
AS CONTRIBUIÇÕES E APROPIAÇÕES DOS ESTUDOS CULTURAIS PARA O CAMPO DA POLÍTICA CURRICULAR: EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E CULTURA

THE CONTRIBUTIONS AND APPROPRIATIONS OF CULTURAL STUDIES TO THE FIELD OF CURRICULAR POLICY: EDUCATION, TRAINING AND CULTURE

Weslene da Silva Santos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó. Mestranda em Educação na Universidade Federal de Rondonópolis. Linha de pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais. Participa do Grupo de Pesquisa FORTEP (Formação Humana, Teorias Educacionais e Políticas Públicas).

E-mail: weslenesantos30@gmail.com

RESUMO

O objetivo desse artigo é contextualizar e articular os Estudos Culturais e a política de currículo nos diferentes contextos das múltiplas formas das subjetividades na sociedade. A partir dessas proposições, problematiza-se e contextualiza-se brevemente duas discussões. No primeiro momento, abordo contribuições teóricas e discussões dos Estudos Culturais. No segundo momento, uma breve discussão a partir da política curricular em torno da cultura e ensino. A partir dessa explanação teórica e contextualizada, nossa intenção é possibilitar um diálogo entre esses dois campos complexos, mas, com contribuições e análises significativas que permitem pensar numa perspectiva da educação na relação com a cultura.

Palavra-chave: estudos culturais; cultura; Política Curricular; educação.

ABSTRACT

The aim of this article is to contextualize and articulate Cultural Studies and curriculum policy in the different contexts of the multiple forms of subjectivities in society. From these propositions, two discussions are briefly problematized and contextualized. At first, I address theoretical contributions and discussions of Cultural Studies. In the second moment, a brief discussion based on the curriculum policy around culture and teaching. Based on this theoretical and contextualized explanation, our intention is to enable a dialogue between these two complex fields, but with significant contributions and analyzes that allow us to think from a perspective of education in relation to culture.

Keywords: cultural studies; culture; curricular policy; education.

INTRODUÇÃO

Os Estudos Culturais permitem compreender as definições a partir de vários contextos de pesquisadores que buscaram analisar e pesquisar o movimento da cultura na sociedade. Nesse viés, o termo Cultura transitou-se em diferentes registros na área da antropologia na qual, os pesquisadores contemporâneos vão apresentando o termo cultura como fluxo de sentidos. E nesse movimento, introduz no campo da política curricular, que perpassa na centralidade da cultura para percepção dos significados de educar. Por isso, o objetivo desse texto é contextualizar e articular os Estudos Culturais e a política de currículo nos diferentes contextos das múltiplas formas das subjetividades na sociedade.

É nesta configuração que propicia a compreender as reformas educacionais no campo da política curricular, sendo que, todas elas, interferem intensamente nas subjetividades, identidade e cultura dos docentes e alunos. A partir dessas proposições, neste texto problematizo e contextualizo brevemente duas discussões que perpassam nas reformas educacionais. No primeiro momento, abordo contribuições teóricas e discussões sobre educação, cultura e formação dos Estudos Culturais. No segundo momento, faço uma breve discussão a partir da política curricular. A partir dessa explanação teórica e contextualizada, nossa intenção é possibilitar um diálogo entre esses dois campos complexos, mas, com contribuições e análises significativas que permitem pensar numa perspectiva da educação na relação com a cultura.

PARA COMEÇAR A PROBLEMATIZAR...

As primeiras definições de cultura do ponto de vista antropológico, foram formuladas pelo Edward Tylor. Em seu livro *Primitive Culture* (1871), Tylor procurou certificar que cultura pode ser um objetivo de estudo sistemático, pois refere-se a um fenômeno natural que apresenta causas e regularidades, ocasionando um estudo e análise sobre o processo cultural e evolução (LARAIA, 2001).

Isso se relaciona com o que Geertz (2008, p. 20) afirma que, “análise cultural é intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa”. A análise polissêmica de cultura, entretanto, um campo em disputa por diferentes formas de interpretações se configurou para os Estudos Culturais, numa ampliação de cultura a partir da ordenação do espaço político, o poder se propagando nas configurações interpessoais na sociedade.

Os Estudos Culturais surgiram na Inglaterra, no final da década de 50 e início dos anos 60, estabelecendo-se por meio de três obras fundantes: “Richard Hoggart com *The Use of Literacy* (1958), Raymond Williams com *Culture and Society* (1958) e E.P. Thompson com *The Making of the English Working-Class* (1963)” (CAMPOS, 2012, p.159). O momento acadêmico da produção desses estudos foi no ano de 1964 na Universidade de Birmingham, nascia o *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS). Esses textos representaram uma grande mudança metodológica na perspectiva da dicotomia popular em oposição ao erudito. A publicação de Hoggart inicialmente em 1957, é incluída como referencial metodológico ao instituto CCCS.

O pesquisador Hoggart estudou os meios de influência da cultura dispersa entre os operários da periferia partir do impacto dos meios de comunicação em massa na Inglaterra. Ao estudar sobre um grupo homogêneo de operários, descrevendo o meio cotidiano, suas atitudes e entre outros aspectos da vida, Hoggart procurou interpretar até que ponto essas influências estão vinculadas com atitudes aceitas e em que medida essas alterações e comportamentos vêm modificando e resistindo no grupo do proletariado.

De acordo com Campos (2012, p.160) “para Hoggart, a existência proletária é essencialmente uma “mostra” (exposição), mas do que uma “exploração”. Em sua análise, os meios de comunicação

de massa não representam apenas um meio de saída da vivência da realidade do dia a dia, partem primeiramente do princípio do que essa realidade é, isto é, exploram minuciosamente a vida pessoal.

Já nas proposições de Williams, o pesquisador buscou interpretar como as alterações ocorridas com o uso do termo *cultura*, na literatura inglesa entre os últimos finais do século XVIII e primeira metade do século XIX. O pesquisador Williams, a partir de um estudo de arte, pesquisando diversos autores e especificando o seu diagnóstico as vezes em proximidade ora contrastante, descreve detalhadamente a respeito do desenvolvimento da história do conceito de cultura. Com base nas análises de leituras no estudo da arte, Williams mergulha nos esforços dos outros autores em compreender o progresso de uma nova sociedade marcada industrializada, utilitária, desigual e entre outros aspectos. Em síntese, para Williams, “o conceito de cultura e, ao deixar de ser o lugar reservado “dos” e “para” os nobres espíritos intelectuais, passa a ser uma designação geral para a extensão das práticas humanas” (CAMPOS, 2012, p. 164).

Thompson apresenta a essência do conceito dos Estudos Culturais: analisar para além das determinações sócio- históricas, contudo, tendo consideração também no movimento em que a história se dá. “Assim, Thompson insiste na centralidade da autoatividade da classe trabalhadora no processo histórico” (CAMPOS, 2012, p. 165). De acordo com o autor, a obra central de Thompson metodologicamente, “os movimentos contra-hegemônicos são tão necessários à apreensão do processo histórico quanto os hegemônicos (CAMPOS, 2012, p. 165), isto significa que as pesquisas de Thompson podem ser analisadas por histórias de vida e práticas centradas na resistência das classes populares ou melhor, na formação da classe operária, permitindo construir uma nova “cultura” (CAMPOS, 2012). Os Estudos Culturais apontam para uma opção menos engessada nos entraves das implicações das ideologias.

Uma crítica nesse sentido é feita por Jonh B. Thompson (1990) em seu livro “Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação”, mas especificamente no capítulo II intitulado “O conceito de cultura”. O autor, desenvolveu uma concepção singularizada e particular de cultura que destaca a constituição significa e a contextualização social das formas simbólicas. Para Thompson (1990), a vida social não está somente nos fenômenos culturais que ocorrem a partir de objetos e fatos, mas também, está nas ações, expressões, símbolos, textos, manifestações verbais, artefatos e entre outros tipos. Nesta perspectiva, o campo de estudo dos fenômenos culturais pode ser interpretado como mundo sócio-histórico formado como um espaço de significados.

As preposições de Thompson (1990), partem da concepção simbólica para uma abordagem construtiva dos fenômenos culturais, desta concepção, Thompson faz uma crítica a partir às análises do antropólogo Geertz, afirmando que são insuficientes para a compreensão das relações sociais, tal como Geertz diz, análise centradas nos símbolos e nas ações simbólicas. Assim, aborda três principais críticas.

Na primeira, Thompson, argumenta que Geertz usa o termo “cultura” de várias maneiras diferentes, não o apresentando de maneira consistente. A segunda crítica, se refere a noção de texto. O autor questiona o uso que Geertz faz não apresentando de forma clara e explícita, visto que, aborda duas maneiras diferentes e de acordo com Thompson, ambas geram problemas. A terceira crítica, está na ausência aos problemas de conflito social e de poder. É nesta perspectiva crítica que, Thompson desenvolve uma abordagem chamada de *concepção estrutural de cultura*. A abordagem desenvolvida por Thompson (1990), propicia um referencial para as análises da emergência e do desenvolvimento da comunicação de massa. Esse encadeamento de mediação da cultura transformou-se difuso e irreversível.

Pensar no ensino escolar e currículo, propõe a discussão central do autor Forquin (1993) em sua obra “Escola e cultura”, leva a discutir que tipo de cultura deve-se ensinar na escola, o que a escola deve ensinar ou transmitir e quais conteúdos têm de compor na proposta curricular da escola. Essas inquietações levantadas segundo os estudos de Forquin (1993), se iniciam desde da década de 60. É a crise de transmissão cultural, isto é, os educadores não têm mais convicção do que devem ensinar aos seus alunos. Por essa razão, Forquin (1993) tem como base a teoria da educação, além de analisar os vínculos entre escola e cultura, os fatores externos no contexto político e econômico.

Assim, deve-se também focar mais nas análises internas, dos saberes escolares e conteúdos. Essa justificativa do autor, é explicitada no início do seu livro, onde expõe a relação recíproca e complexa presente entre escola e cultura. Recíproca, como Forquin (1993, p.14) afirma, pois “uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra”. E complexa porque, “a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana” (FORQUIN, 1993, p.14).

Forquin (1993), comenta as posições de pesquisadores sociólogos da educação entre a década 60 e 80 na Grã-Bretanha, explicitando as suas posições, raízes teóricas e dialogando com seus limites e contribuições na relação entre escola e cultura. Na década de 60, o autor faz resgate de três teóricos que abordam a teoria cultural e a teoria educacional a partir dos fatores culturais da escolarização. Forquin (1993), inicialmente, faz comparações com dois teóricos que tem concepções opostas, Raymond Williams e Geoffrey H. Bantock. O pesquisador sociólogo Williams, como já foi mencionado por Campos (2012), suas contribuições sobre cultura.

Nesta obra, Forquin (1993) apresenta reflexões sobre o currículo, Williams defende um currículo comum que oportuniza todos terem a acesso a educação. Bantock, parte de um argumento contraditório de Williams, propõe um dualismo escolar para elite, uma educação mais intelectual. Já para a classe trabalhadora, recomendam uma educação mais corporal e emocional (FORQUIN, 1993). Entre a década 70 e 80, Forquin (1993) aborda teóricos que discutem sobre o que e como ensinar perante a pluralismo cultural. Diante destas concepções, Forquin (1993) defende a pedagogia intercultural, fundamentada na perspectiva do universalismo transcultural.

Seguindo para os estudos culturais contemporâneos, de acordo com Stuart Hall (2006), estão surgindo novas identidades fragmentando o sujeito moderno, este processo é chamado de “crise de identidade”. Esse argumento, parte da mudança estrutural na transformação, tais como questões de sexualidade, novas paisagens culturais, etnia, nacionalidade e dentre outros fatores que desde do final do século XX está causando fragmentação. Nessas proposições, argumenta que esse deslocamento ou descentração do indivíduo ou pode chamar-se de perda de um “sentido de si” (HALL, 2006, p.9).

Na conjuntura do pós-moderno, “nós somos também “pós” relativamente a qualquer concepção essencialista ou fixa e identidade” (HALL, 2006, p.10). A partir dessas concepções, Hall apresenta três diferentes concepções de identidades (sujeito Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno) na qual, essas concepções prestam como base para apresentar o argumento central de sua análise. Outro argumento levantando por Hall referente a identidade, está ligada a modernidade tardia, ou seja, a “globalização” e seu impacto sobre as mudanças da identidade cultural.

Para Hall (2006), além de ver a identidade como um processo sempre em andamento, Hall argumenta que deveríamos falar de *identificação*. É nessas conjunturas que inclui a problemática da cultura. O autor, deixa claro a problemática do deslocamento da globalização, digo, a relação da cultura com estruturas sociais de poder, pode-se fazer pressões através de políticas culturais, em uma “guerra de posições”. As pressões desenvolvem dentro de um conjunto complexo (HALL, 2011, p.11).

O autor discute essa temática das políticas culturais em seu texto intitulado: “Que “negro” é esse na cultura negra?” Hall, aborda a complexidade e explica o difícil cenário em que se faz políticas negras e se constitui cultura. Hall (2011), não só aborda a problemática das políticas culturais, mas também para a etnicidade dominante, sendo que, a cultura negra é atravessada por várias identidades, até mesmo de gênero e orientação sexual. As políticas culturais, estão para além da libertação da dominação, pois a luta que essa política incorpora e cultural de massa. Neste contexto complexo, Hall, ainda acrescenta no final do texto tensões do meio mercantilizado e padronizado da cultura de massa que vai constituindo representações e imagens com as quais os sujeitos vão se identificando, isso vai se tornando uma mera fantasia de experiências do auto-reconhecimento de si mesmo.

Já as proposições de Appadurai (2005), seguindo uma linha de pensamento contemporâneo, defende que o Estado-nação está em crise e que as identidades culturais estão cada vez menos conectadas a um território, em razão das massas imigrantes e da mediação eletrônica. Para explicitar e ter uma maior aproximação antropológica em relação entre global, nacional e local, o autor chama atenção para o fato de que os meios de comunicação de massa manifestam um papel substancial neste novo cenário. Appadurai (2005), propõe cinco novas ferramentas conceituais, que condizem com os fluxos culturais globais: *etnopaisagens*, *mediapaisagens*, *tecnopaisagens*, *financiopaisagens* e *ideopaisagens*. De acordo com o autor, à terminação “paisagem” a cada um desses conceitos apresenta a ideia de fluidez das relações sociais no mundo atual. As paisagens não permanecem fixo, pelo contrário, estão sempre em constante movimentação.

Diante dessa breve introdução dos Estudos Culturais com a articulação nos diferentes contextos que configurou debates e pesquisas em torno da cultura. Nesta perspectiva, se direciona para o próximo tópico em problematizar a cultura na organização da política de currículo em torno das relações interpessoais no cotidiano multicultural e dinâmico.

POLÍTICA DE CURRÍCULO: CULTURA, DIFERENÇA E EDUCAÇÃO

As primeiras definições de políticas curriculares, foi durante a década de 1990 no mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Foram divulgados e fortemente propagados, as diretrizes e os Parâmetros Nacionais Curriculares, alicerçado na LDB de 1996: as diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental em 1998, o parecer dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental, em 1997, os parâmetros e as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, em 1998. Esses documentos curriculares foram aprovados por vários setores sociais, empresários e inclusive no campo educacional, entretanto, foram bastante questionados, principalmente por docentes e pesquisadores curriculistas (LOPES, 2015).

Nas preposições da autora Lopes (2015), a história do currículo é sinalizada pela idealização de que possa manter uma base curricular nacional que ampara as decisões sobre as atividades pedagógicas, ensino e saberes, tanto quanto epistemológicos e psicológicos, até mesmo emancipatórios. Os objetivos voltados para a transformação social no universalismo, são alguns exemplos, na qual, se passaram mais de vinte anos e a ideia de um currículo comum e sua relação necessária com a organização de um sistema educativo de qualidade apresenta ter se hegemonizado nas políticas curriculares. Lopes (2015, p.456) aborda a sua preocupação, em contrapartida, os discursos no campo curricular acabam sendo confiáveis facilmente e alicerçada pelo discurso de “distribuir conhecimento igual para todos, como se conhecimento fosse objeto, um dado, uma coisa, a ser captado, registrado e depois distribuído”.

Nesta perspectiva, pondera Lopes (2015, p. 456), “a política de currículo passa a ser uma estratégia calculada para determinado fim preestabelecido. São escritos parâmetros, diretrizes, orientações, propostas que vão sendo cada vez mais detalhados”, empenhando-se nos conteúdos cada vez mais explícitos a serem aplicados e as atividades a serem executadas nas escolas. A base curricular nacional comum, assim como vem sendo defendida, presume apostar em um registro definido, abarcando com um discurso da “verdade”, um conjunto de matérias que obtém o poder de conhecimento principal a ser ensinado e aprendido, persistência para conter a tradução e fixar uma leitura como verdadeira. Soma-se ao discurso de um conhecimento comum, que muitas vezes realizam por meio de avaliações externas, atribuindo uma imagem negativa e homogeneizante. Isto é, a base curricular nacional comum, nesse sentido, é concebida para suprir o que falta à escola” (LOPES, 2015, p. 458).

Diante disso, a autora Lopes (2015) propõe em contrapartida, ao invés de assumir uma fixação de currículo e conteúdo comum em nível nacional, defende um currículo sem fundamentos. Nesta perspectiva, um currículo sem fundamento é reconhecer a política em um campo de incertezas e sem soluções definidas. De acordo com autora, essa ausência de fundamentos é o que vai propiciar sempre a atuação politicamente na tentativa de elaborar esse fundamento. Isso não elimina, “a ação política como luta pela significação de diferentes projetos contextuais” (LOPES, 2015, p.462). Tais propostas e projetos não são iguais, não encaminham para os mesmos interesses e finalidades, não são neutros, muito menos servem a todos o tempo todo. Em diferentes contextos e espaços de produção de texto e discursos curriculares, em constante movimento de significações, tampouco pode existir (educação para todos ou somos todos pela educação).

Isso significa que há conflitos e lutas de disputas em torno do que se compreende por qualidade, currículo e conhecimento. Por isso que a autora Lopes (2015) pondera que, lidar com a incerteza na luta política para ser o que nos resta, isto é, no campo de significação do processo político curricular. Pondera autora, que o currículo parte da constante busca por “significação”. E, portanto, diante da implementação de novas propostas curriculares, cabe então enfatizar que vai sendo constituído e desconstituído, por meio da articulação com o contexto das transformações na conjuntura social, política e econômica.

Para que se possa compreender melhor o que vem a ser o currículo, Lopes e Macedo (2011, p.41) afirma, “trata-se de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria”. Segundo o ponto de vista de Lopes (2015, p.457),

[...] não haverá esse currículo plenamente produzido numa dada direção, seja ela qual for. Sempre diferentes discursos – mercado, emancipação, cidadania, mundo em mudança, qualidade de ensino, adequação à globalização, saberes universais, conteúdos básicos, justiça social, igualdade, diferença – estarão disputando a significação do que vem a ser currículo e produzindo significações imprevistas.

Conforme argumentado pela autora, as constantes disputas entorno de reformulações que garanta sentido naquilo que se pretende afirmar, como sendo necessário e importante na constituição de um currículo. Em concordância com a autora, acreditamos que o currículo é fruto de discussões e representações que vão se constituindo, conforme a necessidade social. Sob essa ótica, Costa (2014) enfatiza que “o currículo é uma construção constante”, proveniente de intrínsecas indagações e manifestações, acerca da busca por significância.

A questão foi analisada por Cunha e Costa (2019) em termos de pensar no desdobramento no campo curricular via traços do pensamento logocêntrico. Os autores ponderam que, as políticas

atuais são influenciadas por vários “humanismos”, colocam em circulação leituras ilusórias como “aptas a *realizar* a educação, estruturas discursivas provisórias emanadas de alguma ilusão de estabilidade do sentido ao conjecturarem a educação” (CUNHA; COSTA, 2019, p.145).

É nesta perspectiva que os autores questionam esses discursos ilusórios posto na política curricular, de diferentes concepções, como lacaniana, uma utopia de uma sociedade plena e feliz, práticas educativas eficazes e entre outros termos, que sempre pressupõem poder de comandar a educação. Diante disso, os autores Cunha e Costa (2019) se fundamentam e propõem a *tradução* derridiana. Com base em Derrida (2006), argumentam que “a tradução a nós se apresenta como experiência impossível: traduzir o intraduzível” (CUNHA; COSTA, 2019, p.145).

Com essa perspectiva, “pensar o currículo como tradução por interpretarmos que toda negociação de sentidos como este nome, tudo o que é possível no currículo será adulterado nas próprias relações constituídas nele, no que afirmamos para o outro através dele” (CUNHA; COSTA, 2019, p. 147). Pois, as elaborações hegemônicas na política, tanto quanto curricular, as defesas para o outro, asserção do que é ser sujeito, a sociedade, a cultura, a sociedade, se estabelecem em movimentos sob constante campo de negociação no mundo. Portanto, os autores Cunha e Costa (2019) investem no pensamento desconstrucionista, como parte da produção curricular, para se desenvolver e fortalecer na caracterização da escola. É fundamental propiciar abertura de conexões na relação com o outro. A esse respeito, diferencialmente daquilo que é direcionado e posto no currículo, isto é, logocentrismo.

Diante desse desafio, ao “afirmar a tradução como uma única relação à vida é assumir que se há desconstruções – e não uma fidelidade à origem- há, pois, responsabilidades” (CUNHA; COSTA, 2019, p.159). É nesse contexto que Costa e Cunha (2019) na qual também defendo, temos que assumir uma postura do pensar para além, ou seja, a tradução “nos impulsiona a um movimento de abertura, de suspeição de hierarquias e, sobretudo, de fantasias de controle sobre o outro via currículo” (p.159). É ponderar uma educação (im)possível, numa perspectiva da tradução é que nos posicionamos (em)currículo.

O autor Costa (2020, p.133) com base em Laclau, argumenta que para “compreender uma formação discursiva consiste em entender um processo hegemônico: como se definem os termos de um debate político, quais enfoques e prioridades estão sendo colocados em evidência política”. A partir da teoria do discurso e das apropriações da desconstrução se constitui na perspectiva de interpretar a subjetividade ‘para além’, que permite ideias de um desfecho do ‘eu/si’, das relações políticas, simultaneamente, propicia a não operar com uma ilusão do povir. Em vez disso, proporciona ter em perspectiva o que se faz no agora, é um exercício contínuo de articulação em vistas à hegemonização de um dado porvir particular. Ter em conta essa interpretação implica entender a produção da política como desdobramento em vários espaços-temporalidades no contexto cultural. É nessas possibilidades interpretativas à produção de políticas curriculares para Geografia que o autor Costa (2020) defende por estas vias, de pensar por processos de identificação, subjetivação nas políticas curriculares em relação a disciplina de geografia e tal como para educação básica.

Situo agora para uma problemática das relações entre representações no campo da política curricular. Com já foi ponderado pelos autores (CUNHA; COSTA, 2019; COSTA, 2020; LOPES, 2015) sobre o descentramento, afastamento das estruturas das políticas curriculares, substituídas por discursos ilusório e provisório, propagando projetos e identidades fixas para o sujeito, levando à morte da sua representação como ser pensante. A autora Lopes (2012) com base na teoria do discurso, analisa a noção de democracia a partir de suas relações com a representação.

A autora defende que, toda representação provoca a constituição bilateral entre representação e representado, mas é impossível ter uma transparência nítida.

Para as autoras Lopes e Macedo (2011), numa perspectiva pós-estruturalismo, a cultura está em negociação, à vista disso, rejeitam totalmente uma cultura conservadora e uma cultura comum, que se alicerça numa lógica que reduz a igualdade social à igualdade de conhecimento.

Para as autoras, deveria ser abolida essa concepção. Nas palavras de Lopes e Macedo (2011, p.2015) é fundamental “[...] redefinir a questão cultural no currículo em termos pós-estruturalismo e pós-coloniais é tarefa fundamental para se pensar uma ação educacional contra a discriminação”. Esse direcionamento envolve rejeição tanto quanto “à ilusão (e violência) da substituição da cultura do aluno por uma cultura elaborada quanto ao endeusamento das culturas nativas por certo culturalismo neocolonial” (LOPES; MACEDO, 2011, p.2015).

De acordo com as autoras, essa recusa se fundamenta na denúncia de que não existem tais culturas como coisas, exceto como artimanha de dominação, como discursos que têm como finalidade desviar o pensar diferente. Argumentam -se que, é fundamental desconstruir todos os dias, incansavelmente, os mecanismos sociais que propiciem essas significações, permitindo os fluxos que oprimem em qualquer categorização.

Isso se relaciona com o que Macedo (2006, p.288) denomina de espaço-tempo de fronteira, ou seja, no currículo “[...] interação diferentes tradições culturais e em que se pode viver de múltiplas formas”. Interpretar e criar esses novos espaços de traduções no campo curricular e no espaço escolar, essa opção está sempre em negociação e confronto. E ambos abarcam relações de poder tanto no micro quanto no macro.

Bem adverte Macedo (2006, p.288) acerca disso quando parte da concepção de que “o currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos e, que essa interação é um processo cultural que ocorre no num lugar-tempo”. Nesse sentido, pensar nos currículos escolares como espaço-tempo, isto é, como híbridos culturais, é propiciar práticas ambivalentes que incluem ele mesmo e o outro nesse campo de disputas, em que não existe vitória e nem derrota, isto significa que jamais serão finalizadas. Com Macedo (2006) adverte para lidar com a diferença é necessário que o currículo seja interpretado como espaço-tempo de negociação cultural.

Em um outro texto, Macedo (2017) pondera o compromisso da teoria (responsável), na qual, a autora aborda uma analogia do portão da escola. É nos permitir levar de volta ao portão da escola nos primeiros passos quando crianças. O sentimento de medo e do desconhecido, a excitação, tanto quanto, nos primeiros dias como docente numa escola. Tantas experiências e desafios que passaram pelo portão da escola, foram desaparecendo aos poucos a autonomia. Mas, a balbúrdia e caos da teoria da economização da vida, foram aos poucos sufocando e diminuindo no decorrer dos anos. É nessa perspectiva que a autora assume o compromisso da teoria (responsável). “O imprevisível, não porque o contrário do que conhecíamos, mas porque algo impensável, verdadeiramente, completamente diferente” (MACEDO, 2017, p.26).

Num mundo controlado por normas, que produzem a mesma habitação pelo outro, é neste sentido que a “teoria curricular responsável desestabiliza bloqueios e reativa o incontrolável e o imprevisível num discurso pedagógico frequentemente normativo e prescrito” (MACEDO, 2017, p.31). É uma postura desafiante em relação ao que é posto nas normas que determinam o (im) pensável. É nessa finalidade que a teoria curricular no portão permite pensar na ação política, não só nos espaços escolares e sim, em outros contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela análise apreendida até aqui, é visível a complexidade das relações entre cultura e educação nas análises dos teóricos da área. Isso permite compreender as noções, a tradição crítica dos Estudos Culturais. Possibilitando compreender os conceitos-chaves de identificação, linguagem, subjetivação, discurso, o colonialismo, o campo de negociação que provocam pensar a educação na ligação com a diferença no campo curricular.

Nesta perspectiva, percebe-se que a Cultura não é apenas uma palavra polissêmica, mas também, é uma palavra de grandes disputas por diferentes contextos. Essa breve introdução dos Estudos Culturais em diferentes campos de conhecimento, passando por pesquisadores contemporâneos e pós-estruturais em educação que têm como base a centralidade da cultura para a percepção dos sentidos de ensino e educar.

Na pesquisa das políticas curriculares, referente ao caráter democrático das ações concebidas, esse caráter democrático é associado à competência de política retratar os interesses de professores e alunos, ou seja, torná-los integrantes da produção de textos políticos. Assim, a representação apropria-se dois níveis: “o texto político como representação de demandas sociais e o dos autores dos textos políticos como representantes das demandas educacionais a serem incluídas nesses mesmos textos” (LOPES, 2012, p.702).

Diante disso, é interessante pensarmos a partir das provocações da autora, que reitera a necessidade de valorizar e ressignificar o currículo, ao invés de ficar criando novas formas de negociação e disputas por um currículo de qualidade. Seguindo esse mesmo prisma, Cunha e Costa (2019) argumentam que, todas as formas de experiências são relevantes na constituição e na formação de um currículo.

Diante desse desafio, reafirmamos com os autores que, ao “afirmar a tradução como uma única relação à vida é assumir que se há desconstruções – e não uma fidelidade à origem- há, pois, responsabilidades” (CUNHA; COSTA, 2019, p.159). É nesse contexto que Costa e Cunha (2019) na qual também apoiamos, temos que assumir o papel de pensar para além, ou seja, a tradução “nos impulsiona a um movimento de abertura, de suspeição de hierarquias e, sobretudo, de fantasias de controle sobre o outro via currículo” (p.159). É compreender a educação (im) possível, numa concepção da tradução no campo da política curricular, no currículo da escola.

REFERÊNCIAS

APPADURAI, Arjun. **Dimensões culturais da globalização: a modernidade sem peias**. Lisboa: Teorema. 2004.

COSTA, Hugo H. Camilo. “Seríamos a política que criticamos?”: a interlocução do povo da Geografia na produção da BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v.10, p. 125-152, 2020. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/913/419>. Acesso em: 12 jan. 2021.

COSTA, Jean Henrique. Os estudos culturais em debate: um convite às obras de Richard Hoggart, Raymond Williams & E. P. Thompson. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 159-168, July-Dec., 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3073/307325404005.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da expectativa de controle ao currículo como experiência em tradução. **Práxis Educacional** (Online), v.15, p.141-163, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5280/3965>. Acesso em: 12 jan. 2021.

FORQUIN, Jean-Claude. Currículo e cultura. *In*: FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GEERTZ, Clifford. Parte I - Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In*: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p. 03-21. (Publicado originalmente em 1973)

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. Que negro é esse na cultura negra? *In*: HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Cultura. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas** (UnB), v.21, p.445-466, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v21i45.4581>. Acesso em: 12 jan. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)**, v. 42, p. 700-715, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/03.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 32, p.285-296, maio/ago. 2006.

MACEDO, Elizabeth. O currículo no portão da escola. *In*: MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. **Currículo, sexualidade e ação docente**. 1. ed. Petrópolis, RJ. 2017, p. 17-44.

THOMPSON, John B. O conceito de cultura. *In*: THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação. São Paulo: Vozes, 1995, p. 165-214. (Publicado originalmente em 1990).