonialismo opera, simbolicamente, pela fixação de sentidos preferenciais, eliminando a possibilidade de pensar e dizer diferente. É isso que busca fazer quando substitui as línguas nativas pela do colonizador. É isso que está em jogo quando a ciência iluminista é apresentada como aquela que tem as respostas para controlar os fenômenos naturais. É também isso que quer conseguir quando nomeia os sujeitos como “outros”, criando estereótipos. Talvez seja importante destacar que o colonialismo não opera por mentiras: é possível se comunicar na língua do colonizador, a ciência tem respostas para uma série de questões, as características usadas para nomear podem existir. O que ele faz é reduzir todas as possibilidades a uma, inviabilizando outras significações e representações. Essa é, como vimos, a forma de operação do poder na leitura pós-estrutural.

Se parássemos aqui, não haveria hibridismo, mas apenas imposição de sistemas de significação e representação, ou seja, de culturas.

Por isso é importante destacar o segundo movimento presente em Bhabha como em outros autores pós-coloniais: a impossibilidade de controle total, que não se apresenta como resistência ao poder (ver teorias da resistência no capítulo 8), mas como uma ambivalência que está inscrita no poder. Para caracterizar tal ambivalência, Bhabha percorre diferentes caminhos em diálogo com as mais diferentes teorizações. Analisa, por exemplo, o estereótipo como fetiche (Sigmund Freud) e como imaginário (Jacques Lacan) e a ambivalência da linguagem (Julia Kristeva, Mikhail Bakhtin) para suportar sua afirmativa da ambivalência da dominação. Na mesma linha assumida, como vimos, por Hall, Bhabha argumenta que a diferença (ou o que chamamos de resistência) não ocorre apesar dos globalismos, mas são parte deles.

A ambivalência da dominação pode ser exemplificada nas situações coloniais de forma simples sem lançar mão dos diálogos antes referidos. O paradoxo do poder colonial é que, ainda que se apresente como absoluto e ilimitado, ele só pode ser garantido pelo reconhecimento do outro como aquele que se quer dominar. O massacre puro é simples do outro impede a ação do poder colonial, ele precisa do outro, que, dessa forma, funciona como uma lembrança de que a dominação não é completa (absoluta e ilimitada). O colonialismo tem que conviver sempre com o outro aterrorizante que é a condição de sua dominação e isso envolve uma negociação. Ainda que essa negociação se faça em condições claras de assimetria de poder, ela expõe a insuficiência dos sistemas de significação e representação da cultura global, mostra que ela não é capaz da fixação absoluta que busca. Há sempre um espaço para o hibridismo, para a irrupção de sentidos que não podem ser fixados pelo controle colonial.

O hibridismo cultural não é, portanto, a superação do conflito entre culturas nem a busca de diálogo ou negociação entre elas, para os quais o relativismo ou a tolerância talvez trouxessem a resposta. Ele aponta para a compreensão de que as culturas que identificamos como diferentes são sistemas de significação e representação que se propõem capazes de fechar os sentidos, mas não podem realmente fazê-lo. Dizer que as culturas são híbridas é o mesmo que dizer que elas não existem

na forma de fixações absolutas, que elas são espaços-tempos de produção de sentidos regulados por um poder incapaz da regulação total.

No campo do Currículo, os conceitos de cultura e hibridismo podem ser bastante úteis e têm sido efetivamente utilizados por diferentes autores.¹¹ A discussão multicultural que aponta para conceitos como diálogo e negociação entre culturas preexistentes, entendidas fundamentalmente como conteúdos curriculares, poderia ser reescrita em outras bases. Tomando a ideia pós-estrutural de que os currículos são cultura e, portanto, sistemas de significações e representações, eles trazem a marca colonial da regulação, como explicitado na seção precedente. Pretendem direcionar os sujeitos, criar efeitos de poder, e o fazem. No entanto, como cultura, são também necessariamente híbridos, ambivalentes. Não são, portanto, capazes da regulação total e é por isso que outros sentidos sempre irrompem. Não importa o quanto sistemas de significação que chamamos de Iluminismo ou de princípios de mercado sejam poderosos instrumentos reguladores, a diferença sempre irrompe. A diferença não é a outra cultura, mas a criação de novos sentidos no ambiente regulado pelos sistemas discursivos hegemônicos. Essa criação só é possível porque o que denominamos culturas marginais não estão na margem, mas no centro mesmo desses discursos como a perturbação necessária que os estabiliza e desestabiliza ao mesmo tempo.

11. FLEURI, Reinaldo. *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&AL, 2001.

LADWIG, James G. Primeiras aproximações a uma pedagogia mundial. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. *Educação em Foco*, 2004.

MACEDO, E. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o caso dos PCN. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 106, p. 23-43, 2009.

CARVALHO, Janete M. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis: DP et Alit, 2009.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia improvável da diferença: e se o outro não estivesse aí*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Defendemos que redefinir a questão cultural no currículo em termos pós-estruturais e pós-coloniais é tarefa fundamental para se pensar uma ação educacional contra a discriminação. Essa ação envolve, a nosso ver, a recusa tanto à ilusão (e violência) da substituição da cultura do aluno por uma cultura elaborada quanto ao endeusamento das culturas nativas por certo culturalismo neocolonial. Uma recusa que se fundamenta na denúncia de que não há tais culturas como coisas, a não ser como estratégia de dominação, como narrativas que buscam evitar que se pense diferente. Ainda que, por suposto, tais repertórios de significados partilhados continuem a ser nomeados como culturas, advogamos a necessidade de desconstruir diuturnamente os mecanismos sociais que permitem essas simplificações, liberando os fluxos que se espremem em qualquer classificação.