

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

SANDRA KARINA BARBOSA MENDES

**CULTURA E CONHECIMENTO SOB A ÉGIDE DOS ESTUDOS
CULTURAIS: UM OLHAR A PARTIR DA PRODUÇÃO ACADÊMICA
BRASILEIRA.**

BELÉM – PARÁ

2007

SANDRA KARINA BARBOSA MENDES

**CULTURA E CONHECIMENTO SOB A ÉGIDE DOS ESTUDOS
CULTURAIS: UM OLHAR A PARTIR DA PRODUÇÃO ACADÊMICA
BRASILEIRA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação, Universidade Federal do Pará, Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores, Mestrado Acadêmico em Educação, Centro de Educação, sob a Orientação da Prof^a. Dr^a. Josenilda M. Maués da Silva.

**BELÉM – PARÁ
2007**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Profa. Elcy Rodrigues Lacerda/Centro de Educação/UFPA, Belém-PA**

Mendes, Sandra Karina Barbosa.

Cultura e conhecimento sob a égide dos estudos culturais: um olhar a partir da produção acadêmica brasileira; orientadora, Profa. Dra. Josenilda Maria Maués da Silva. _ 2007.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2007.

1. Cultura – Estudo e Ensino – Brasil. 2. Currículos - Brasil. 3. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Brasil). I. Título.

CDD - 21. ed.: 306.071181

SANDRA KARINA BARBOSA MENDES

**CULTURA E CONHECIMENTO SOB A ÉGIDE DOS ESTUDOS
CULTURAIS: UM OLHAR A PARTIR DA PRODUÇÃO ACADÊMICA
BRASILEIRA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação, Universidade Federal do Pará, Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores, Mestrado Acadêmico em Educação, Centro de Educação, sob a Orientação da Prof^a. Dr^a. Josenilda M. Maués da Silva, pelos seguintes componentes da Banca Examinadora:

*Orientadora: Prof^a. Dr^a. Josenilda Maria Maués da Silva.
Universidade Federal do Pará.*

*Examinadora: Prof^a. Dr^a. Wilma Baia Coelho
Universidade Federal do Pará.*

*Examinadora: Prof^a. Dr^a. Silvia Nogueira Chaves
Universidade Federal do Pará.*

BELÉM, 30 DE ABRIL DE 2007.

*À YHWH,
Aquele que causa o que venha a ser.*

AGRADECIMENTOS

Ao Vítor Feitosa...

Meu querido e estimado esposo, paciente e gentil nos momentos abstrusos; jovial e incitante nos momentos otimistas; obrigada pela companhia nas ‘noites em claro’ e pelo ‘bom dia’ animador na manhã seguinte.

À Francinete Mendes e Genebaldo Mendes...

Meus maravilhosos pais, pelo exemplo de determinação frente aos estorvos e pela ‘garra’ na peleja pela consumação dos sonhos admissíveis e excêntricos.

Aos meus irmãos...

Tatiane Mendes, Gizele Mendes e Sandro Mendes, por tornarem nossa casa um refúgio amoroso nas estações dolentes, pela solidariedade e pela existência.

Aos meus eternos amigos...

João Lima, pelo apoio contíguo e longínquo.

Márcia Bezerra, amiga tão achegada – apesar da distância.

Madson Matos, amigo constante e leal.

Família Silva, pelos momentos de descontração, gostosas risadas, tão indispensáveis nos momentos de tensão.

Às professoras e professores...

Sônia Maria Araújo, por acreditar em mim e mostrar-me meu denodo enquanto pesquisadora.

Sônia Bertolo, pela maneira suave de nos conduzir e pelo companheirismo irrestrito.

Paulo Almeida, pelo olhar metodológico indispensável aos rumos tomados nesta pesquisa.

Genylton Odilon Rego da Rocha, por ter dito o que precisava ser ouvido no momento certo.

Wilma Baia Coelho, pela singular sensibilidade e delicadeza em suas inferências.

Laura Maria Araújo Alves, pelo sorriso e humor contagiantes e relaxantes.

Josenilda Maria Maués da Silva, por me fazer ver os episódios primeiro do lado avesso e depois do lado direito, para, por fim, notar que o avesso não é tão feio e nem sempre o direito é mais bonito. São nossos olhares que tornam as coisas o que elas são – bonitas ou feias.

Digo-lhe: as mudanças em nós mesmos nos escapam, as nossas trajetórias se multiplicam à nossa revelia, quem sabe nelas não nos encontremos novamente e o início de nosso reencontro seja muito melhor do que o fim.

Aliás, o “fim” está sendo o melhor momento de nosso encontro, pois é nele que vejo você, além de professora, de orientadora, vejo a Josenilda, ou Jose.

Obrigada!

A todos aqueles que contribuíram na realização deste empreendimento de pesquisa...

Álvaro Júnior, por suas “mãos” profissionais que tanto colaboraram para aliviar a concentração de tensão nos músculos e membros sem os quais as tantas horas de digitação não seriam suportáveis.

André Araújo, pela simples e vital companhia.

À Conceição Mendes, pelos cuidados e encaminhamentos burocráticos e pela paciência em nossos descuidos.

À turma de Mestrado de 2005, por caminhar junto comigo “contra o vento sem lenço e sem documento”, mas com muita coragem e resolução.

Em especial, à Ana Cláudia Peixoto de Cristo, Amélia Maria Araújo Mesquita, Vera Solange Pires Gomes, Gleyce Izaura da Costa Oliveira, Carlos Amorim, Roseane do Socorro da Silva Reis, Edinéia Bandeira Ribeiro, Herika Socorro Costa Nunes, Solange Mochiutti, Lucineide Soares do Nascimento e Joana D’arc das Neves. A estes lembro: “Os perigos não constituem lugares dos quais se pode fugir, mas lugares para onde se vai”

(HALL, 2003, p.215).

VERSOS ESCRITOS NÁGUA

Os poucos versos que aí vão,
Em lugar de outros é que os ponho.
Tu que me lês, deixo ao teu sonho
Imaginar como serão.

Neles porás tua tristeza
Ou bem teu júbilo, e, talvez,
Lhes acharás, tu que me lês,
Alguma sombra de beleza...

Manuel Bandeira

RESUMO

Este empreendimento de pesquisa desenvolve uma análise acerca de cultura e conhecimento, duas categorias basilares no campo dos Estudos Culturais, no intuito de investigar como estas são concebidas nos textos publicados no GT de Currículo (GT-12) da Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPEd), no período de 2000 a 2006. De modo adjacente, analiso as ênfases temáticas identificadas no conjunto dos textos e as conjugações temáticas e metodológicas realizadas pelos seus autores, de modo a obter um quadro analítico integral das categorias cultura e conhecimento tal como são abordadas. Como procedimentos metodológicos, constam o estudo teórico de Raymond Williams, Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva, autores de referência internacional e nacional do campo dos Estudos Culturais, e a análise de dezesseis (16) textos, entre pôsteres e trabalhos completos, retirados do site da ANPEd – www.anped.org.br – no GT de Currículo, inseridos na perspectiva teórica dos Estudos Culturais. A partir das análises desenvolvidas, é possível afirmar que cultura e conhecimento são concebidos nestes textos como práticas de significação. Cultura não é mera transmissão de tradições, valores, costumes e saberes de uma geração à outra, antes, a cultura é da ordem dos sentidos e significados, isto é, refere-se a maneiras de interpretar e conceber o mundo e constrói-se a partir das relações que homens e mulheres estabelecem entre si. Do mesmo modo, o conhecimento também é construído, produzido pela cultura, pelos sujeitos que fazem cultura. Não é neutro, nem estático, porque o processo no qual é criado está permeado por interesses particulares, disputas, questões de poder. Em geral, cultura e conhecimento são analisados em textos que discutem os currículos culturais, em especial a mídia, em suas mais diversas modalidades – computador, jogos eletrônicos, programas de TV e revistas. As conjugações teóricas mais recorrentes envolvem autores tais como Tomaz Tadeu da Silva, teórico mais acionado, Michael Foucault, Homi Bhabha, Stuart Hall e Jean-Claude Forquim, Gimeno Sacristán e Henry Giroux. As conjugações metodológicas mais utilizadas são as análises do discurso e análises documentais. Refletindo sobre as análises que os textos desenvolvem sobre o currículo, percebo dois grandes eixos de compreensão. Um no qual o currículo é concebido como teoria/prática cultural, capaz de produzir sujeitos e subjetividades e outro no qual há diferenciação entre currículo teórico ou oficial e currículo real; neste eixo, o currículo é concebido como um documento oficial apartado das experiências cotidianas dos alunos. Observo, deste modo, duas vertentes teóricas acentuarem-se dentro de um mesmo campo de pesquisa, a crítica e a pós-estruturalista, que convergem em alguns aspectos e divergem em outros, mas no que concerne às categorias cultura e conhecimento, parece haver um consenso no que se refere às relações intrínsecas destas com os processos de significação, produção de identidades, subjetividades e de afirmação e produção de diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: CULTURA. CONHECIMENTO. ESTUDOS CULTURAIS. CURRÍCULO.

ABSTRACT

This research enterprise, develops an analysis about the culture and knowledge, two base categories in the field of cultural studies, with the objective of investigating how they are conceived in the texts published in the WG (work group) of curriculum WG-12 of the National Association of Post-Graduation (ANPEd), in the period from 2000 to 2006. In a derived way, I analyze the thematic emphasis, identified in the group of texts and the methodological thematic approaches realized by it's authors, with the objective of obtaining a complete analytical board of the culture and knowledge categories as they are dealt with. As methodological procedures, there are the theoretical studies of Raymond Williams, Stuart Hall and Tomaz Tadeu da Silva, authors who are national and international references in the field of cultural studies and the analysis of (16) texts, among posters and complete researches taken from ANPEd site - www.anped.org.br - In the WG of curriculum inserted in the theoretical perspectives of cultural studies. Starting from the developed analysis, is possible state that the culture and the knowledge are conceived in these texts as meaning practices. The culture is not the simple transmission of tradition, values, habits and knowledge's from generation to generation, but the culture is in the senses and meanings order, therefore, refers to the ways of interpreting and conceiving the world and is built up from the relationships that men and women establish between each other and the social groups. In the same way, the knowledge is built, produced by the culture and knowledge are analyzed in texts that discuss the cultural curriculums, specially the media in it's several styles – computer, electronic games, TV programs, magazines. The most usual theoretical approaches involve authors as Tomaz Tadeu da Silva, the most quoted scholar, Michael Foucault, Homi Bhabha, Stuart Hall, Jean Claude Forquim, Gimeno Sacristan, Henry Giroux. The most used methodological approaches are the speech analysis and the documental analysis. Reflecting about the analysis that the texts develop about the curriculum, I realize two important ways of comprehension. One in which curriculum is conceived as cultural theory/practice, able to produce subjects and subjectivities and other in which there is a differentiation between theoretical or official and real curriculum, in this way, the curriculum is conceived as an official document apart from the student's daily experience. I observe, two theoretical approaches being stressed in the same researching field, the critical and the post-structuralist, that are similar in some aspects and differentiate in others, but in what deals with culture and knowledge categories, it seems that exists an agreement in what refers to the natural relations with the meaning process, production of identities, subjectivities and the statement and production of differences.

KEYWORDS: CULTURE. KNOWLEDGE. CULTURAL STUDIES. CURRICULUM.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** - Frequência em que as categorias cultura, significação, identidade e poder são discutidas alternadamente nos pôsteres/GT-12..... 87
- Tabela 2** - Frequência em que as categorias cultura, significação, identidade e poder são discutidas alternadamente nos trabalhos completos/GT-12..... 87
- Tabela 3** - Teóricos e categorias analíticas mais recorrentes..... 116

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Pôsteres e trabalhos completos publicados e selecionados para análise no GT de Currículo / ANPEd	30
Quadro 2 - Textos que acionam cultura e conhecimento em suas análises / GT-12	85
Quadro 3 - Número de pôsteres e trabalhos completos em que as categorias cultura, significação, identidade e poder são discutidas em conjunto no GT-12.....	88
Quadro 4 - Pôsteres e trabalhos completos selecionados para análise / GT-12.....	92
Quadro 5 - Palavras-Chave e conexões na análise da cultura / GT-12.....	91
Quadro 6 - Palavras-Chave e conexões na análise do conhecimento / GT-12.....	93
Quadro 7 - Classificação por Temática / GT-12	109
Quadro 8 - Apresentação por Conjugação Teórica / GT-12	115
Quadro 9 - Conjugações e Ênfases Metodológicas / GT-12.....	117

SUMÁRIO

PRIMEIRO CENÁRIO

1 – O DESPERTAR DA VELEIDADE	13
A Busca nas Veredas do Desconhecido	22
Colheita, Apuro e Confluências Analíticas	28
O Arcabouço	32

SEGUNDO CENÁRIO

2 – ESTUDOS CULTURAIS: DA OUSADIA INTELLECTUAL AO COMPROMETIMENTO SOCIAL E POLÍTICO	34
2.1. Cultura e Culturas nos Estudos Culturais	36
2.1.1. A Cultura nos Estudos Culturais	39
2.1.2. O Culturalismo	42
2.1.3. O Estruturalismo	45
2.2. As Ramificações Teóricas e Temáticas	47
2.2.1. O Pós-estruturalismo e os Estudos Culturais	53
2.3. O Itinerário dos Estudos Culturais no Brasil	56
3 – O CONHECIMENTO NOS ESTUDOS CULTURAIS	61
3.1. Cultura e Educação nos Estudos Culturais	64
3.1.1. A Transição no Conceito de Cultura e as Implicações para a Educação	65
3.2. A Tradição Seletiva da Cultura no Contexto Escolar	68
3.3. Conhecimento e Currículo nos Estudos Culturais	80

TERCEIRO CENÁRIO

4 – CULTURA E CONHECIMENTO NOS ESTUDOS CULTURAIS PELA VIA DO GT DE CURRÍCULO DA ANPED	85
4.1. Primeiras Impressões	85
4.2. Cultura e Conhecimento nos Estudos Culturais: o desvelar dos subsídios	91
4.2.1. O Entrelaçamento entre Cultura, Conhecimento, Significação, Identidade, Poder e Diferença.....	95
4.3. Ênfases Temáticas, Conjugações Teóricas e Metodológicas na Análise da Cultura e Conhecimento no GT de Currículo da ANPEd	109
4.3.1. Ênfases Temáticas	109
4.3.2. Conjugações Teóricas	115
4.3.3. Conjugações Metodológicas	117
4.4. O Currículo como Teoria e Prática	120
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	129

O DESPERTAR DA VELEIDADE

A pretensão em pesquisar cultura, conhecimento e currículo na perspectiva dos Estudos Culturais originou-se a partir das leituras desenvolvidas sobre multiculturalismo e educação escolar, no contexto da pesquisa por mim realizada e intitulada “Multiculturalismo e Educação: reflexões acerca da postura do professor frente à diversidade cultural existente na escola”, vinculada ao curso de especialização em “Educação, Cultura e Organização Social”, promovido pelo programa de pós-graduação da Universidade Federal do Pará, em 2004.

Esta investigação, que tinha como objetivo refletir sobre a postura do professor ante as múltiplas identidades culturais dos alunos, no que se refere à seleção e implementação dos conteúdos curriculares e a interação, permitiu-me enveredar pelas discussões em torno da cultura e entrar em contato com as diferentes vertentes do multiculturalismo, tanto aquelas voltadas para o respeito e valorização da diversidade cultural (CANDAUI, 2000, 2002) quanto aquelas que assinalavam para além do respeito à diferença (MCLAREN, 2000).

Pude realizar nesta pesquisa uma incursão nas salas de aula de uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Belém e ter acesso aos discursos dos professores das disciplinas História, Geografia, Português, Matemática e Ciências. Nos seus depoimentos, coletados através de entrevistas semi-abertas, esses docentes manifestaram suas opiniões e refletiram sobre a postura que assumem ante as diferenças culturais, tanto no que tange às relações estabelecidas com os alunos em classe quanto à seleção e aplicação dos conteúdos por eles ministrados.

O contato com as “falas” dos professores me consentiu perceber como a questão referente às diferenças culturais é delicada para alguns e como é despercebida por outros, isto é, alguns professores, uma minoria em relação ao todo, reconheciam a presença das diferenças e incomodava-lhes não saber exatamente como lidar com elas. Em geral, quando alguns “conflitos” surgiam em sala de aula, esses docentes alegaram recorrer aos “sermões” sobre a necessidade do respeito entre os alunos, “de aceitar o outro como ele é”.

Referente aos conteúdos selecionados para trabalhar com os alunos, esses professores tentavam explorar, junto àqueles por eles denominados “tradicionais” e fundamentais para a seleção do vestibular, alguns aspectos próprios das culturas dos alunos, tais como aqueles pertinentes à linguagem, música, dança, folclore e outros costumes locais.

Quanto à maioria, não demonstravam perceber entre seus alunos diferenças significativas em sentido cultural. Consideravam que a escola tem o papel fundamental de

ensinar aos alunos os conhecimentos cientificamente aceitos visto que, nas suas perspectivas, a escola pública tem falhado neste respeito. Os livros didáticos não deviam ser dispensados, pois, segundo os professores, estes constituem o único instrumento de informação e leitura a que os alunos têm acesso.

Foi possível perceber que o freqüente emprego do livro didático em sala de aula justificava-se pela facilitação que o uso deste permitia na seleção e aplicação dos conteúdos programáticos, principalmente porque todos os alunos possuíam um exemplar do livro, e pelo próprio investimento financeiro feito pelo governo na aquisição dos mesmos, de modo que não poderiam ser simplesmente ignorados.

Alguns professores chegaram a mencionar que nunca haviam pensado na questão da possível relação entre as diferenças culturais dos alunos e as seleções de conteúdo curricular. Creditaram às suas formações iniciais a dificuldade de se posicionarem perante estas questões, afirmando que não foram formados adequadamente para lidar com a presença do homossexualismo, de alunos portadores de necessidades educativas especiais e de ex-presidiários em sala de aula.

Assim, minha própria experiência como professora da mesma rede de ensino imiscuída aos relatos daqueles professores trouxe-me à tona uma questão que se situava há muito tempo no campo das abstrações impossíveis de serem concretizadas e que, por este motivo, havia sido relegada a um plano secundário: como construir uma escola e um currículo levando em conta a existência de diferenças culturais?

Esta questão era tida por mim como utópica porque não havia ainda encontrado uma resposta a ela nem nos livros, nem nas experiências ouvidas e compartilhadas, nem nas palestras e cursos, enfim, escapava-me cada vez mais uma resposta, uma solução, até que resolvi encará-la como uma quimera.

De fato, pude depreender que muitos professores ou, por que não, muitos de nós professores esperamos respostas ou soluções imediatas para os problemas que enfrentamos em nossas salas de aula, mas quão cansativa e ilusória tem se revelado ser tal tipo de expectativa, pois vejo que as respostas são construídas em processos contínuos nos quais cada um de nós exerce papel fundamental. Tratam-se, certamente, de ‘constructos’ que surgem a partir de muitas vivências, reflexões e estudos teóricos.

Assim, após a conclusão da pesquisa, passei a refletir sobre estas questões com maior intensidade e, durante este processo, cada vez mais incorporava o desejo de questionar esta ‘lógica’ na qual as culturas estão envolvidas e na qual há valores e sentidos contraditórios que nos compelem a acreditar que as culturas são variadas, mas que devemos agir como se elas

fossem uníssonas; que as identidades são diferentes sim e, exatamente por isso, devem ser aceitas, respeitadas e tratadas sem hierarquias; que a cultura ‘evolui’, mas suas tradições devem ser resgatadas e preservadas. As contradições eram evidentes e me remetiam a outras reflexões.

Uma destas reflexões direcionava-me para uma certeza inegável: não há como esquecer ou ignorar as questões relativas à cultura no espaço escolar, pois elas são inescusáveis e sempre constitutivas dessa ambiência. O processo educacional é, inevitavelmente, um processo cultural e sendo a cultura um espaço de diferenças, estas borbulharão a todo instante no ambiente escolar composto por seres humanos com distintas formas de conceber o mundo e suas relações. Não há, portanto, como não trazer as diferenças culturais para o palco de discussão.

Outra reflexão que passou então a me interpelar voltava-se para o entendimento dos tipos de relações estabelecidas entre as culturas e os seus grupos representativos. Parecia-me haver uma espécie de jogo no qual as culturas estavam imersas, com “regras” nuvistas, mas que se direcionavam claramente para um fim comum: a supremacia de uma cultura sobre as demais e a aquisição e manutenção do poder por parte de determinados grupos minoritários de decidir, de ditar os rumos, isto é, de determinar o que deve ser aprendido, o que deve ser ensinado, por que e para quem devem servir esses conteúdos.

As experiências vividas no curso de especialização e as trocas estabelecidas em momentos posteriores com o grupo de alunos e professores do mestrado despertaram em mim o desejo de aprofundar a reflexão teórica entre cultura e currículo.

Nas leituras que passei então a realizar, fui apresentada por Tomaz Tadeu (2004) a um campo teórico que logo me despertou curiosidade – os Estudos Culturais. Uma enxurrada de dúvidas foi suscitada à medida que as idéias desse autor me envolviam num movimento síncrono: que diferenças teóricas havia entre a concepção de cultura presente no multiculturalismo revolucionário e a concepção de cultura nos Estudos Culturais? Há diferença na maneira como as identidades e diferenças culturais são concebidas em ambos os espaços teóricos? Essas, entre outras indagações, pontuavam meu campo de curiosidades.

Direcionei meus esforços, a partir de então, para conhecer este campo e topologizar sua trajetória histórica. Comecei meu traçado na Inglaterra, sobretudo na década de 50, momento em que uma reviravolta na concepção de cultura se iniciava e um campo teórico passava a se constituir.

Os debates teóricos austeros em torno da transição da palavra cultura no singular para cultura no plural, durante o século XIX, foram ‘registrados’ por Raymond Williams em sua

obra “*Cultura e Sociedade*” (1969), de modo que esta obra tornou-se uma das referências sumárias no campo teórico dos Estudos Culturais. É a própria agitação referente a reconceptualização da palavra cultura que faz nascer este campo.

Vivemos em uma sociedade em transição e a idéia de cultura tem sido identificada, com demasiada freqüência, a uma ou outra das forças que operam nessa transição. Já a cultura é produção de antigas classes privilegiadas que buscam defende-la contra forças novas e destruidoras. Já a cultura é herança da nova classe que surge, na qual se contém a humanidade do futuro; essa classe procura agora libertá-la de suas restrições [...]. O que há de bom, aparentemente, é que cada uma das facções em luta aprecia suficientemente a cultura para desejar com ela se identificar. Nenhum de nós, porém, é juiz; estamos todos no jogo e atuamos a favor deste ou daquele lado (WILLIAMS, 1969, p. 328).

Entre os que lideravam o movimento teórico em torno da reconceptualização da cultura estavam Richard Hoggart e sua obra “*As utilizações da cultura*” (1973), E. P. Thompson e sua obra “*A formação da classe operária inglesa*” (1988) e, como citado, Raymond Williams e sua obra “*Cultura e Sociedade*” (1969). Estes autores contribuíram significativamente para a efetivação dos Estudos Culturais, campo teórico que granjeou grande propulsão nas décadas posteriores e multiplicou-se sob variadas perspectivas teóricas e metodológicas, em vários continentes, de modo que podemos também chamar os Estudos Culturais de “estudos viajantes”.

No caso dos Estudos Culturais, trata-se das “viagens” de estudos que, ao mesmo tempo em que abordam questões do âmbito da cultura global adquirem os contornos e as matizes das configurações locais, reinventando-se constantemente nos seus questionamentos e perspectivas de análises. Os melhores exemplos que posso mencionar situam-se nas problematizações sobre gênero, raça e etnia, que, com uma fecundidade sem precedentes, têm recomposto todo o panorama dessas discussões em nosso país e em outros pelos quais têm circulado (COSTA, 2000c, p. 26).

Desde o seu surgimento na Inglaterra, sua expansão pela América do Norte, e a partir de sua chegada no Brasil, o campo teórico dos Estudos Culturais tem sido palco para muitos debates proeminentes em torno do significado da(s) cultura(s), da reprodução/produção de identidades, das questões de gênero/sexualidade, raça/etnia, colonial/pós-colonial, da transmissão/construção de conhecimentos e das relações de poder entre os sujeitos e entre os grupos culturais, questões que fornecem elementos relevantes para as análises atuais sobre currículo.

Especificamente no Brasil, os Estudos Culturais tiveram sua entrada na arena educacional e curricular na década de 90. Tomaz Tadeu da Silva foi um dos pioneiros dos Estudos Culturais no Brasil, sendo o responsável pela autoria, tradução e organização de publicações¹ de suma relevância para o desenvolvimento de pesquisas na área.

Marisa Vorraber da Costa (2000c), Alfredo Veiga-Neto (1995, 2000, 2001) e Maria Lúcia C. Wortmann (2001) estão entre aqueles que têm explorado consistentemente temáticas centrais dos Estudos Culturais, tais como mídia e educação, disciplina, currículo e poder, ciência, cultura e educação, respectivamente.

No campo curricular, os Estudos Culturais consideram inegável a relação do currículo com a(s) cultura(s) e ambos são vistos como práticas de significação, produção, relação social, relação de poder e práticas que produzem/reproduzem identidades sociais.

O campo teórico dos Estudos Culturais tem se disseminado de modo significativo e vem apresentando uma produtividade crescente principalmente na Região Sul, nos programas de pós-graduação das Universidades Federal do Rio Grande do Sul² (UFRGS) e Luterana do Brasil³ (ULBRA). As pesquisas desenvolvidas nestes programas enfocam os Estudos Culturais ao discutir a cultura e educação como eixo central e eixos subsidiários tais como identidade, subjetividade, raça e gênero, substituindo aqueles tais como nacionalismo, unicidade, centralidade e todas as formas de interpretações biologizantes e essencialismos culturais.

A Universidade Luterana do Brasil promove anualmente, em sociedade com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o “Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação”⁴, hoje em sua segunda versão, cujo objetivo tem sido o de reunir pesquisadores e estudantes interessados em análises referentes à cultura contemporânea e seus reflexos na educação, discutindo de modo específico os Estudos Culturais em suas múltiplas temáticas.

¹ Entre essas, destaco: SILVA, T. T. (Org) *Identidade e Diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais* (2005); SILVA, T. T. *Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo* (2004^a); SILVA, T. T. (Org) *O que é afinal, Estudos Culturais?* (2004b); SILVA, T. T. (Org) *Alienígenas na sala de aula* (1995); SILVA, T. T. *O currículo como fetiche – a poética do texto curricular* (2001).

² No PPGE/UFRGS existe uma gama significativa de grupos de pesquisa referentes a temáticas tais como: Estudos Culturais em Educação; Ética, Alteridade e Linguagem na Educação; Educação, Sexualidade e Relações de Gênero; Filosofias da Diferença em Educação, entre outros.

³ No PPGE/ULBRA podemos citar o grupo de pesquisa “Cultura e Educação” e as linhas de pesquisas desenvolvidas são: Escola, docência e identidades; Currículo e pedagogias culturais; entre outras.

⁴ O primeiro Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação (2004) congregou mais de duzentos e cinquenta trabalhos sob as temáticas centrais “poder, identidade e diferença”, com representantes de pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação de todo o Brasil.

Outros eventos que envolvem as temáticas dos Estudos Culturais também têm ganhado espaço no Brasil, tais como: “Seminário Internacional Fazendo Gênero”⁵, “Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade”⁶, entre outros.

A Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) também tem sido um espaço significativo de difusão das pesquisas situadas na temática atinente à relação entre currículo e os Estudos Culturais. Através do Grupo de Trabalho “Currículo” (GT – 12), tem-se estimulado a discussão em torno da relação entre educação e cultura, ampliando a crítica às políticas curriculares atuais e chamando atenção para a necessidade de expandir a esfera educacional para além do domínio econômico e para o entendimento do currículo como produção cultural.

Envolvendo-me com esta crescente produção científica dos Estudos Culturais no Brasil e refletindo em paralelo com as minhas indagações iniciais sobre currículo e cultura, algumas revoluções internas se iniciaram proporcionando o surgimento de outras inquietações e indagações que me estimulavam a uma busca mais acirrada por possíveis respostas: sob que ênfases teóricas, temáticas e metodológicas as categorias cultura e conhecimento são analisadas no campo teórico dos Estudos Culturais? Que novas formas de pensar e conceber o currículo estas análises têm proporcionado?

Foram estas perguntas que me levaram a pensar num investimento mais intenso e que nortearam a elaboração de um projeto de pesquisa para a seleção do mestrado em Educação ofertado pelo Centro de Educação da Universidade Federal do Pará. Examinando as produções dos professores da linha de pesquisa “Currículo e Formação de Professores” do referido mestrado, constatei que as temáticas envolvendo cultura e educação vinham ganhando espaço cada vez maior e algumas pesquisas⁷ já abordavam temáticas que podem ser situadas no campo dos Estudos Culturais.

Estas pesquisas não só representaram a “entrada” dos Estudos Culturais, ou pelo menos dos estudos estritamente voltados para a cultura e suas implicações na educação, no Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, como também proporcionavam subsídios relevantes para minhas intenções de investigação no campo dos Estudos Culturais nessa unidade.

Assim, vi o mestrado como uma oportunidade de aprofundar as análises num campo teórico que me despertara o interesse, de modo que elaborei um projeto inicial de pesquisa,

⁵ Promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina, em sua 7ª versão realizada em agosto de 2006.

⁶ Promovido pela PUC – RJ, em sua 2ª versão a ser realizada em setembro de 2006.

⁷ SILVA, J. M. M. (1998; 1993); ARAÚJO, S. M. S. (2002); RIBEIRO, J. G. (2001); COSTA, G. D. (2005); GONÇALVES, J. F. G. (2005).

cuja problemática envolvia pesquisar se o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará abarcava em suas disciplinas discussões em torno da cultura, conhecimento e identidade na perspectiva dos Estudos Culturais.

Tendo meu projeto sido aprovado, muitas discussões em torno dele foram realizadas, prática esta comum e esperada no mestrado, e as modificações e reformulações necessárias foram efetivadas a partir destas discussões. Assim, com base nos encontros de orientação, nas discussões empreendidas nos Seminários de Dissertação I, II e III e em minhas próprias ponderações em torno dos meus interesses de pesquisa, o tema da investigação passou a direcionar-se para a análise das pesquisas apresentadas no GT - Currículo da ANPED, no período de 2000 a 2006, que abordam as categorias cultura e conhecimento, na perspectiva teórica dos Estudos Culturais.

Assim, o desejo de pesquisar cultura, conhecimento e currículo foi se modelando e remodelando até tornar-se, de fato, um problema de pesquisa traduzido na seguinte interrogação propulsora: sob que perspectivas analíticas as categorias ‘cultura’ e ‘conhecimento’ apresentam-se nas pesquisas que dialogam com os Estudos Culturais no GT de Currículo da ANPED? A essa indagação central articulam-se duas outras questões secundárias e interligadas: quais as ênfases temáticas e conjunções teóricas e metodológicas que esses estudos compreendem? Que contribuições essas composições apresentam para o currículo enquanto teoria/prática social?

No intuito de contemplar a indagação acima, constituem objetivos desta pesquisa analisar as categorias cultura e conhecimento sob o enfoque dos Estudos Culturais na produção dos discursos corporificados nos textos do GT de Currículo da ANPED no período de 2000-2006, a fim de considerar sob que proeminências temáticas, contextos teóricos e metodológicos estas categorias são discutidas e examinar que práticas discursivas e não-discursivas estas análises acionam na constituição e efetivação de uma determinada concepção/prática de currículo.

O redimensionamento no foco de investigação para as pesquisas apresentadas em forma de texto e pôsteres, no Grupo de Trabalho de Currículo (GT – 12) da Associação de Pós-Graduação em Educação (ANPED), deu-se em virtude de a ANPED ser uma associação de pesquisa de grande projeção nacional e de ser, não só uma referência para a produção científica brasileira no campo educacional internacional, mas de ter-se constituído em um campo autorizado na produção de pesquisas e na discussão sobre currículo no âmbito dos programas de pós-graduação. O recorte referente ao de 2000 à 2006 se justifica pela significativa produção acerca do tema no período em questão.

Além disso, vale ressaltar a produção consistente de pesquisas que investiram suas análises em torno do currículo sob outras incisões temáticas, com base no banco de dados da ANPEd, especificamente no GT de Currículo, ou seja, este tipo de pesquisa tem sido um empreendimento já realizado por pesquisadores de referência do campo do currículo, tais como MOREIRA (1995), PARAÍSO (2003) e LOPES e MACEDO (2002), e proporcionaram contribuições teóricas de suma relevância para o campo.

Assim, nomeadamente o GT de Currículo tem discutido os múltiplos referenciais teóricos, epistemológicos e metodológicos voltados para as questões curriculares, entendendo o currículo como um produto cultural que se estende para além dos espaços escolares. A esse grupo de trabalho veiculam-se diferentes núcleos de pesquisa⁸ e os pesquisadores vinculados a este GT desenvolvem uma atividade intensa em eventos⁹ relacionados às temáticas curriculares. Trata-se de uma produção científica¹⁰ de grande alcance e que tem contribuído de forma efetiva, através dos estudos e pesquisas desenvolvidos, para a proposição de alternativas que visam contribuir à reformulação das ações educativas no Brasil.

A escolha pela análise dos conceitos de ‘cultura’ e ‘conhecimento’ se deu em virtude do papel central que assumem no entendimento do currículo como política cultural e pelo fato de que o currículo operante tem atuado com a noção de conhecimento válido e verdadeiro, noção esta retirada do seio da concepção de cultura vigente, sendo, portanto, culturalmente produzida e desempenhando um lugar fundamental na produção de identidades culturais. Além disso, cultura e conhecimento são categorias centrais tanto nos Estudos Culturais quanto nos estudos sobre currículo.

A outra razão da escolha do eixo investigativo em torno da questão da cultura e conhecimento sob a ótica dos Estudos Culturais reside no reconhecimento de que as análises neste campo, tanto no Brasil quanto em outros países, têm conduzido à discussão sobre cultura, conhecimento e currículo, à novos caminhos e horizontes, especialmente porque retiram o significado destes conceitos da ‘caixa fechada’ no qual se encontravam, abrindo

⁸ Como por exemplo: Núcleo de Estudos de Currículo (UFRJ); Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO); Grupo Comunicar – Colectivo de Educación y Comunicación; Rede Universitas – Produção Científica sobre a Educação Superior no Brasil e Observatório Latino-americano de Políticas Educacionais (OLPED).

⁹ Tais como: Colóquio Luso-Brasileiro de Questões Curriculares; Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE); Seminário Internacional “As redes de conhecimentos e a tecnologia: professores/professoras: textos, imagens e sons”; Reuniões Anuais da ANPEd, entre outros.

¹⁰ Citando algumas publicações: “Currículo: pensar, sentir e diferir”, “Currículo de Ciências”; “Linhas de Escrita”; Dossiê “Imagem e Pesquisa em Educação: currículo e cotidiano escolar”; Volume 4 da Coleção “Memória, Cultura e Currículo”; Artigos nas Revistas “Educação e Realidade” e “Educação e Sociedade”, entre outros.

caminhos, por assim dizer, a novos enfoques e interpretações e trazem à tona a dimensão múltipla e incerta nas quais estes conceitos estão imersos.

Quando me refiro à ação de retirar os conceitos de cultura, conhecimento e currículo da ‘caixa fechada’, quero dizer que estes conceitos passam a ser confessadamente tidos como intrinsecamente relacionados. Os conhecimentos corporificados no currículo, sua distribuição e seleção são diretamente mediados e controlados pelos ditames da cultura preponderante na sociedade. Assim, a cultura não só influencia a maneira como os conhecimentos são selecionados como também ela própria é elemento de seleção.

Nos Estudos Culturais, a cultura não é venerada, pois isso descentraria sua constituição social e retiraria o poder que, inevitavelmente, está em suas mãos; poder em explicar e coordenar as relações sociais e em fazer seleções do que é válido e aceito e do que é inútil e irrelevante. “A cultura organiza valores e significados da sociedade, mas também institui outros valores e significados ao fazer isto. Por isso é necessário considerar as suas condições de produção e as relações com o mundo que produz” (ARAÚJO, 2004, p. 6).

Partindo desta perspectiva de cultura, ao pensarmos o conhecimento, o currículo e a escola, somos irremediavelmente remetidos às estruturas que os criaram, aos interesses políticos que os articularam, às práticas e discursos que engendraram seus sentidos, pois educação é cultura não simplesmente porque socializa as ciências, as artes e a literatura, mas porque, ao se constituir, arqueta significados e valores formulados no coletivo, nas interações humanas (Idem, 2004).

Por ser um produto cultural, o currículo não apenas reproduz conhecimentos neutros, dado que seus tentáculos aderem-se a um processo de conhecimento que é constituído “de negociações intersubjetivas conflitivas”. Assim, ao selecionarem os conhecimentos que deverão ser ensinados aos alunos, “as escolas fazem mais do que intermediar saberes ou constituir espaço único de internalização de valores e normas” (SILVA, 1998, p. 113), porque os sujeitos não são apenas receptores ou reprodutores, são também, e principalmente, “criadores de significados em relações socialmente construídas” (idem).

Reconheço que, como qualquer outro plano teórico, os Estudos Culturais possuem suas fragilidades e limitações¹¹, e quanto a estas, não as ignoro, embora não tenha intenção de

¹¹Algumas das críticas neste sentido referem-se ao abandono, pelos Estudos Culturais, de explicações ou totalizantes ou alinhadas ao discurso da “libertação”, assim como à elisão do conceito de classe social (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003). Outra crítica diz respeito à união entre os Estudos Culturais e os estudos ditos pós-modernos; para Turner (1997), a prática crítica do pós-modernismo é muito relativista e muito formalista para ser útil como crítica cultural e política e algumas das idéias principais das teorias pós-modernas, tais como a negação de teorias totalizantes, da teologia e da utopia, opõem-se à semente gramsciana dos Estudos Culturais (BRUSCHI, 2003).

enfatizá-las nesta pesquisa. A meu ver, as virtudes deste campo e as contribuições e inovações que têm proporcionado aos debates atuais na esfera educacional e curricular sobrepujam, em muito, as suas fragilidades.

A Busca nas Veredas do Desconhecido...

Somos convidadas e convidados à flexibilidade e à coragem de sair das grandes estradas retas, claras, já mapeadas antes de serem construídas, para entrarmos por atalhos labirínticos onde não se pode ver antecipadamente aonde nos levam, mutantes que são e, inquietos, indisciplinados, que aparecem e desaparecem, reaparecendo em outro lugar, como rizomas, portanto, cheios de surpresas, onde a única bússola é a busca permanente e obstinada. O que nos resta é termos a coragem de nos arriscar, pois que o que já visto nada trazendo de novo. Trata-se de um “novo amor pelo desconhecido, não xenófobo, não racista, não falocrático, uma ética da singularidade que rompa os consensos e as seguranças” (GARCIA, 2002, p. 118, 119).

As profundas mudanças sócio-culturais que têm se desenrolado nas últimas décadas são claramente perceptíveis a olho nu e densamente sentidas no âmago de cada um de nós: o desmoronamento das certezas, o afloramento das diferenças culturais, a velocidade na circulação das informações, os cruzamentos entre o local e o global. Neste contexto, as verdades absolutas de um homem denominado moderno, centrado numa razão sólida, já não dão conta de replicar as indagações de uma sociedade evidentemente revirada, fragmentada e plural.

Ciente de minha inserção nesta conjunção de incertezas, consigo vislumbrar com mais limpidez as várias possibilidades e procedimentos alternativos de pesquisa configurando-se no cenário educacional, e estes, em geral, estão voltados para o rompimento e superação da tradição empirista de ciência. Paulatinamente, a realidade social caminha rumo à supressão das disputas epistemológicas entre metodologias científicas e metodológicas políticas, já que é inescusável o fato de que “verdade” e “poder” não são pólos opostos e apartados (COSTA, 1994).

Coloco-me, então, no lugar de poder utilizar-me de vários e diferentes caminhos no decurso desta pesquisa, sem o intuito de ter como ponto de chegada metanarrativas, verdades únicas ou universalismos. Ao contrário, para mim o ponto de chegada é sempre um devir, porque as trilhas percorridas são formadas de rupturas e descontinuidades, as estradas se ramificam a todo o instante, inter cruzando-se e cruzando-se livremente, como Garcia (2002) bem nos lembra na citação no início deste tópico.

A ousadia, a autonomia e a criatividade se constituíram desde o início numa espécie de “marca registrada” dos Estudos Culturais e servem para indicar a constante presença da multiplicidade concernente aos procedimentos metodológicos de pesquisa neste campo.

Esta é a perspectiva metodológica que tem orientado parte significativa das pesquisas desenvolvidas sob a égide dos Estudos Culturais, especialmente aquelas que buscam olhares novos, perspectivas inusitadas, que seguem por variadas direções e pretendem soluções originais.

As análises desenvolvidas sob a inspiração desses Estudos [Culturais] buscam transitar em “zonas fronteiriças” percorridas com o auxílio de métodos [...] transgressores e intervencionistas, por serem buscados em outros campos disciplinares; sendo assim, os Estudos Culturais valem-se de procedimentos e de metodologias que não lhes são próprios ou particulares, mas dos quais se apropriam em determinadas circunstâncias em função de propósitos específicos (WORTMANN, 2005, p. 46).

Convém mencionar que, desde sua origem, as pesquisas realizadas no campo dos Estudos Culturais e os instrumentos nelas utilizados foram considerados marginais. A pugna do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) com a Universidade de Birmingham, na década de 50 na Inglaterra, pela legitimação acadêmica, exemplifica claramente isto.

Os membros do Centro partilhavam uma atração comum pelo que o *establishment* universitário considerava, na melhor das hipóteses, um vanguardismo pitoresco, e, na pior, “o ópio dos intelectuais”. Essa atenção à renovação dos instrumentos de um pensamento crítico jamais mudou a ortodoxia. O Centro foi um caldeirão de cultura de importações teóricas, de trabalhos inovadores com objetos julgados até então indignos do trabalho acadêmico. Quase sempre pretensiosa, a noção de laboratório adquire toda a sua pertinência no CCCS. Uma rara combinação de comprometimento social e político e de ambição intelectual produziu durante mais de quinze anos uma impressionante massa de trabalhos (MATTELART e NEVEU, 2004, p. 55,56).

Assim, os Estudos Culturais não possuem um método específico e exclusivo, o que se coloca em consonância com a própria multiplicidade de perspectivas e vertentes teóricas constituintes deste campo, antes, se apropriam de metodologias já existentes que fornecem grandes contribuições às suas críticas, como as análises textuais, a etnografia, as entrevistas, as análises de conteúdos, entre outros procedimentos. De fato, os Estudos Culturais

têm se apropriado de teorias e metodologias da antropologia, psicologia, lingüística, teoria da arte, crítica literária, filosofia, da ciência política,

musicologia... Suas pesquisas utilizam-se da etnografia, da análise textual e do discurso, da psicanálise e de tantos outros caminhos investigativos que são inventados para poder compor seus objetos e corresponder a seus propósitos (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p. 40).

De modo geral, podemos dizer que os instrumentos de análise dos Estudos Culturais recusam os binarismos tais como alta cultura/baixa cultura, branco/negro, mulher/homem e justificam as formas de produção cultural dentro da sua relação com as estruturas sociais e históricas, estando comprometidos com as populações sem poder e com as inter-relações entre domínios culturais supostamente separados. Os conceitos teóricos centrais dos Estudos Culturais incluem:

Articulação, conjuntura, hegemonia, ideologia, identidade e representação. Continuamente interagindo com o político, o econômico, o erótico, o social e o ideológico, os Estudos Culturais implicam o estudo das relações entre todos os elementos de uma forma inteira de vida (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 32).

Atualmente as principais categorias de pesquisa em Estudos Culturais envolvem:

Gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça, etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e ecologia, política de identidade, pedagogia, política estética, instituições culturais, política da disciplinaridade, discurso e textualidade, história e cultura global numa era pós-moderna (Idem, p. 8).

Por ser coerente com a perspectiva dos Estudos Culturais, a pesquisa em educação, no contexto dos Estudos Culturais, significa seguir diferentes caminhos, construir metodologias inusitadas, significa “dialogar com o mistério do mundo” (MORIN, 1989, p. 36, citado por COSTA, 1994, p. 19), repudiando a acomodada atitude de já tê-lo decifrado. A formalização, o rigor e o planejamento não são dispensados, mas revestidos de um caráter imprevisível e flutuante.

LÜDKE (1995) e COSTA (1994) têm desenvolvido análises relevantes em torno das mudanças significativas ocorridas na cultura do trabalho de pesquisa. Segundo estas autoras, os conceitos de generalização, validade e objetividade têm perdido espaço e já não são elementos de busca e preocupação.

A constatação da ambigüidade e multiplicidades de fatores inerentes a um objeto de pesquisa descarta um modelo único e seguro de investigação e cria a necessidade de imaginar

novos procedimentos que correspondam de modo satisfatório às necessidades e indagações do pesquisador.

Este tem sido o aprendizado exercido nesta investigação. A busca por respostas satisfatórias às indagações por mim levantadas nesta pesquisa me compele a definir os caminhos que devo percorrer, mas admito que encontrei algumas dificuldades em nomear os caminhos, pois às vezes eles se transformavam em outros ou se desviavam dos iniciais. Muito provavelmente essas dificuldades estão impregnadas da tônica dos Estudos Culturais, onde o vigor metodológico constitui-se numa espécie de bricolagem e a composição metodológica desafia, inclusive, as ortodoxias existentes.

O conhecimento pós-moderno é temático e não mais disciplinar: os “labirintos pós” são formados por antidisciplinas, contradisciplinas, pós-disciplinas. Assumem o caráter de interdisciplinaridade, tornando-se, por vezes, francamente antidisciplinares. É essa característica que faz com que sua metodologia [a dos estudos Culturais] seja ambígua: supondo-se “não-unicidade”, busca-se a bricolagem de métodos com compatibilidades epistemológicas, que encontram seu eixo no estudo e na produção de sentidos (SPINK, 2003, p. 13).

De modo que considero relevante, portanto, destacar que a maneira como procedo na busca de informações e dados desta pesquisa coadunam-se diretamente com meus pressupostos ideológicos, teóricos e com a minha própria compreensão de mundo e de ciência, construída a partir das experiências por mim vivenciadas, especialmente na pós-graduação. Assim, posso informar que, de modo geral, este estudo situa-se no olhar da pesquisa educacional qualitativa e que se vale de procedimentos iniciais de caráter bibliográfico e documental para nortear as análises.

Contudo, os discursos ou os dados serão analisados com base no diálogo com o referencial teórico eleito, no sentido de buscar, não uma linearidade harmônica de fatos, antes, no sentido de “seguir o pensamento em seu movimento e em suas transformações”, pensamento do qual resulta um conhecimento que “é sempre interpretação” (GONÇALVES, 2005, p. 15) e as interpretações são apenas uma visão entre as várias outras e resultam de diferentes pontos de vista, dependendo da posição e da perspectiva de quem vê.

Paralelamente, debrucei-me sobre a literatura original e traduzida e naquelas publicadas no Brasil, fazendo levantamento bibliográfico acerca da temática e seleção dos textos que trazem contribuições relevantes ao estudo. Com base neste levantamento, elegi os autores e obras de referência no campo dos Estudos Culturais, como Raymond Williams (1961, 1969, 1992), Stuart Hall (2003, 2004) e autores do campo do currículo de circulação

nacional tal como Tomaz Tadeu da Silva (1995, 2001, 2004, 2005), que tem desenvolvido suas análises no enfoque da relação entre os Estudos Culturais e o currículo.

Após localização e eleição das obras, realizei a leitura e a análise das mesmas, organizando as informações obtidas em fichas de resumo contendo os principais dados da obra, do autor, as idéias basilares e os argumentos fundantes. Esta organização bibliográfica revelou-se extremamente valiosa na fundamentação teórica dos capítulos desenvolvidos nesta pesquisa.

Parte significativa dos caminhos percorridos na elaboração desta pesquisa adota contribuições provenientes do que se denomina “arqueologia do saber” (FOUCAULT, 1987). A “arqueologia do saber”, entendida aqui, não se limita apenas à análise de discursos, aliás, não foi exatamente este o procedimento utilizado, porém, posso dizer que os procedimentos utilizados situam-se dentro deste horizonte. Considero as contribuições de Foucault não como um procedimento metodológico, mas como uma sugestão a mais de análise, “como um horizonte aberto de possibilidades” ou como uma

atitude intelectual que, não se limitando dentro de fronteiras paradigmáticas – ou seja, uma atitude que, não procurando amarrar marcos teóricos –, procura se manter aberta e olhar para além de si mesma para que possa, nesse processo, por fim, reverter sobre si mesma esse olhar (VEIGA-NETO, 1995, p. 41).

Compreendo que a análise perspectivada pela arqueologia do saber vai muito além do discurso em si, e neste caso específico, é concebida como uma tentativa de estabelecer relações entre as práticas discursivas e as práticas não discursivas de cunho cultural.

Isso significa dizer que penetramos nos discursos enunciados dentro do campo dos Estudos Culturais, não em busca de relações de causa/efeito entre os enunciados, ou para investigar os avanços nos conceitos dentro de uma determinada teoria científica, ou para ajuizar se esta produz conhecimentos válidos ou não. O que nos motiva é a explicitação dos modos específicos em que as práticas discursivas e as não-discursivas se articulam e se entrelaçam constituindo o conhecimento.

Busco encontrar o que tem regido a produção dos discursos que delimitam saberes, que rezam quais enunciados são permitidos e quais são proibidos, quais instituem o que é válido, isto é, que conjugação basilar de homogeneidades designa àquelas necessidades sobre as quais são concebidas as percepções, os conhecimentos e os saberes.

Nesta perspectiva, a linguagem assume proporção, pois colocando-a na posição de objeto de estudo, e não apenas de mera representação da fala, podemos visualizar sua atuação nas próprias formas de articulação das quais o sujeito se utiliza para chegar a produzir conhecimento.

A linguagem é radicalizada no sentido de que é considerada um sistema de significação fluido, flexível, indeterminado, no qual a diferença assume autonomia, e o sujeito não é apenas tido como uma invenção cultural, social e histórica, mas é concebido como produto desta linguagem.

Através de suas manifestações discursivas e não discursivas, e como um produto do desejo e energia do sujeito, a linguagem institui determinadas visões do mundo e de conhecimento. Longe de ser uma armação rígida que assume diferentes formas, mas permanece a mesma estrutura, a linguagem é revelada como um organismo vivo, que através da discursividade constrói, produz.

Toda esta argumentação é aqui colocada na tentativa de esclarecer que esta investigação teórica não concebe a produção do conhecimento como uma ferramenta através da qual os sujeitos que dela se apropriarem conscientizem-se de sua condição opressiva e libertem-se das amarras da ignorância.

Minhas percepções situam-se fora da concepção de ciência reguladora, neutra, que liberta e, ao mesmo tempo, aprisiona, exclui, classifica, e estabelece os critérios do que é normal e do que é moral. Aproxima-se, entretanto, do material a ser inspecionado na tentativa de apreender sua presença na constituição de um campo de conhecimento, o do currículo, entendendo que os discursos contidos nos textos da ANPEd são práticas envolvidas na definição do que é currículo e de como o fazemos.

Assim, concluo este momento com a seguinte citação de Rosa M. Bueno Fischer, que considero bastante apropriada à ocasião:

Há que se prestar atenção ao fato de que, ao pesquisar, ao pensar, ao escrever, estamos investindo em nós mesmos, numa espécie de exercício daquilo que os gregos clássicos entenderam como “arte da existência”. Assumir uma posição teórica, explorar ao máximo o pensamento de alguns autores que passam a fazer parte de nós mesmos, relançar a herança, e, de outro modo, como sugere Derrida, *passar a orientar nosso olhar [agora convertido] por esses outros olhares, sem, no entanto, deixarmos de ser nós mesmos*, de falar dessa pessoa única que aqui está a pensar, sem deixar de estarmos atentos ao nosso país, ao nosso lugar, ao nosso tempo, às agruras e belezas do espaço e da hora que habitamos – esse é o grande desafio, esse é o grande exercício do que estou chamando aqui de conversão do olhar na

escrita acadêmica, *como cuidado consigo, como escrita de si*, como arte da existência (2005, p. 125 – grifos meus).

Colheita, Apuro e Confluências Analíticas

Embora a postura adotada nesta pesquisa situe-se num enfoque teórico, político e cultural cuja produção não assume o contorno de uma meta-teoria e cujos procedimentos não seguem estritamente os manuais de metodologia, evidentemente, alguns procedimentos no que se refere à triagem e ao manuseio dos dados foram adotados, de modo que se tornasse possível a realização da coleta dos dados, das análises e inferências necessárias. Assim, delineei algumas passagens fundamentais.

Inicialmente, enveredei num caminho em busca de informações significativas que tornassem possível a construção de uma visão panorâmica das produções recentes no campo dos Estudos Culturais no Brasil, sobretudo daquelas que enfocam cultura e conhecimento, estabelecem relações com o currículo e fazem parte do banco de dados da ANPEd.

Através desta “exploração” foi possível conhecer melhor as categorias desta investigação, isto é, cultura e conhecimento, tais como se apresentam no contexto das pesquisas divulgadas nas reuniões da ANPEd. Este procedimento tornou possível o refinamento dos dados e apuro das hipóteses, levando-me a descobertas dos enfoques e percepções mais consentâneas com a realidade.

Um dos critérios de seleção dos dados foi o de que os textos a serem eleitos para análise deveriam constar no GT de Currículo da ANPEd, no período de 2000 a 2006, disponíveis no site da referida associação - www.anped.org.br. A escolha do período de 2000 a 2006 justifica-se pelo fato de que, a partir da década de 90, tornou-se cada vez mais crescente o número de pesquisas no campo dos Estudos Culturais no Brasil sob o enfoque curricular e educacional, mais especificamente nos programas de pós-graduação, de acordo com pesquisa realizada por Lopes e Macedo (2002), de modo que, ao investigar o início do século XXI, poderei identificar as novas proporções e nuances que esta expansão tem ganhado a partir dos anos 2000, no que concerne às categorias cultura e conhecimento, no bojo das conjugações teóricas, metodológicas e nas temáticas apresentadas nos textos.

Com base nesse critério, levantei todas as produções de pesquisa apresentadas nas Reuniões Anuais da ANPEd, em forma de trabalhos completos e pôsteres, incluídos no Grupo de Trabalho 12 – Currículo, a partir da 23ª Reunião Anual (2000) até à 29ª RA (2006). De posse deste material, realizei a leitura inicial e informativa ou flutuante no sentido de obter

uma visão global das pesquisas apresentadas no referido GT. Todos os trabalhos completos e pôsteres que constavam no banco de dados on-line do GT de Currículo da ANPEd, no período de 2000 a 2006, foram lidos e apreciados.

De posse de todos os textos completos e pôsteres, efetuei uma leitura mais restritiva e seletiva e mais um corte foi efetuado, de tal modo que busquei identificar todos os textos em que os autores acionavam as categorias cultura e conhecimento. Com base nesta seleção prévia de textos que discutem as categorias cultura e conhecimento, realizei outro crivo, em busca das pesquisas em que os autores anunciavam textualmente como inseridas no campo teórico dos Estudos Culturais.

Em seguida, enveredei na busca daqueles textos que, embora seus autores não assumissem nomeadamente como situados no campo dos Estudos Culturais, mas que, por desenvolverem preocupação significativa com questões basilares, tais como cultura, significação, identidade e poder (SILVA, 2004), poderiam ter suas pesquisas incluídas neste campo.

É possível sintetizar da seguinte maneira o critério empregado na seleção dos textos:

- Os textos em forma de ‘trabalho completo’ e ‘pôsteres’ que constam no GT de Currículo da ANPEd, no site www.anped.org.br, referentes ao período de 2000 (23ª Reunião Anual) a 2006 (26ª Reunião Anual), cujos autores anunciam como inseridos no campo teórico dos Estudos Culturais e que abordam as categorias cultura e conhecimento.
- Os textos em forma de ‘trabalho completo’ e ‘pôsteres’ que constam no GT de Currículo da ANPEd, no site www.anped.org.br, referentes ao período de 2000 (23ª Reunião Anual) a 2006 (26ª Reunião Anual), que incorporam em suas análises os termos cultura, identidade, significação e poder, termos basilares aos Estudos Culturais segundo Silva (2001), e que discutem cultura e conhecimento.

Após a identificação e classificação dos trabalhos, realizei a leitura específica dos trabalhos individualmente e por ordem cronológica, isto é, de acordo com o ano da reunião anual da ANPEd, no intuito de compreender e destacar as temáticas, metodologias e perspectivas teóricas das quais eram portadores.

As temáticas foram identificadas de acordo com a denotação do título do trabalho e com as indicações do autor na introdução do texto. No caso das opções metodológicas presentes nos trabalhos, aquelas que não foram nomeadas pelos autores foram identificadas de

acordo com os procedimentos e técnicas de análise utilizadas e apresentadas no corpo do texto. Em relação à delimitação das perspectivas teóricas nas quais os textos se inserem, segui o mesmo critério das opções metodológicas, isto é, levei em conta a indicação teórica explícita dos autores e no caso da ausência destas, pautei-me nas referências teóricas utilizadas com mais consistência nas análises.

Em relação à análise das categorias ‘cultura’ e ‘conhecimento’, em alguns trabalhos os autores evidenciam claramente como concebem estas categorias, em outros é possível abstrair como tais categorias são entendidas a partir das referências teóricas utilizadas e do enfoque dado na análise do currículo. No tratamento e análise de como estas categorias são concebidas nestes trabalhos, destacamos algumas palavras-chave relacionadas a elas, de acordo com sua maior recorrência, de modo que foi possível obter uma orientação mais consistente para as análises posteriores.

Assim, foi possível obter e organizar os dados na forma como os quadros a seguir apresentam:

QUADRO 1

Pôsteres e trabalhos completos publicados e selecionados					
para análise GT de Currículo / ANPEd					
Ano	Reunião Anual	Pôsteres Publicados	Pôsteres Selecionados	Trabalhos Completos Publicados	Trabalhos Completos Selecionados
2000	23ª RA	3	-	15	4
2001	24ª RA	8	-	17	2
2002	25ª RA	4	-	10	2
2003	26ª RA	3	-	13	2
2004	27ª RA	3	-	12	-
2005	28ª RA	8	1	18	2
2006	29ª RA	6	1	11	2
Total		35	2	96	14
Total de textos Publicados = 131			Total de textos selecionados para análise = 16		

Fonte: Dados da Pesquisa

Considero pertinente ressaltar que todas as classificações possuem um caráter arbitrário, em virtude da impossibilidade em fazer ‘enquadramentos exatos’. Deste modo, alguns impasses ocorreram no momento de classificar e selecionar os textos para a pesquisa, e estes serão comentados a partir de agora.

Os impasses ocorreram em virtude de os Estudos Culturais constituírem um campo diverso de análises, que possui uma característica inata de aversão a delimitações, limites, barreiras e fronteiras, além de que suas trajetórias e intercâmbios teóricos, metodológicos e temáticos são múltiplos e adversos a cerceamentos.

Assim, para não incorrer no equívoco de fazer classificações indevidas, optei por selecionar para a análise os trabalhos nos quais os autores indicavam explicitamente o campo teórico no qual se inseriam, isto é, nos Estudos Culturais. Porém, identifiquei um número relativamente pequeno de textos, apenas seis, e o que me angustiava era saber que este número não representava a totalidade da presença de textos no GT de Currículo da ANPEd que fazem em suas pesquisas análises teóricas características no campo dos Estudos Culturais.

Deste modo, alguns trabalhos que realizam uma discussão consistente em torno de cultura e conhecimento no âmbito da significação e poder e que poderiam ser situados no enfoque dos Estudos Culturais deixariam de ser incluídos porque seus autores não se assumiam nomeadamente neste campo. Isso soava para mim como uma ‘perda’ significativa para o enriquecimento do trabalho, visto que estes representam um número considerável de textos e poderiam proporcionar uma análise mais abrangente do problema de pesquisa.

Movida por esta inquietação, várias tentativas foram realizadas para estabelecer critérios de seleção para estes trabalhos, buscando as produções de teóricos de referência do campo (ESCOSTEGUY, 2004; COSTA, SILVEIRA & SOMMER, 2003; NELSON, TREICHLER & GROSSBERG, 2002), mas sempre recaía ou em classificações demasiadamente amplas ou muito restritas.

Por fim, recorrendo a Tomaz Tadeu da Silva (2004a), um teórico reconhecidamente autorizado para falar sobre os Estudos Culturais, consegui encontrar um critério de seleção que me permitisse chegar a um número razoavelmente representativo de textos inseridos no campo dos Estudos Culturais. Silva (2004a) anuncia que uma característica marcante às pesquisas desenvolvidas no campo dos Estudos Culturais é a preocupação com questões que envolvem cultura, significação, poder e identidade.

Com base neste critério, realizei nova leitura de todos os textos no GT de Currículo da ANPEd, no período de 2000 a 2006, focando minha atenção apenas nos textos que discutiam cultura e conhecimento em conjunto com questões voltadas para a significação, identidade e poder. Pude então perceber a frequência significativa em que estas questões são abordadas, ora alternadamente, ora em conjunto nos textos do GT de Currículo.

Por fim, situei meu olhar apenas nos textos em que a preocupação com a cultura, conhecimento, poder, identidade e significação se faziam presentes. Assim, pude obter uma

quantidade de textos que poderia representar a presença de pesquisas desenvolvidas no campo teórico dos Estudos Culturais e, ao mesmo tempo, apropriada ao caráter qualitativo de minha pesquisa e ao período de tempo disponível para desenvolver análises consistentes em torno do material empírico já apresentado no quadro da página 19.

O Arcabouço

Situando as análises desenvolvidas no intuito de investigar os conceitos de cultura e conhecimento nos Estudos Culturais e algumas implicações para o campo do currículo, inicio nosso percurso adentrando na genealogia dos Estudos Culturais, percorrendo as ‘metamorfozes’ ocorridas na noção de cultura a partir da década de 50 (Capítulo I).

Raymond Williams e suas obras “Cultura e Sociedade” (1969) *The Long Revolution* (1961) e *Cultura* (1992) foram o suporte teórico principal utilizado na discussão em torno da noção de cultura na perspectiva dos Estudos Culturais. Nesta ocasião, considero o conceito de cultura predominante no século XIX e seus expoentes majoritários Mathew Arnold e Frank Leavis e as ponderações de Raymond Williams e Eduard Thompson sobre cultura na perspectiva da experiência e da diferença no posicionamento destes dois autores no que concerne a este termo.

Stuart Hall e suas obras “*Da Diáspora – identidades e mediações culturais*” (2003) e “*A identidade cultural na pós-modernidade*” (1997) foram utilizados como bússola norteadora da análise do campo em si dos Estudos Culturais e de suas abrangências e ramificações. Considero nesta ocasião dois paradigmas seminais dos Estudos Culturais identificados por Hall, o culturalismo e o estruturalismo.

Dando seqüência, abordo o processo de institucionalização do campo teórico dos Estudos Culturais e as ramificações que se desdobraram em seu bojo, sob as ênfases teóricas advindas de Marx, Althusser e Gramsci. Neste momento, situo as principais temáticas abordadas no campo dos Estudos Culturais após sua chegada no Brasil.

As categorias cultura e conhecimento são concebidas como inerentemente interligadas nesta análise, porém, a título de explanação, foram abordadas separadamente, dado que, ao falar na origem dos Estudos Culturais no capítulo I, havia de se tratar do conceito de cultura, visto que foram as discussões em torno desta que constituíram a ‘mola propulsora’ do nascimento do campo teórico dos Estudos Culturais. Em momentos posteriores, a discussão em torno da cultura será constantemente evocada e retomada.

Nas análises que constituirão o capítulo II, ensejarei a discussão concernente à concepção de conhecimento intrínseco aos Estudos Culturais, para seqüencialmente analisar a relação entre cultura e educação, pois a reconheço como fundamental para a análise da concepção de conhecimento que se sobrepõe no campo dos Estudos Culturais.

Nesta ocasião discuto o conceito de ‘tradição seletiva’, utilizando Raymond Williams como uma das referências, pois é a partir deste conceito que a análise sobre como o conhecimento voltado para o currículo escolar se consubstancia neste autor. As análises de Jean-Claude Forquim (1993), Pierre Bourdieu (1981) e Michael W. Apple (2006) em torno do papel da escola no que tange à cultura e ao conhecimento também são acionadas, dadas as relações que podem ser estabelecidas entre autores e a análise de Williams sobre a tradição seletiva, conhecimento e currículo.

Por fim, no capítulo III, num primeiro momento, apresento um panorama geral a respeito das produções no GT de Currículo da ANPEd no período de 2000 a 2006, no que concerne à presença das categorias cultura e conhecimento. A partir disso, apresento a análise referente aos dados coletados no GT de Currículo da ANPEd, de modo a discutir sob que perspectivas conceituais as categorias cultura e conhecimento são consideradas, e sob que ênfases temáticas, conjugações teóricas e metodológicas elas são abordadas. A partir disso, desenvolvo reflexões sobre que contribuições as ponderações realizadas nesses trabalhos acionam para o campo do currículo concebido enquanto teoria e prática.

2 - ESTUDOS CULTURAIS: DA OUSADIA INTELECTUAL AO COMPROMETIMENTO SOCIAL E POLÍTICO

No trabalho sério e crítico não existem “inícios absolutos” e pouca são as continuidades inquebrantadas [...]. O que importa são as rupturas significativas – em que velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações deslocadas, e elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas e temas. Mudanças em uma problemática transformam significativamente a natureza das questões propostas e a maneira como podem ser adequadamente respondidas (HALL, 2003, p. 132).

O que são Estudos Culturais? Esta pergunta tem sido o título ou assunto de muitos livros publicados atualmente. É visível que a tentação às definições e à fixação de “um princípio” perseguem-nos constantemente, porém, a pretensão de atingi-las pode ser ilusória, afinal, o movimento desordenado e irregular dos fatos históricos não nos permite chegar às plenas certezas.

Porém, “demarcações” se fazem coerentes e oportunas, principalmente quando se referem às mudanças na forma de pensamento e articulação com a realidade histórica. Desse modo, considero imprescindível registrar a trajetória dos Estudos Culturais, buscar suas “raízes”, tocar seus “alicerces”, trilhar em suas “ramificações”, para que seja possível captar os ‘sentidos’ e ‘desejos’ que teceram sua história.

Evidentemente, não pretendo aqui, repetitivamente, refazer o caminho que outros autores¹² traçaram com muito êxito, para apresentar-nos este campo teórico ou esta “nova forma de pensar sobre cultura”. Porém, apropriarei-me daquilo que for pertinente para me envolver com este horizonte teórico a fim de extrair dele elementos necessários para a análise densa das categorias cultura e conhecimento em suas relações com a discussão curricular.

O contexto em que se deu as produções embrionárias dos Estudos Culturais revela-nos um pouco das condições de emergência que as influenciaram: o pós-segunda guerra mundial e o desenrolar da guerra fria – a luta entre socialismo e capitalismo atingindo seu clímax e as grandes potências se digladiando pela soberania mundial – um cenário repleto de tensões, disputas, inquietações e inconformidades. Alguma coincidência com o que se produz nos Estudos Culturais?

Em se tratando dos Estudos Culturais, um desvio ou alteração significativa na forma de pensar a cultura marca o “impulso intrínseco” que inspirou a produção de textos por um

¹² Entre estes, destacamos: Johnson, Escosteguy e Schulman (2004); Mattelart e Neveu (2004); Veiga-Neto e Wortmann (2001); Hall (2003); Costa (2000).

grupo de intelectuais que buscavam respostas às pressões de uma sociedade situada num tempo histórico específico (HALL, 2003).

Estes intelectuais caminhavam em direção à contestação, e posicionando-se criticamente no ensejo dos conflitos sociais, lideravam movimentos oposicionistas ao capitalismo, suas formas de organização e de exclusão ou inclusão anômala. A Nova Esquerda (*New Left*, 1957–1961) foi um destes movimentos políticos distintos e de grande escala, que reivindicava¹³ entre outras coisas, o fim do privilégio econômico e social.

A “nova esquerda” se cristalizou a partir dos acontecimentos de 1956: a invasão soviética da Hungria e a crise do Suez, quando as forças israelitas, francesas e britânicas atacaram o Egito do nacionalista árabe Nasser. Não se identificava nem com o stalinismo, com o qual os membros do Partido Comunista estavam alinhados com diversos graus de entusiasmo, nem com o nacionalismo britânico, com seu projeto imperialista (SOVIC, apud HALL, 2003, p. 11).

O grupo de intelectuais da Nova Esquerda dispunha-se a favor do enriquecimento da vida social da classe operária e de uma análise crítica da cultura. A discussão situava-se no embate entre a cultura legítima de uma sociedade altamente refinada e a ‘cultura das massas’ ou ‘cultura popular’.

Neste ensejo, duas revistas prefiguravam em seus artigos a luta entre interesses e ideais antagônicos. A revista *Scrutiny* representava a tradição intelectual do pensamento em consonância com Frank Leavis, representante da alta cultura e a revista *New Left Review* apresentava as inquietações dos intelectuais da Nova Esquerda em busca da afirmação das manifestações populares como cultura.

A revista *New Left Review* configurou-se como um instrumento significativo de reivindicação de um sistema de comunicação expressivo da cultura das massas e menos preocupado com a distinção elitista e tradicional entre ‘baixa’ e ‘alta’ cultura¹⁴.

Foi através dessa revista que os textos de Raymond Williams “*Cultura e Sociedade*” (1969), Richard Hoggart “*As utilizações da cultura*” (1973) e E. P. Thompson “*A formação da classe operária inglesa*” (1988) tornaram-se conhecidos e estabeleceram um marco no estudo e reconceptualização no significado do termo ‘cultura’ naquele momento histórico. Estas obras representaram uma ruptura com as tradições de pensamento em que estavam

¹³ Os militantes que compunham a Nova Esquerda nem eram totalmente marxistas e nem tinha plena filiação ao socialismo. Em sua maioria, eram poetas e escritores de diferentes estratos sociais, que tinham como ideal comum a contestação do sistema capitalista e da ordem autoritária que este impunha.

¹⁴ A revista *New Left* reclamava, entre outras coisas, a inclusão nos meios de comunicação de programas sobre esportes, comédia, lazer, música popular e jogos pertencentes às culturas marginalizadas.

situadas e deram um “ponta pé” inicial na configuração de uma nova área de estudo e de prática, a ser chamada Estudos Culturais¹⁵.

2. 1. Cultura e Culturas nos Estudos Culturais

A lista acerca da definição de ‘cultura’ é quase infindável, o que torna difícil sua reunião e tratamento exaustivo neste estudo. Entretanto, torna-se necessário incursionar pela construção histórica desse conceito para visualizar as metamorfoses pelas quais tem passado a partir de determinadas composições teóricas e do plano histórico-social e, mormente, situar que noção de cultura, e conseqüentemente de conhecimento, originou o campo teórico dos Estudos Culturais e tem permeado nele até a atualidade.

No contexto norte-americano, foi Edward B. Tylor em seu livro ‘*Cultura Primitiva*’ (1871) quem primeiro criou uma acepção conceitual de cultura, baseada num sentido universal e evolutivo. Na visão deste antropólogo, a cultura representaria “a totalidade da vida social do homem”,

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (TYLOR, 1871, p. 1, apud CUCHE, 1999, p. 35 – grifo do autor).

Tylor tentava conciliar numa mesma explicação a evolução da cultura e a sua universalidade, alegando que, apesar das sociedades serem diferentes, em condições iguais, o homem agiria de forma muito parecida. Sobre a evolução da cultura, o autor acreditava que todas as culturas, inclusive aquelas consideradas ‘primitivas’, evoluíam através de fases até chegarem à civilização.

Ainda no início do século XIX, foi o antropólogo Franz Boas (1858-1942) quem começou a pensar na cultura dentro do sentido da diferença. Na sua perspectiva, o conceito cultura mostrava-se mais apropriado para explicar a diversidade humana. Boas chegou a tal

¹⁵ Neste mesmo grupo de intelectuais estavam ainda Stuart Hall (editor da revista *New Left Review* de 1958-1961), Raphael Samuel, Charles Taylor, entre outros, que formavam uma inteligência cuja preocupação fundamental relacionava-se às questões raciais e anticoloniais. Em geral, originavam-se das “margens”, seja em sentido de classe ou geográfico (HALL, 2003).

conclusão depois de estudar a etnografia de vários grupos humanos, especialmente dos grupos indígenas localizados na América do Norte.

Boas posicionava-se contrário à noção de uma cultura geral e evolutiva. Para ele o que interessava, de fato, era o estudo “das culturas”, não sendo possível encontrar leis universais do funcionamento das sociedades e das culturas humanas, muito menos determinar qualquer tipo de padrão evolutivo (BOAS, 2005).

Segundo Cuche (1999), Franz Boas é considerado o inventor da etnografia e o pai do relativismo, não do termo em si, mas da idéia à qual o relativismo se refere: toda e qualquer cultura é única, específica e original, ou seja, “cada cultura é dotada de um estilo particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas desta maneira” (p. 45).

No contexto europeu, mais ou menos no mesmo período, Emile Durkheim (1995) introduziu a dimensão cultural dos fenômenos sociais, por estes serem, assim como a cultura, fenômenos simbólicos. Para Durkheim, não havia diferença de natureza entre primitivos e civilizados, ambos os povos possuíam capacidade de utilizar o pensamento conceitual, de modo que Durkheim se recusava a ver tal pensamento como um produto de uma cultura tardia em maior ou menor grau. Por mais que concordasse com a teoria evolucionista em determinados aspectos, não compartilhava da idéia de um futuro idêntico para toda a humanidade.

Nada nos autoriza a acreditar que os diferentes tipos de povos vão todos no mesmo sentido [...]. O desenvolvimento humano deve ser ilustrado não sob forma de uma linha em que as sociedades viriam a se colocar umas depois das outras como se as mais avançadas não fossem senão a continuação e a seqüência das mais rudimentares [...]. Nada nos diz que a civilização de amanhã será apenas o prolongamento da existente atualmente para uma mais elevada (DURKHEIM, 1913, p. 60-61, apud CUCHE, 1999, p. 54).

Por mais que tenha dado contribuições significativas para o estudo da cultura, através de sua sensibilidade ao relativismo cultural e da criação de conceitos como “consciência coletiva”¹⁶. A preocupação primordial de Durkheim era verificar qual a natureza do vínculo social, de modo que sua interpretação da cultura se dava através do estudo dos fenômenos

¹⁶ Refere-se a uma teoria cultural que considera a existência, em todas as sociedades, de uma consciência coletiva feita das representações, dos ideais, dos valores e dos sentimentos comuns a todos os seus indivíduos. Tal consciência coletiva precede o indivíduo, é exterior e transcendente a ele, apresentando-se como superior à consciência individual; é esta a consciência responsável por realizar a unidade e coesão de toda uma sociedade. (CUCHE, 1999).

sociais, tanto que não se percebe em suas obras nenhum tratado exclusivo e específico sobre cultura.

Foi na conjuntura norte-americana, agora em meados do século XIX, que o conceito de cultura obteve maior exploração, em virtude da própria constituição dos países desta parte da América, como os Estados Unidos, por exemplo, caracterizado pela presença de diferentes culturas. Influenciado pelas idéias de F. Boas, Alfred Kroeber (1953) envereda pelo estudo que privilegia a dimensão histórica dos fenômenos culturais. Foi este quem instituiu o conceito da ‘difusão’, fenômeno resultante dos contatos entre as diferentes culturas e da circulação dos ‘traços’ culturais.

Alguns anos mais tarde, Bronislaw Malinowski (1884 – 1942) desenvolve uma crítica à corrente difusionista por acreditar que analisar um traço cultural em particular não dá a idéia do lugar que ele ocupa no sistema global, e defende que para compreender uma cultura é necessário observá-la em seu estado presente, não sendo possível estudá-la ‘de fora’, mas apenas no seu interior, o que determinou de “observação participante” (MALINOWSKI, 1997).

Muitos outros teóricos surgiram com novas teorias sobre cultura, alguns relacionando-a com a personalidade como em Edward Sapir (1967), ou classificando-a em “tipos culturais” no caso de Ruth Benedict (1994), ainda outros, como Margareth Mead (1972), explicando que ela se dá através da “transmissão cultural”, ou relacionado-a a “personalidade básica” como em Ralph Linton (1971) e Abram Kardiner (1964). Destas teorias surgiram conceitos importantes como *contracultura* e *subcultura*¹⁷.

No contexto britânico, em meados do século XIX, mais precisamente no fim dos anos 50 e começo dos anos 60, o debate entre sociólogos tais como Theodor Adorno, Antonio Gramsci e Raymond Williams girava em torno do caráter político da cultura.

Williams (1969), especificamente, desenvolvia suas análises e reflexões em torno da superação da dicotomia entre “alta cultura” e “baixa cultura”, posicionando-se contrariamente à concepção limitada de cultura como apenas “o melhor que se produziu no mundo” para estendê-la aos significados e definições que os homens dão aos acontecimentos e experiências de sua vida e à forma geral como reagem em pensamento e sentimento às mudanças na condição humana, condição esta criada e recriada por eles próprios (WILLIAMS, 1969).

¹⁷ *Subcultura* representa uma espécie de cultura particular, modo de pensar e de agir característicos de um determinado grupo social pertencente a uma sociedade culturalmente diversificada e que, ao mesmo tempo, partilha da cultura global. *Contracultura*, por sua vez, é um movimento de oposição contra a cultura global de referência na tentativa de manipulá-la; no entanto, ao invés de enfraquecê-la, contribui para renová-la, para desenvolver sua dinâmica própria, de modo que sua intenção não é produzir uma nova cultura, pois se trata, na verdade, de um movimento de subcultura.

Williams pleiteava uma “cultura comum”, isto é, cultura, para ele, refere-se ao legado de tradição intelectual e artística e o acervo dos bens simbólicos que cada geração ou grupo social recebe das gerações anteriores. Esta herança não se refere somente àquilo que foi produzido apenas por uma classe social, mas à contribuição que todos os indivíduos dão, independentemente de suas proveniências sociais e, ainda que de modo desigual, para a produção dos bens simbólicos que compõem a tradição cultural.

Cultura comum ou cultura sem classes, para Williams, não significa cultura uniforme. As diferenças existem, mas não é no critério de classe que as encontramos, antes, podemos buscá-las no total modo de vida, e este não envolve apenas a linguagem, a maneira de se vestir ou o tipo de entretenimento, mas envolve as formas diferenciadas em que a natureza da relação social é concebida.

Foi esta ‘nova’ maneira de conceber a cultura que proporcionou o surgimento do campo teórico dos Estudos Culturais. No bojo desta concepção, o conhecimento, seu acesso e distribuição é, em geral, socialmente controlado (WILLIAMS, 1992). Cultura e conhecimento estão inauferivelmente relacionados. As seleções feitas no interior da cultura refletir-se-ão nas seleções de conhecimento ‘verdadeiro’ ou ‘erudito’ que devem ser ensinados e aprendidos pelos sujeitos em diferentes contextos.

Williams estava ciente de que os valores dados a determinados conhecimentos, em detrimento de outros, decorriam de seleções ou triagens feitas com base no interesse de determinados grupos sociais, em geral, aqueles que se posicionam num lugar de vantagem em relação aos demais e que se empenham em solidificar a idéia de que a sua cultura é a ‘única cultura’, a que deve ser aprendida, a que todos devem se enquadrar.

Ora, se a cultura, a experiência humana é composta por construções, interpretações que não são únicas e verdadeiras, mas subjetivas, relativas e políticas, o conhecimento, que é uma destas construções, também não é neutro, homogêneo e estático. O conhecimento é permeado por relações históricas, sociais e políticas, constitui-se de valores, significados e sentidos múltiplos. O conhecimento expressa visões particulares, significados próprios de determinadas culturas e insere-se na disputa e manutenção do poder.

2.1.1. A Cultura nos Estudos Culturais

Se vocês pesquisarem sobre a cultura, ou se tentarem fazer pesquisa em outras áreas verdadeiramente importantes e, não obstante, se encontrarem reconduzidos à cultura, se acontecer que a cultura lhes arrebate a alma, então têm de reconhecer que irão sempre trabalhar numa área de

deslocamento. Há sempre algo descentrado no meio cultural, na linguagem, na textualidade, na significação (HALL, 2003, p. 211, 212).

As primeiras teorizações e investigações dentro do campo dos Estudos Culturais originaram-se de pensadores provenientes de famílias pertencentes a classes minoritárias e excluídas que tiveram a oportunidade de ingressar na elite universitária britânica, como os já citados Raymond Williams, Richard Hoggart e Stuart Hall.

Vimos, pois, de uma tradição inteiramente marginal em relação aos centros da vida acadêmica inglesa, e nosso envolvimento com as questões da mudança cultural [...] foi, inicialmente, assumido no sujo mundo exterior. [...] Alguns de nós – eu, especialmente – tínhamos planejado nunca retornar à universidade, na verdade, nunca atravessar suas portas outra vez. Mas então, a gente sempre tem que fazer ajustes pragmáticos aos locais onde o trabalho real, importante, está sendo feito (HALL, apud SILVA, 1995, p. 28).

Os textos destes intelectuais representaram um movimento teórico de contestação a uma visão elitista e discriminatória de cultura e de ruptura com a concepção dominante da “alta cultura”, isto é, a idéia de que somente pode ser considerado como cultura os saberes e conhecimentos pertencentes às determinadas classes tidas como superiores.

O foco central das contestações foi a noção de cultura defendida por Frank R. Leavis e Mathew Arnold. Este último concebe a cultura como “o melhor que se pensou e disse no mundo” e opunha-se a tudo aquilo que se referisse aos “progressos da civilização” (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p. 37). Na visão arnoldiana, a cultura adjetivada de popular era sinônimo de desordem social e política, ao passo que “cultura” grafada no singular e sem adjetivos seria o mesmo que harmonia e beleza – algo a ser cultivado para enfrentar a barbárie.

Raymond Williams, situando-se dentro de um enfoque culturalista, rebateu radicalmente a concepção de “alta cultura” e localizou em suas obras “*Cultura e Sociedade*” (1969) e “*The Long Revolution*” (1961) o conceito de cultura no campo das idéias, do significado e da experiência.

A cultura passa por uma reformulação, e de “alta cultura”, torna-se “cultura comum”, “cultura ordinária”. Williams dá um novo enfoque à cultura, ou seja, cultura refere-se às práticas sociais, ao modo de vida global das sociedades e às relações sociais que estabelecem entre si e com outros grupos; não é soma de costumes ou de práticas tradicionais e imutáveis, mas permeia todas as práticas sociais em suas inter-relações.

Em sua obra “*Cultura*” (1992), Williams destacou a emergência de uma nova Sociologia da Cultura, na qual uma convergência contemporânea de interesses conjuga os sentidos de global e de significação da cultura com o seu sentido mais especializado, isto é, todas as formas de atividades artísticas e intelectuais.

A cultura, na perspectiva da Nova Sociologia, é produzida através de processos complexos concretos, envolve as práticas e relações sociais como um todo e refere-se “aqueles modos de ser e aquelas obras dinâmicas e concretas em cujo interior não há apenas continuidades e determinações constantes, mas também resoluções e irresoluções, inovações e mudanças reais” (Idem, p. 28, 29).

Williams menciona os Estudos Culturais como um ramo da Sociologia, não por ser uma nova área de saber específica da mesma, mas no sentido de que as análises dentro dos Estudos Culturais relacionam-se de modo muito característico com as questões sociológicas gerais. De fato, o autor denomina os Estudos Culturais como um novo tipo de Sociologia, “que coloca sua ênfase em todos os sistemas de significação”, estando fundamentalmente “preocupado com as práticas e a produção cultural manifestas” (Williams, 1992, p. 26).

Ao considerar esta produção cultural manifesta, Williams quer dizer que os Estudos Culturais devem ir além das crenças formais e conscientes, como filosofia, religião, economia, e chegar até o teatro, a poesia, a pintura.

Williams ainda ressalta a relação íntima que há entre estas crenças e a produção cultural em três aspectos fundamentais: ligação direta “entre seu próprio conteúdo manifesto”; “ligação identificável através das relações, perspectivas e valores que as crenças legitimam” e nas “escolhas e temas característicos”; e, por fim, “ligações analisáveis, entre os sistemas de crenças e as formas artísticas e em seu posicionamento no mundo” (Idem, p. 27).

Um aporte fundamental das análises de Williams à reconceptualização do conceito de cultura é perspectivá-la a partir da sociologia contemporânea, na qual o *sentido* é a mola propulsora das análises. A partir da idéia de sentido, é possível relacionar as produções culturais dos grupos sociais com diferentes instâncias, tais como classes sociais ou outros tipos de identificações no âmbito político, econômico, e ocupacional, a nível formal e consciente. Assim, pensar a cultura envolve inevitavelmente considerar os sentimentos, atitudes e pressupostos típicos de determinado grupo.

Hall (2003) tece análises significativas relacionadas com as contribuições de Williams para os Estudos Culturais. De fato, ele caracteriza dois paradigmas – o culturalista e o estruturalista – que representam o germe das produções e análises no campo dos Estudos

Culturais. Posteriormente, outras vertentes surgiram a partir destes dois paradigmas iniciais, e estão em ação atualmente neste campo.

2.1.2. O Culturalismo

O culturalismo modula a análise da cultura com base nas experiências e vivências dos grupos sociais diferentes em oposição ao “papel residual e de mero reflexo atribuído ao cultural”. Este paradigma conceitua cultura

como algo que se entrelaça a todas as práticas sociais; e essas práticas por sua vez como uma forma comum de atividade humana: como práxis sensual humana, como atividade através da qual homens e mulheres fazem a história (HALL, 2003, p. 141, 142).

Raymond Williams (1961) e E. P. Thompson (1988) compartilham as idéias do paradigma dominante culturalista, no qual a cultura não é vista como mero reflexo da relação base/estrutura/superestrutura e das determinações econômicas, pois se considera que há uma relação dialética entre o “ser” e a “consciência social”, e o aspecto histórico assume um papel de destaque.

É importante salientar, no entanto, que o sentido em que Williams (1961) e Thompson (1988) inserem-se no paradigma culturalista não é o mesmo. Ambos os autores podem ser situados neste paradigma porque, embora partam de análises diferentes e divergentes em alguns aspectos, eles têm como característica comum o caráter de ruptura de suas idéias com as tradições de pensamento de sua época. Apesar de suas obras datarem de épocas diferentes, porém, enquadram-se num mesmo período de contestação à “certa forma de evolucionismo tecnológico, economicismo reducionista e determinismo educacional” (HALL, 2003, p. 133).

Além disso, tanto Williams quanto Thompson colocam a cultura no âmbito das vivências e experiências, porém cada um o faz de modo característico. Williams desenvolve suas análises num enfoque empírico e particular, com uma ‘densidade experimental de conceitos e de argumentação generalizante’ e com a intenção de estudar a cultura da classe trabalhadora a fim de encontrar valores e significados incorporados em seus padrões e estruturas.

Quanto a Thompson, desenvolve suas reflexões voltadas especificamente para a ‘historiografia marxista inglesa e a história da economia e do trabalho’. Porém, ambos os estudiosos destacam questões de cultura, consciência e experiência, de modo que podem ser

situados dentro do paradigma culturalista. Analisaremos, inicialmente, o posicionamento de Williams dentro deste paradigma.

Williams integrou com veemência as práticas sociais a uma totalidade do real, isto é, não fazia distinções entre a cultura de uma classe superior e a cultura de uma classe subalterna. De fato, para ele, a cultura abrange todas as formas de prática social, independentemente de classe, todas as disputas e conflitos, todas as formas de energia e organização estão imbuídas no conceito de cultura, como dimensão maior abarcante da experiência humana.

Há neste paradigma culturalista uma relação dialética entre “cultura” e “não-cultura”. É um pensar a cultura numa perspectiva mais abrangente, a partir de dois eixos principais. O primeiro eixo define a cultura como

os sentidos e valores que nascem entre as classes e grupos sociais diferentes, com base em suas relações e condições históricas pelas quais eles lidam com as suas condições de existência e respondem a estas (Idem).

Além disso, nota-se uma forte crítica ao marxismo clássico, que limita as idéias e significados a meros reflexos determinados pela base econômica, sem uma autonomia social efetiva. Em Williams, de forma mais específica, descarta-se o materialismo vulgar e o determinismo econômico e reitera-se um “materialismo radical”, ou seja, para contornar o problema da determinação, é preciso uma interação mútua de todas as práticas sociais.

Passei a crer que tinha que abandonar, ou pelo menos deixar de lado, aquilo que eu conhecia como tradição marxista: a tentativa de desenvolver uma teoria da totalidade social; ver o estudo da cultura como o estudo das relações entre os elementos numa forma inteira de vida; encontrar meios de estudar a estrutura... que pudessem manter contato com formas e obras de arte específicas e iluminá-las, mas também com as formas e relações de uma vida social mais geral; substituir a fórmula base e superestrutura pela idéia mais ativa de um campo de forças mútuas senão irregularmente determinantes (WILLIAMS apud HALL, 2003, p. 138).

As palavras de Williams indicam que este autor discordava da idéia determinista na qual se apoiava a tradição marxista, de que o pensamento e a cultura refletiam necessariamente a organização da estrutura social e econômica. Assim, a posição de Williams é mais ‘flexível’ neste respeito, pois este considera que a esfera cultural não é um simples espelho das práticas econômicas. As relações entre cultura, sociedade e economia são muito mais complexas, pois são mediadas pelas formas de ações humanas.

Assim, nunca houve, segundo Hall (2003), uma convergência de interesses e de objetos de estudo entre o marxismo e os Estudos Culturais. No entanto, muitas questões levantadas e não respondidas pelo marxismo interessavam a este campo e estavam presentes em suas produções, como as próprias palavras de Hall nos dizem a seguir:

Em nenhum momento os Estudos Culturais e o marxismo se encaixaram perfeitamente, em termos teóricos. Desde o início, já pairava no ar a sempre pertinente questão das grandes insuficiências, teóricas e políticas, dos silêncios retumbantes, das grandes evasões do marxismo – as coisas de que Marx não falava nem parecia compreender, que eram nosso objeto privilegiado de estudo: cultura, ideologia, linguagem, o simbólico (HALL, 2003, p. 205).

No segundo eixo, cultura inclui as tradições e práticas vividas, através das quais os entendimentos, sentidos e valores sociais e históricos são expressos e nos quais estão incorporados. Aqui, Williams considera que o fator de reprodução é uma característica indelével de toda e qualquer manifestação cultural. Todas as formas, sinais e convenções são, immanentemente, reprodutivas.

Williams analisa que, de maneira geral, uma determinada cultura não se restringe a formas de vida específicas de um momento isolado, “mas sim uma seleção e organização de passado e presente, necessariamente provendo seus próprios tipos de continuidade” (1992, p. 182). A tradição não é descartada, antes, é considerada como um “processo de reprodução em ação”, assumindo relevância proporcional ao reunir em torno de si muitos componentes centrais do processo cultural. Porém, alguns alertas precisam ser feitos. Nas próprias palavras de Williams

Mas também é certo, até nessas definições iniciais, que a “reprodução” mesma possui níveis diversos de significado. Na verdade, se for usado de maneira simples e apressada demais, poderá antes ocultar do que esclarecer os processos reais (Idem).

Tanto a reprodução quanto a produção são consideradas relevantes no processo cultural na perspectiva de Williams. Este autor justifica o uso do termo “reprodução cultural” menos porque muitas vezes lhe faltam as definições e distinções necessárias, também porque pode ser usado como um conceito temporal que sugere a condução de uma manifestação datável da cultura, e mais porque está subentendido no conceito de uma cultura ser ela capaz de ser reproduzida.

2.1.3. O Estruturalismo

O segundo paradigma dominante nos Estudos Culturais, mencionado por Hall, é o estruturalismo. Em geral, o início do movimento estruturalista é atribuído a Ferdinand Saussure. Este movimento surgiu através de análises realizadas no campo da lingüística contra a concepção exclusivamente histórica da língua e contra uma lingüística que dissociava a língua em elementos isolados e se ocupava em seguir suas transformações.

Saussure (1995) contribuiu efetivamente para o nascimento da teoria estruturalista através do estudo da noção de sistema. Saussure considerava a língua como um sistema convencional de sinais, e cujas partes agem numa solidariedade sincrônica, ou seja, cada língua forma um sistema no qual as partes estão interrelacionadas e onde os fatos e os fenômenos se governam uns aos outros, não podendo ocorrer de modo isolado e, muito menos, contraditório. Assim, Saussure constituiu os fundamentos que evidenciariam a doutrina das estruturas dos sistemas lingüísticos – o de que a língua é forma e de que as unidades da língua só podem ser definidas considerando-se suas relações.

Partindo destes princípios iniciais, muitas outras interpretações foram adicionadas à noção de estrutura e, de fato, os sentidos do conceito de estrutura passaram a ser variados, de acordo com o campo teórico em que são usados. De modo que, encontrar o que há de “comum” a todos esses sentidos parece ser uma tarefa desafiadora e até mesmo improvável, dado que nem sempre as características deste conceito podem ser tão claramente identificáveis.

Interessa-me, neste momento, analisar o sentido de estrutura em Lévi-Strauss que, aliás, tornou-se, após Saussure, o principal representante do paradigma estruturalista. É necessário salientar, porém, que o paradigma estruturalista compunha-se de diferentes abordagens teóricas, como, por exemplo, a apropriação feita por Althusser, que deu mais ênfase a noção de ideologia do que a de estrutura, visto que a leitura que fez do estruturalismo foi através do marxismo.

A opção pela análise em Lévi-Strauss se dá porque este considerou densamente o termo ‘cultura’, inserindo-o no âmbito de suas formas e estruturas. Sob o seu enfoque, cultura refere-se a categorias e quadros de referência lingüísticos e de pensamento, por meio dos quais as diferentes sociedades classificam suas condições de existência (LÉVI-STRAUSS, 2003).

Lévi-Strauss dedicou-se a estudar como as categorias lingüísticas eram produzidas e transformadas. E, mais adiante, empenhou-se em analisar as relações existentes no interior de

práticas significantes, no seio das quais as categorias de sentido eram produzidas, principalmente através de uma analogia com as maneiras que a própria linguagem – principal meio de operação da cultura – agia.

Os signos e símbolos não podem desempenhar seu papel senão enquanto pertencem a sistemas, regidos por leis internas de aplicação e de exclusão; e porque o próprio de um sistema de signos é ser transformável, em outras palavras, traduzível na linguagem (LÉVI-STRAUSS, p. 61).

Stuart Hall (2003, p. 144) destaca a contribuição de Lévi-Strauss para os estudos sobre cultura nas seguintes palavras:

Foi o estruturalismo de Lévi-Strauss que, em sua apropriação do paradigma lingüístico, após Saussure, ofereceu às “ciências humanas da cultura” a promessa de um paradigma capaz de torná-las científicas e rigorosas de uma forma inteiramente nova.

Hall critica a pouca importância que foi dada, pelos estruturalistas de cunho marxista, ao estruturalismo de Lévi-Strauss e destaca que este paradigma causou grandes rupturas, como, por exemplo, o abandono radical da metáfora base/superestrutura e a substituição da lógica da causalidade transitiva do marxismo clássico pela causalidade estruturalista – “uma lógica do *arranjo*, das relações internas, da articulação das partes dentro de uma estrutura” (Idem, p. 146, grifo do autor).

Nesta lógica estruturalista, a experiência só pode ser vivida se inserida em categorias, classificações e quadros de referência, sendo que são tais categorias que produzem as experiências e não o contrário. Assim, na perspectiva estruturalista, de cultura e linguagem, o sujeito era “falado” pelas categorias de cultura em que pensava, ao invés de falá-las, e estas categorias, por sua vez, eram consideradas não apenas como coletivas, mas também como atuantes no nível do inconsciente.

Há divergências significativas entre o paradigma culturalista e o estruturalista no que tange principalmente à noção de “homem”. Enquanto os estruturalistas concebem o homem como portador das estruturas que os falam, enfatizam a lógica estrutural e tentam “remodelar a história como uma marcha de estruturas”, os culturalistas concebem o homem como agente ativo na construção de sua própria história e colocam o aspecto histórico em primeiro lugar (HALL, 2003).

Na ótica de Hall, as ramificações que passaram a se desenvolver no âmbito dos Estudos Culturais surgiram no bojo de ambos os paradigmas – o culturalista e o estruturalista,

e muitas outras temáticas passaram a ser alvo de pesquisas neste campo, como veremos mais adiante. De fato, como bem condiz com sua origem de caráter múltiplo, os Estudos Culturais passaram a abarcar variadas séries de pensamento, tanto de cunho teórico e metodológico quanto de temas transdisciplinares, questões que trataremos na seção seguinte.

2.2. As Ramificações Teóricas e Temáticas

Paixão, efervescência, desordem, receio, renovação, inovação, marginalidade, experiências e confronto, estas eram as palavras que pairavam sobre o ambiente do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS – Inglaterra, Birmingham, 1964), onde foram produzidas as primeiras pesquisas sobre cultura de massa e cultura popular com base nos métodos da crítica textual e literária.

Stuart Hall, participante ativo na fundação do CCCS e diretor deste centro por 11 anos¹⁸, ofereceu contribuições de suma relevância para este novo campo que se iniciou em meados dos anos de 1950, mas só foi incorporado no meio acadêmico britânico a partir da década de 70.

Hall acrescentou um enfoque importante ao campo dos Estudos Culturais, ao considerar a cultura, não como um espaço simbólico de dominação e reprodução das idéias dominantes, mas, fundamentalmente, como um lugar de luta entre diversas culturas, vinculadas a determinados estratos da sociedade.

Encontra-se implícita nas idéias de Hall, e dos Estudos Culturais, uma certa influência de Marx. De fato, o próprio Hall reconhece que os Estudos Culturais foram, desde o início, fortemente influenciados pelo marxismo. Suas análises caminhavam como “vizinhas” do projeto político marxista na discussão da questão do poder, das capacidades de realização histórica do capital, das questões de classe social, dos relacionamentos complexos entre o poder e a exploração, entre outros.

Richard Johnson (2004) menciona que, influenciados pelo marxismo, os Estudos Culturais partiam, na década de 60, da premissa de que os processos culturais estariam necessariamente imbricados nas relações sociais no que se refere especificamente às relações de formação de classe e às divisões sexuais, raciais e de idade.

Ainda sobre a ingerência do marxismo, a cultura era percebida dentro das relações de poder porque contribuía para produzir assimetrias entre os grupos sociais, e, talvez, a

¹⁸ No período de 1968 a 1979.

contribuição mais importante de Marx para os Estudos Culturais tenha sido o conceito de ‘consciência’. Para Johnson (2004), os Estudos Culturais dizem respeito às formas históricas da consciência e da subjetividade e a compreensão de que a cultura é um local de diferenças e lutas sociais.

No entanto, a relação entre os Estudos Culturais e o marxismo sempre foi marcada pelo conflito, pois nunca houve uma fusão completa de ideais ou de perspectivas teóricas. Era constante nesta relação a crítica tanto ao reducionismo e economicismo como ao caráter doutrinário e a imutabilidade da lei histórica, intrínsecos ao marxismo.

Com isto quero dizer que, embora influenciado por alguns princípios marxistas como, por exemplo, a inegável relação entre a cultura e as mudanças econômicas, Williams discordava da polarização entre um nível - a vida econômica - e o outro - a cultura, porque isso não correspondia à realidade social. Seria, portanto, um equívoco descrever a realidade a partir da relação entre base e superestrutura, dado que, sob seu ponto de vista, a base não determina a superestrutura e a superestrutura não é mero reflexo da base.

Foi neste embate que Althusser (1992) pôde dar sua contribuição ao campo. Esse autor chamou a atenção para a existência de variadas forças ‘determinantes’ no conjunto da sociedade e estas forças – a econômica, a política e a cultural – disputam entre si e guerreiam em busca de supremacia. Aqui ocorre deslocamento importante na tradição dos Estudos Culturais, o de considerar a cultura em “pé de igualdade” em relação às esferas econômica, política e ideológica.

Este deslocamento ocorreu no sentido de que a cultura, anteriormente, era postulada como a instância social de maior relevância, na qual incidiam com prioridade assumida todas as divisões sociais, fossem de classe, sexo e etnia e onde ocorriam todas as disputas e resistências entre os grupos subordinados e os grupos dominantes (COSTA, 2000c, p. 25).

Em Althusser, porém, os demais âmbitos sociais, o político, o econômico e o ideológico, também são postos como integrantes fundamentais do conjunto de relações que compõem a sociedade. Evidentemente, diferente do enfoque marxista, esse autor considera que estas relações não se dão no âmbito das determinações, antes, são essencialmente complexas e contraditórias (HALL, 2003).

Como já é possível notar, Williams desempenhou na fase inicial dos Estudos Culturais um papel extremamente relevante e, ao colocar a discussão da cultura no âmbito social e político, proporcionou ao campo dos Estudos Culturais um espaço para que diferentes objetos de estudo, situados em diferentes áreas do conhecimento, se incorporassem.

Assim, o foco de interesse dos Estudos Culturais foi se multiplicando, modificando em alguns aspectos e permanecendo o mesmo em outros. A partir da década de 70, foram incorporadas contribuições relevantes de Antônio Gramsci (1991) ao campo através dos conceitos de ideologia, e a releitura de suas obras pelas vertentes de gênero e raça foram fundamentais para repensar a concepção de cultura popular no âmbito dos Estudos Culturais.

Os Estudos Culturais, influenciados pelas idéias de Gramsci, buscavam uma prática institucional que pudesse produzir um intelectual orgânico. Isso significa, porém, o reconhecimento de uma falta que causava certa tensão.

Nunca produzimos intelectuais orgânicos [antes tivéssemos] no Centro. Nunca nos ligamos a esse movimento histórico em ascendência; o nosso exercício foi metafórico. Contudo, as metáforas são coisas sérias. Afeta a prática. Estou tentando re-descrever os estudos culturais como trabalho teórico que terá que continuar a conviver com essa tensão (HALL, 2003, p. 208).

Os interesses dos Estudos Culturais assemelhavam-se aos de Gramsci (1991) em suas análises sobre o intelectual orgânico em dois aspectos fundamentais – o alinhamento dos intelectuais através de um movimento histórico abrangente e o trabalho teórico do intelectual orgânico em “transmitir” o conhecimento aos que não pertenciam à classe intelectual.

Assim, o intelectual orgânico surgiria dos grupos subalternos, do interior das culturas populares, para ser seus representantes. Seu compromisso majoritário e primordial basear-se-ia nos interesses destes grupos; eles seriam a manifestação em si destas culturas, porque delas emergiram.

Deste modo, o intelectual orgânico atua como sustentáculo das “massas”, ou seja, surgiriam no seu interior e operariam no sentido da elevação intelectual das camadas populares com a intenção de ensejar um movimento cultural que substituísse o senso comum e as velhas concepções de mundo, isto é, uma espécie de ‘revolução’ no panorama ideológico.

Outro elemento fundamental na contribuição de Gramsci aos Estudos Culturais refere-se ao conceito de hegemonia. As análises neste campo já partiam do pressuposto de que os elementos que compõem os processos de produção e reprodução cultural são complexos, dinâmicos e ativos e que não atuam de forma mecânica, antes, são ‘modelados’ de tal maneira a sustentar e reproduzir a estabilidade social e cultural. Gramsci vem corroborar tais pressupostos ao explicar como se dão estas modelações e conformações dentro do sistema cultural.

A teoria gramsciana pressupõe a conquista do consentimento. O movimento de construção da direção política da sociedade pressupõe complexas interações e empréstimos entre as culturas populares e a cultura hegemônica (ESCOSTEGUY, 1998, p. 91).

Gramsci destaca o fato de que não há necessariamente constante rixa entre as diferentes culturas. Em geral, o que acontece é o desenrolar de uma astúcia controlada de trocas recíprocas entre elas. Ou seja, num dado momento, a cultura popular afronta e rejeita a cultura hegemônica, em outro, reproduz a visão de mundo e de vida das classes hegemônicas.

A partir dos anos 80, o foco de interesse dos estudos Culturais centrou-se na cultura popular não como um mero veículo ideológico, mas como um local de resistência e conflito em potencial. Dois grandes momentos teóricos causaram uma interrupção no que, até então, se produzia nos Estudos Culturais – feminismo e as questões de raça.

Autoras como Charlotte Brundson, Marion Jordon, Doroty Hobson, Christine Geraghty e Angela McRobbie revêem suposições do senso comum sobre os meios (massivos), reivindicando que a audiência, no caso, feminina, tem autoridade sobre suas práticas de leitura (ESCOSTEGUY, 1995, p. 93).

O feminismo levantou a questão do pessoal como político e ocasionou a expansão radical da noção de poder. A centralidade das questões envolvendo gênero e sexualidade foram fundamentais para a compreensão mais plena do próprio poder em virtude, principalmente, da abertura do sujeito e da subjetividade e da reabertura da teoria social e a teoria do inconsciente, pelo viés da Psicanálise.

Sabe-se que aconteceu, mas não se sabe quando nem onde se deu o primeiro arrombamento do feminismo. Uso a metáfora deliberadamente; chegou como um ladrão à noite, invadiu; interrompeu, fez um barulho inconveniente, aproveitou o momento, cagou na mesa dos estudos culturais [...]. Abríamos as portas aos estudos feministas, como bons homens transformados. E, mesmo assim, quando o feminismo arrombou a janela, todas as resistências, por mais insuspeitas que fossem, vieram à tona – o poder patriarcal plenamente instalado, que acreditara ter-se desautorizado a si próprio (HALL, 2003, p. 209).

O choque causado pelo feminismo nos Estudos Culturais tornou possível perceber a “natureza sexuada do poder” e a diferença entre abrir mão do poder e ser silenciado por ele. As cisões e impactos causados pelo feminismo deixaram suas marcas no modo de pensar e sentir e na atitude de ‘compartilhar’ o poder.

Assim como o feminismo provocou cisões e conquistou seu espaço nos Estudos Culturais, outras temáticas interligadas a outras áreas de saber seguiram a mesma trajetória. Por exemplo, uma linha de análise que começou a ganhar propulsão nos estudos Culturais se refere aos estudos de textos, incluindo aqueles situados além da linguagem e literatura.

Segundo Johnson (2004), o texto é um material bruto a partir do qual certas formas podem ser abstraídas e o objeto principal de análise desta abordagem não é o texto propriamente dito, mas a vida subjetiva das formas sociais presentes em cada momento de sua circulação, incluindo, obviamente, suas corporificações no texto.

Assim, foi na linha das análises textuais que os Estudos Culturais “estabeleceram sólidos avanços na compreensão dos novos jogos de poder pelos quais se estabelecem identidades, significados sociais e culturais e pelos quais estamos, ao que tudo indica, sendo cada vez mais governados” (VEIGA-NETO, 2000, p. 53). Assim, nas análises textuais os discursos são tidos como práticas sociais eminentemente culturais.

Sob a influência da Psicologia e da Psicanálise, os Estudos Culturais passaram a abranger conceitos tais como representação, que aqui assume o mesmo sentido de apresentação, ou seja, a representação não esconde nada por detrás do discurso, antes, ela é o que se apresenta e é revestida do poder de produzir sentidos plurais.

Algumas análises no campo da linguagem também ressaltam a interseção entre a Psicanálise e os Estudos Culturais. Tanto em Lacan (1998) quanto em Foucault (2000) a análise de um discurso não pressupõe a busca de algo obscuro, submerso no âmago do inconsciente. O discurso fala por si mesmo, não existe qualquer coisa escondida em suas entrelinhas ou vozes. A análise de um discurso ocorre no próprio corpo do discurso e situa-se no campo do saber/poder, pois os discursos não são

conjuntos de signos [elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações], mas práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que eles fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala (FOUCAULT, 1987, p. 56 – grifo do autor).

Segundo Bernardes e Hoenisch (2003), com a aproximação da Psicologia Social, edificada pelos debates pós-estruturalistas nos Estudos Culturais, duas categorias de análise foram incluídas, a identidade e a subjetividade. No entanto, estas não são concebidas como sinônimas, muito menos como sendo fixas e uníssonas, antes são situadas numa outra dimensão – a da produção e alteração.

Tanto as subjetividades como as identidades são situadas no campo da produção social e cultural. Estas têm em comum o fato de serem produzidas, porém possuem peculiaridades específicas. A subjetividade ou subjetivação é entendida como os modos pelos quais o sujeito se vê e se perfilha, refere-se a um processo no qual o sujeito se faz e se refaz periodicamente através de interrupções discursivas.

Chamarei de subjetivação o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais exatamente de uma subjetividade, que evidentemente é uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si (FOUCAULT, 1984, p. 137).

A identidade também assume uma posição de destaque no campo dos Estudos Culturais. De simples essência ou algo a que pertence o sujeito, ela passa a ser tida como a própria constituição do sujeito enquanto um ser social, histórico e cultural. A identidade é o que a pessoa se torna a partir das relações que estabelece com o outro; não é fixa, mas flutuante, passível de transformações.

É a própria diferença que produz as identidades e, nesta construção, identidade e diferença estão profundamente interligadas, sendo ora dependentes, ora independentes, isto é, a identidade depende da diferença para existir, porém a diferença existe independentemente da consciência ou não das identidades. A diferença é um processo no qual tanto a identidade quanto a diferença são produzidas (SILVA, 2000).

Na década de 80 ocorreu uma desvalorização da abordagem marxista. Jim McRobbie (1995) argumenta que embora o marxismo tenha sido anteriormente uma das principais fontes de conexão nos Estudos Culturais britânicos, posteriormente passou a ser cruelmente atacado pelas idéias pós-modernas, em virtude das concepções teleológicas, do caráter de metanarrativa e dos essencialismos e determinismos que o caracterizam.

Assim, novas teorias e perspectivas vieram à tona, como, por exemplo, a revalorização do sujeito; a discussão em torno do consumo de mídia e a capacidade crítica atribuída aos consumistas; as visões neoliberais e a crítica à classe social como fator explicativo; a circulação mundial dos bens culturais; o consumo, a moda, as identidades sexuais, turismo, literatura, museus, entre outros.

No fim da década de 80, outras modalidades de análise ganham espaço, tais como a análise dos meios de comunicação, da recepção dos meios massivos, sobretudo, no que tange aos programas televisivos.

Na década de 90, os Estudos Culturais ocuparam-se com mais entusiasmo das idéias de Gramsci sobre hegemonia e ideologia, sobre como os grupos subordinados se submetem ou resistem às visões da classe dominante, e das idéias de Althusser, do conceito de ideologia e das análises sobre os “aparelhos ideológicos do Estado”. A influência destes teóricos tornou-se importante e evidente nos debates futuros dentro dos Estudos Culturais. No entanto, acabou por ser suprimida pela crescente “invasão” de autores pós-estruturalistas tais como Foucault e Derrida.

2.2.1. O Pós-estruturalismo e os Estudos Culturais

Considero oportuno dar um destaque à vertente pós-estruturalista dos Estudos Culturais, visto que esta progressivamente tem assumido grande relevância nas pesquisas desenvolvidas neste campo e, de fato, no Brasil em particular, muitos estudos inicialmente realizados no orbe dos Estudos Culturais atualmente situam-se no enfoque pós-estruturalista.

Segundo Paraíso (2000), os Estudos Culturais utilizaram durante um tempo significativo algumas referências marxistas, especialmente em seus primórdios, fazendo, porém, interpretações e reinterpretações de Marx pelo viés de Althusser e Gramsci. Mas a partir da década de 80, o pós-estruturalismo começou a ganhar espaço, ao ponto de atingir um predomínio neste campo, especialmente no que tange às análises de Foucault, Derrida e Deleuze.

O movimento teórico pós-estruturalista tem seu início na década de 60, época que se consagrou como uma de suas fases mais acentuadas. “Aplicou-se” em várias áreas geográficas e de saber, principalmente na França, com Michael Foucault, Derrida, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jacques Lacan, entre outros. Nos tempos hodiernos, o pós-estruturalismo tem-se disseminado nos mais diversos campos de saber, e tem recebido outra denominação em Silva: “pensamento da diferença” (SILVA, 2001).

Podemos analisar o pós-estruturalismo a partir de duas acepções. Aquela em que é tido como uma continuidade e ampliação do estruturalismo de Ferdinand Saussure e em sua acepção de “pensamento da diferença”, com base em Tomaz T. da Silva (2001, 2004).

Como o próprio termo indica, o pós-estruturalismo é uma linha teórica que dá continuidade à análise estruturalista, ou seja, tem como ponto de partida a composição da língua. No entanto, sua ênfase primordial não é a de analisar as regras de funcionamento da linguagem, separando suas estruturas, analisando-as isoladamente, na busca de um esquema básico, comum de funcionamento, como se dá no caso do estruturalismo.

O sentido de continuidade e ampliação da teoria estruturalista feita pelo pós-estruturalismo recai sobre a idéia da linguagem não como um sistema de significação rígido, contínuo, fixo e predominantemente estrutural, mas como um sistema de significação “frouxo”, isto é, fluido e indeterminado, livre da rigidez e do caráter permanente e invariável atribuído à significação pelo estruturalismo (SILVA, 2004).

Outra acepção em que podemos analisar o pós-estruturalismo é aquela em que sua gênese é atribuída a Nietzsche e Heidegger.

Nesta acepção, principalmente com base em Foucault e Derrida, a amplitude da análise da linguagem é mais significativa, pois esta passa a ser discutida no corpo do discurso e do texto. A fala e a língua não são tidas como estruturas separadas e os signos não têm significados fixos. A linguagem é um todo que se consubstancia nos discursos e textos e é capaz de produzir significados diversos e flutuantes e de instituir verdades e subjetividades.

Assim, passa-se a reconhecer o poder do qual a linguagem é revestida. Foucault (2000) mais especificamente, teoriza sobre a relação entre linguagem e poder. Para este autor, a linguagem enquanto discurso, com regras próprias, cria verdades, tem o poder de ditar rumos e definir trajetórias, ‘a linguagem é ela própria que constitui o mundo, homens e mulheres são constituídos na e pela linguagem’.

A dimensão do poder é maximizada em Foucault, ganhando autonomia e legitimidade, suplantando sua conotação de exclusivo a determinadas classes dominantes. O poder está em todo lugar, a ‘vontade de poder’ permeia todas as ações do homem, e a este poder Foucault não dá uma conotação necessariamente negativa, pois é tido como uma força que atua em vários sentidos e em direções opostas.

Foucault concebe o poder não como algo que se possui, nem como algo fixo, nem tampouco partindo do centro, mas como uma relação, como móvel e fluido, como capilar e estando em toda parte [...]. O saber não é o outro do poder, não é externo ao poder. Em vez disso são mutuamente dependentes [...]. É ainda o poder, que para Foucault, está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo (SILVA, 2004, p. 120).

Foucault destaca a interdependência entre linguagem, poder e saber. Há de fato, uma rede de relações embutidas no discurso, este é portador de saberes e poderes que se materializam através dele. O discurso é controlado pelo poder; nem tudo pode ser dito, em qualquer lugar, em qualquer circunstância e de qualquer maneira.

Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade [...]. O discurso não é apenas aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que e pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 2006, p. 8, 9).

Muitas das idéias foucaultianas têm sua inspiração, segundo Tomaz T. da Silva, em Nietzsche. Em seu artigo '*Dr. Nietzsche, Curriculista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze*', Silva (2001) faz um 'resumo' de algumas características fundamentais da vertente pós-estruturalista de origem Nietzscheana: a mudança na concepção de verdade, que deixa de ser única e absoluta para adquirir o sentido de ficção; o conhecimento é concebido em seu caráter artificial e produzido; tanto a verdade quanto o conhecimento são produtos da interpretação; a linguagem, por sua vez, é afirmada insistentemente em seu caráter produtivo.

O sujeito único e centralizado “morre” para nascer em seu lugar a subjetividade. Se não há sujeito no singular, logo não há uma identidade única associada à ele. Assim, ocorre o adeus à identidade, que é sobrepujada pela diferença e multiplicidade.

Os valores e a moral têm sido expostos em seu falso sentido de transcendentais e universais, em vez de identificar e discutir que valores são importantes, o pós-estruturalismo analisa quem atribui à valorização dos valores e por quê. Desse modo, os valores são vistos como contingências; são, portanto, criados, impostos, instituídos. Assim, a partir da genealogia dos valores, ao contrário de uma ontologia dos valores, torna-se possível a transvaloração de todos os valores, ou seja, novos valores são criados e recriados de acordo com as circunstâncias ou jogos de forças.

Por fim, chegamos à transmutação do poder de descobrir para o de inventar e na substituição da essência pela aparência. Partir do poder como invenção levará a pensar o conhecimento não como algo a ser descoberto e aprendido, mas como algo que é criado, inventado.

Deste modo, não há um conhecimento da realidade, pois a realidade não é uma essência e sim uma aparência ou presença forçada. Neste caso, conhecer não significa adequar a aparência à sua essência, mas identificar que essências nos são impostas e de que maneiras, e reconhecer que há diferentes e diversas interpretações no ato de conhecer, procedentes do encontro entre forças e conflitos, no campo de lutas.

É oportuno concluir este tópico acerca do pós-estruturalismo com algumas reflexões de Hall sobre a importância da “virada lingüística” nos Estudos Culturais. Para ele, este

‘desvio necessário’ deslocou e descentrou o caminho estabelecido nas análises no campo dos Estudos Culturais britânicos em geral.

De novo, não há aqui espaço para fazer mais do que elencar os progressos teóricos decorrentes dos encontros com o trabalho estruturalista, semiótico e pós-estruturalista: a importância crucial da linguagem e da metáfora lingüística para qualquer estudo da cultura; a expansão da noção do texto e da textualidade, quer como fonte de significado, quer como aquilo que escapa e adia o significado; o reconhecimento da heterogeneidade e da multiplicidade dos significados, do esforço envolvido no encerramento arbitrário da semiose infinita para além do significado; o reconhecimento da textualidade e do poder cultural, da própria representação como fonte de identidade [...]. A metáfora do discursivo, da textualidade, representa um adiamento necessário, um deslocamento, que acredito estar sempre implícito no conceito de cultura (HALL, 2003, p. 211, 212).

2.3. O Itinerário dos Estudos Culturais no Brasil

A tentativa de situar os caminhos percorridos pelos Estudos Culturais no Brasil, descrevo o caminho na trajetória do campo educacional, mais precisamente, no campo curricular, dadas as relações que pretendo estabelecer com meu problema de pesquisa. Percorrendo esta direção chegarei, inevitavelmente, a três possíveis lugares: aos programas de pós-graduação da Universidade Luterana e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e à Associação de Pós-Graduação em Educação (ANPEd)¹⁹.

Estes três “lugares” encontram-se profundamente interligados quanto à realização de pesquisas no campo dos Estudos Culturais. Utilizo a expressão ‘interligados’ para explicar que os autores destas pesquisas circulam concomitantemente nestes três ambientes. Isto é, num movimento simultâneo, pesquisadores tais como Alfredo Veiga-Neto, Maria Lúcia Wortmann, Rosa Maria Silveira e Marisa Vorraber Costa atuam nos grupos e linhas de pesquisa de ambas as instituições, ULBRA e UFRGS, e um dos principais veículos de divulgação dos seus trabalhos tem sido a ANPEd.

Numa pesquisa realizada sobre o pensamento curricular no Brasil, Lopes e Macedo (2002) mencionam a ANPEd como um dos principais centros de discussão sobre currículo e conhecimento e situa o GT de Currículo como um dos fóruns de pesquisadores mais

¹⁹ Podemos citar também o Grupo de Pesquisa *Estudos Culturais, Identidade/Diferença e Teorias do Comportamento*, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Psicologia da PUCRG, liderado por Neusa Guareschi e o Grupo de Trabalho Mídia e Recepção da Associação dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, coordenado por Ana Carolina Escosteguy.

significativos, a ponto de “garantir a legitimidade e a autoridade para falar sobre currículo” (Idem, p. 18).

Assim, investigando as produções apresentadas no GT de Currículo da ANPED, chegamos a uma das principais vias de acesso às produções no âmbito dos Estudos Culturais que relacionam cultura, educação e currículo no Brasil. Parte significativa dessas produções assumem-se como inseridas na vertente pós-estruturalista dos Estudos Culturais²⁰.

A coletânea de textos publicados no livro “*Estudos Culturais em Educação – mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, cinema...*”, organizado por Marisa Vorraber da Costa (2000) e o livro “*Caminhos Investigativos III – riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*”, organizado pela mesma autora e por Maria Bujes (2005), refletem o panorama das pesquisas desenvolvidas por autores pós-estruturalistas que utilizam, sobretudo, Michel Foucault como referência teórica em suas análises. A seguir, situamos algumas pesquisas desenvolvidas sob o enfoque dos Estudos Culturais.

Nas análises dos textos compilados do livro “*Estudos Culturais em Educação – mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, cinema...*”, a linguagem tem sido concebida ‘como produtora da realidade tal como existe de tal ou qual forma’ e a mídia é vista como prática social que integra as tecnologias na produção de representações e de subjetividades (COSTA, 2000). O poder é inerente à lógica da vida em sociedade, como o ‘inventor de estratégias que o potencializam, que engendram saberes que o justificam e o encobrem’ (VEIGA-NETO, 2000).

A alfabetização, pelo seu caráter discursivo, tem aprisionado, normalizado condutas, construindo significados e subjetividades em torno do ‘alfabetizador ideal’, produzindo, assim, identidades às quais os professores procuram se enquadrar (MARZOLA, 2000).

Os discursos sobre ‘natureza’ nas disciplinas de ciências instituem visões hegemônicas e antropocêntricas, enfocando tanto o consumismo, o utilitarismo, a produção de artefatos quanto as contemplações românticas que glorificam sua pureza, influenciando a forma como estabelecemos nossas relações com a natureza, como concebemos a relação entre o mundo natural e o não-natural, enfim, os sentidos e significados que construímos (AMARAL, 2000).

As produções culturais em torno da literatura infantil e a utilização das narrativas de ficção são vistas como instituidoras de verdades ‘consumidas’ e ‘incorporadas’ pelas crianças,

²⁰ Alfredo Veiga-neto (1995, 2000, 2001), Marisa Vorraber da Costa (2000c), Rosa Hessel Silveira (2000), Maria Isabel Bujes (2000); Luis Henrique Sommer (2000, 2005), Maria L. C. Wortmann (2000), Rosa M. B. Fischer (2000), entre outros.

a veiculação de sentimentos de compaixão ou de compensação em relação às crianças com necessidades educativas especiais, no caso deste estudo, a surdez (SILVEIRA, 2000).

O brinquedo tem sido explanado enquanto manifestação da cultura vivida e, portanto, ‘envolvido no processo de produção e imposição de significados, imerso em relações de poder que pretendem conduzir o processo de representação’. O jogo e o brinquedo são concebidos, então, como integrantes de processos políticos, culturais, no âmbito de práticas discursivas, através das quais atribuímos significados às experiências pelas quais passamos (BUJES, 2000).

No livro “Caminhos Investigativos III – riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras”, organizado por Costa e Bujes (2000), Meyer e Soares a partir da análise de um filme²¹, focalizam os processos de diferenciação e hierarquização social e cultural, procurando compreender e problematizar formas pelas quais estes produzem posições-de-sujeito no interior de uma cultura. A visualidade é considerada uma relação de poder, que permite que se revelem determinadas coisas em detrimento de outras; “o que nós vemos é o que aprendemos a ver no interior das linguagens e das representações que nos constituem” (MEYER e SOARES, 2005, p. 36).

Maria L. Wortmann²², discute os modos como se tem processado a produção discursiva da natureza e as questões a ela vinculadas em inúmeras situações e ações, em um artefato cultural cuja circulação entre as crianças se faz seguramente há mais de 300 anos, isto é, os livros de histórias infantis. Assim, a autora busca saber o que essas histórias dizem sobre a natureza, tomando tais discursos como práticas que sistematicamente formam os objetos dos quais falam (WORTMANN, 2005).

Luis Sommer²³, tomando a noção de biopoder em Foucault em sentido mais amplo, isto é, enquanto investimento de poder sobre uma população e focalizando a campanha pela informatização como uma tecnologia biopolítica, descreve a inserção de computadores na educação de Novo Hamburgo através da análise do discurso da campanha “*Projeto Agora: a conquista do computador*”.

²¹ O título original do filme é *Le fate ignoranti*, em Português foi traduzido *Um amor quase perfeito*, refere-se a uma co-produção cinematográfica italiana e francesa, dirigida por Ferzan Ozpetek, 2001 e o artigo que apresenta as análises da pesquisa desenvolvida intitula-se *Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com - e a partir de- um filme*.

²² No artigo *Dos riscos e dos ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes*, baseado nas pesquisas que desenvolve desde de 2002 na Universidade Luterana do Brasil.

²³ No artigo *Tomando palavras como lentes*, baseado na sua Tese de Doutorado *Computadores na escola: a produção de cérebros-de-obra*, UFRGS, 2003.

Reconstruindo as formas discursivas que deram configuração à cidade, Sommer isolou um discurso hegemônico identitário que foi utilizado para conduzir a conduta da população trabalhadora, operando como uma tecnologia de governmentação que produzia e regulava os discursos sobre computadores e a era da informática (SOMMER, 2005).

Com base nos estudos de Foucault sobre *poder e saber*, Jociane Costa²⁴ examina as prescrições relativas à formação da pedagoga, constantes das legislações educacionais brasileiras e documentos correlatos, no período histórico de 1968 a 1971.

Costa (2003) mostra como os discursos presentes nestes documentos, ao inventarem práticas pedagógicas específicas para a pedagoga – a especialista da educação – instituem saberes que disciplinam, regulam e produzem sujeitos compatíveis com uma configuração econômica e social determinada, atingindo tanto as pedagogas através de sua formação, quanto o alunado, por intermédio dos efeitos de sua atuação (COSTA, 2005).

Com base nas sínteses das análises desenvolvidas pelos autores em suas pesquisas²⁵, acima mencionadas, podemos dizer que Estudos Culturais têm representado um processo de produção de conhecimento sobre o amplo domínio da cultura humana e, no Brasil, muitos estudiosos e pesquisadores têm se aproveitado da Psicologia e Psicanálise, do Pós-estruturalismo e Pós-modernismo, da Linguística e Sociolinguística e de outros “caminhos” que permitem dialogar com a percepção político e social de cultura inerente a este campo.

Os Estudos Culturais, porém, embora articulem vários campos de saber, não darão conta da “totalidade dos significados possíveis para um ou qual tema, situação, circunstância ou questão” (WORTMANN, 2005, p. 65). Hall (1997) nos diz, apropriadamente, que os *significados* sempre escapam às representações e que as *articulações* que empreendemos em nossas análises são sempre contingentes e situadas.

Assim, as teorizações realizadas no campo dos Estudos Culturais são apenas algumas entre as variadas e possíveis maneiras de estabelecer conexões com a realidade; não são, e nem pretendem ser, as únicas e, muito menos, as ‘verdadeiras’.

Todas essas ingerências realizadas pelas pesquisas desenvolvidas na ótica dos Estudos Culturais, sobretudo na década de 90, abriram caminhos para produtivas possibilidades de articulações teóricas, temáticas e metodológicas em momentos posteriores.

Ao visualizarmos as pesquisas apresentadas nos GTs da ANPED, em especial o de Currículo, nos primeiros anos do século XXI, isto é, de 2001 a 2006, verificamos um número

²⁴No artigo *Redesenhando uma pesquisa a partir dos Estudos Culturais*, construído a partir de sua Dissertação de Mestrado *A pedagogia nas malhas de discursos legais*, UFRGS, 2002.

²⁵Foram considerados apenas alguns artigos das coletâneas citadas.

cada vez mais crescente de trabalhos que associam determinados conceitos centrais dos Estudos Culturais – cultura, conhecimento, poder e identidade – à uma gama diferenciadas de temáticas, desenvolvidas e analisadas com base em distintas perspectivas metodológicas.

No campo curricular, e no campo dos Estudos Culturais como um todo, conhecimento e cultura têm assumido posição de destaque, impulsionando parte significativa das pesquisas e produções teóricas. E não há como negar que o enfoque no qual essas categorias são abordadas conduz a determinadas formas de pensar e fazer currículo.

São estas considerações que justificam e respaldam o interesse em investigar as pesquisas desenvolvidas sob a égide dos Estudos Culturais no campo curricular, pois concebo que estas pesquisas são textos vivos, que contribuem para instituição de sentidos, que orientam práticas, que nos “invadem” e nos “traspassam”, criando novas maneiras de pensar e idealizar o que nos rodeia.

3 - O CONHECIMENTO NOS ESTUDOS CULTURAIS

Conhecer

Conheci... Mento

Mente

Magia

Morali... daDe

Depositar

Deduzir

Deri...Var

Válido

Vernáculo

Verdad... Eiro

Ebulição

Educação

Eis... **Currículo...**

MENDES, S.K.B.

A concepção de conhecimento que permeia nossas mentes, nossas produções, que guia as relações que estabelecemos entre os fatos e que está imbuída no modo como costumamos fazer ciência não está desprendida do tempo histórico no qual estamos inseridos. As grandes mudanças históricas comportam em si transformações significativas no modo de conceber e produzir o conhecimento.

Esta é uma afirmação simples e, a um primeiro olhar, aparentemente óbvia. Porém, as reflexões que as subjazem nos levam a ir muito mais além, a ponto de colocarmos em xeque muitas verdades cristalizadas e que, por assim serem, colocam-nos o desafio de questioná-las de modo pertinente.

Dar-nos conta de que transformações drásticas têm se desenrolado no contexto social e histórico atual alerta-nos para o fato de que certas maneiras de pensar são descartadas em consequência do crescimento e espaço que outros olhares passam a usurpar e estas rupturas, geralmente, causam traumas e resistências, especialmente porque estão inevitavelmente, traspassadas por lutas em torno do poder.

Isso significa dizer que as transições ou transformações ocorridas na concepção de conhecimento nem sempre são reconhecidas ou possuem aceitabilidade. Aliás, o embate em torno de que concepção de conhecimento é, de fato, válida ou não têm crescido abundantemente no próprio campo do currículo, que tem lidado centralmente com esta questão. Além deste, o campo dos Estudos Culturais também tem sido um local privilegiado dessa discussão.

As análises neste campo têm desestabilizado a idéia de conhecimento científico pautado numa razão absoluta e também trazido para a discussão as maneiras pelas quais este conhecimento tem sido por nós incorporado. Como maior contribuição para a discussão, têm-se apontado novas possibilidades de conceber o conhecimento, seguindo uma “lógica” situada fora do pensamento dominante – ocidental e moderno. Mas antes de ater-me a esta questão, analisarei a idéia de conhecimento que tem predominado na esfera das produções científicas atualmente e como ela se constituiu ao longo do tempo.

Incursionando numa breve respectiva histórica em torno da questão do conhecimento, deparamos-nos com várias visões pautadas em teorias explicativas das relações entre o sujeito que deseja conhecer e o objeto a ser conhecido. Sócrates, Platão e Aristóteles, na Grécia Antiga, instituíram alguns métodos de produzir conhecimento, que iam desde a ironia e maiêutica, expandindo-se à idéia de ciência opinativa – Doxa, e chegando à ciência experimental ou baseada na observação - Episteme.

Na Antiguidade, as influências deixadas por estes pensadores gregos são bastante perceptíveis. Entre elas, podemos citar a separação entre o conhecimento sensível e o intelectual, entre aparência e essência, entre opinião e saber. É neste período da história que são instituídas regras lógicas para a produção do conhecimento ‘verdadeiro’.

Algumas mudanças significativas ocorreram na noção de conhecimento durante a Idade Média. Santo Agostinho iniciou a tentativa de conciliação entre o pensamento cristão e o platônico - Patrística. São Tomás de Aquino introduziu a filosofia aristotélica ao pensamento cristão, e as linhas que separavam razão e fé já pareciam romper-se.

A concepção de conhecimento na Idade Moderna comportou verdadeiras revoluções. A substituição da visão teocentrista pela visão antropocentrista foi uma delas. As teorias racionalistas, as empiristas, a teoria do conhecimento universal e a própria herança iluminista – mais especificamente através da teoria da razão – fundaram uma concepção de conhecimento tão bem estruturada que tem permanecido soberana e imponente durante muitos séculos.

Na contemporaneidade, tem-se questionado sobre que conhecimento pode ser considerado racional ou irracional. Esta crise, porém, tem se apresentado de forma deveras complexa, e como a considero central na discussão que pretendo desenvolver sobre o conhecimento, deterei-me em analisá-la mais profundamente.

As palavras totalizante, racional, centrado, autônomo e consciente são distintivas de uma ciência pautada em princípios iluministas e humanistas, de uma sociedade e ciência modernas em que as idéias fundamentais são

a distinção entre sujeito e objeto e entre natureza e sociedade ou cultura; redução da complexidade do mundo a leis simples susceptíveis de formulação matemática; uma concepção da realidade dominada pelo mecanicismo determinista e da verdade como representação transparente da realidade; uma separação absoluta entre conhecimento científico – considerado o único válido e rigoroso – e outras formas de conhecimentos como senso comum ou estudos humanísticos; privilegiamento da causalidade funcional, hostil à investigação das “causas últimas”, consideradas metafísicas, e centrada na manipulação e transformação da realidade estudada pela ciência (SANTOS, 2004, p. 2).

Boaventura de Souza Santos, em seus escritos (2003, 2004), faz menção ao enfraquecimento da confiança epistemológica pela qual a ciência moderna está passando. Considera que as bases epistemológicas que a sustentam não têm correspondido aos anseios dos cientistas e o conhecimento por eles produzidos já não se ajusta aos princípios da racionalidade totalizante.

Deveras, é no domínio do conhecimento e do poder que a falência da ciência moderna tem sido mais evidente. Eis alguns sinais que as produções científicas atuais no campo da física e da biologia, e não apenas nestes campos, têm nos dado a este respeito: ausência de consensos ou a existência de falsos consensos, constatação de realidades cada vez mais complexas, certezas relativas, em geral, sujeitas à mercantilização da ciência, debates intensos e momentos de grande ebulição na comunidade científica (SANTOS, 2003).

É oportuno, neste caso, considerar o que Santos diz sobre ‘alternativas epistemológicas’ a partir das quais o conhecimento científico pauta-se numa racionalidade mais ampla, suplantando as dicotomias entre objeto/sujeito, ciência/senso comum, natureza/cultura. Neste aspecto, o autor argumenta em favor da emergência de um outro paradigma epistemológico – a ciência pós-moderna.

Compartilho com Santos suas ponderações concernentes à crise ou transição do paradigma epistemológico na ciência moderna para a ciência pós-moderna. Porém, talvez seja

óbvio dizer que a construção de uma outra concepção de ciência não se dê repentinamente. Os desdobramentos teóricos das ciências sustentadas em teorias que colocaram “em jogo” o modelo de racionalidade totalizadora foram minando aos poucos a base de uma ciência positivista, iluminista e racionalista, e constituíram-se nas principais responsáveis pelas bifurcações que desembocariam em outra forma de pensar o conhecimento.

Alguns destes desdobramentos teóricos centram-se no mesmo ponto – a crítica ao Iluminismo e aos princípios da razão, racionalidade, progresso, ciência, epistemologia. No campo das artes, literatura e estética, as críticas dirigem-se às noções de pureza, abstração e funcionalidade, e no campo da educação e currículo, referem-se à transmissão do conhecimento científico e a formação do aluno como ser racional, autônomo e democrático.

A crítica ao conhecimento racional abriu caminho para novas formas de pensar e conceber o conhecimento. A trajetória no sentido do conhecimento é longa, e escapa aos objetivos desta pesquisa, o que nos mostra sua característica metamorfósica, ou seja, o conhecimento é móvel, transforma-se, assume novas e diferentes roupagens ao inserir-se em campos epistemológicos variados e em épocas históricas diferentes.

O que, de fato, é de interesse neste momento é ir a fundo em ‘uma’ concepção de conhecimento – aquela que se sobleva no campo teórico dos Estudos Culturais. Para tanto, considero apropriado iniciar a análise pela relação entre cultura e educação e, por fim, chegar à discussão do conhecimento, especificamente, o conhecimento curricular.

3.1. Cultura e Educação nos Estudos Culturais

No capítulo anterior situamos que no século XIX, precisamente em meados na década de 50, no contexto inglês, desenrolava-se um debate acirrado entre duas concepções antagônicas de cultura – a alta cultura e a cultura popular – o que já era indício das transformações no conceito de cultura que se efetivariam no século XX.

No campo educacional, este embate assumiu diferentes ares. Entre aqueles defensores da preservação da cultura singular, especialmente Mathew Arnold (1971) e Frank Leavis (1943), a educação era considerada um elemento fundamental na manutenção da alta cultura, para que ela não fosse perdida ou ‘contaminada’ pela cultura das massas.

Em outra perspectiva, a de Williams (1969), a educação era tida como um instrumento importante de informação e de acesso aos bens culturais comuns da humanidade e as escolas

deveriam exercer seu papel de tornar a tradição cultural acessível o mais amplamente possível, retirando-a do domínio de uma classe social minoritária.

No bojo da discussão em torno do significado da palavra cultura, Williams passou a investir na análise da cultura no campo da experiência e da coletividade, considerando a tradição e a reprodução como intrínsecas ao processo cultural. Neste sentido, levantou discussão em torno de como se dá a construção da memória cultural de um grupo, tornando-se o responsável pela relevante idéia de “tradição seletiva” - a isto se refere Williams como o trabalho de seleção no qual a memória coletiva constrói e reconstrói a sua herança cultural.

A contribuição deveras importante de Williams neste processo de seleção cultural refere-se ao fato de considerar que esta seleção não se dá apenas no âmbito intrínseco, mas também sofre influências externas, mais precisamente dos interesses políticos predominantes num determinado momento histórico. Aplicando estas análises à educação, e ao campo do currículo especificamente, é possível desenvolver reflexões interessantes acerca da relação entre a cultura, a educação e a seleção dos conteúdos que consubstanciam o currículo escolar. Início a discussão pela relação entre cultura e educação.

3.1.1. A Transição no Conceito de Cultura e as Implicações para a Educação

Raymond Williams (1969) e Richard Hoggart (1957), Frank Leavis (1930) e Matthew Arnold (1923) desenvolveram análises relevantes, no século XIX, acerca do impacto e das conseqüências da revolução industrial na vida social, intelectual e na própria cultura nacional da sociedade inglesa. De um lado, Leavis e Arnold consentiam que estivesse ao encargo dos intelectuais, produtores ou difusores culturais promover a educação pautada numa cultura nacional.

Williams e Hoggart evocavam a atenção para a relação entre o cultural e seus jogos de poder, para a superação da dicotomia entre “alta cultura” e “baixa cultura”, dado que a concepção de cultura da qual se proviam incluía todas as manifestações e estilos de vida dos grupos, independentemente de qualquer classificação social.

Considero pertinente, nesta análise, o diálogo que Williams (1969) estabelece com Matthew Arnold e Frank Leavis em torno do significado do termo cultura e as relações que estes estabelecem entre cultura e educação.

Segundo Williams (1969), tanto para Leavis (1943) quanto para Arnold (1971) a cultura estava relacionada ao estudo e a busca da perfeição e da preservação de uma tradição de vida “fina e alta”. Em Arnold, especificamente, a cultura era um revés à anarquia social e espiritual, e caberia mais precisamente ao Estado, através de uma educação nacional, desenvolver “o melhor eu” da humanidade, e divulgar “o melhor que foi pensado e escrito em todo mundo”, enfim, a educação deveria originar um conhecimento geral e um padrão de pensamento efetivo (WILLIAMS, 1969).

Em Leavis, a cultura também era privilégio de poucos, porém, neste caso não dos que constituíam o Estado, mas de um grupo de intelectuais literários, cuja principal função seria a de manter viva a tradição literária e as mais refinadas qualidades da língua.

Williams concorda com Leavis no ponto referente à importância de “preservar” as tradições de uma sociedade, no entanto diverge da idéia de que é no seio de uma minoria exclusiva que permanecem as significativas experiências passadas de um agrupamento humano e de que o surgimento e crescimento das massas populares colocariam em jogo esta herança cultural, levando à desordem social e cultural e à decadência da sociedade orgânica.

Só posso dizer, à guisa de conclusão, que as extremamente valiosas propostas de caráter educacional e as importantes e luminosas análises da sociedade local devem ser contrastadas com as falhas, que são às vezes, sérias. A concepção de uma *cultivada minoria*, em oposição à *massa “decreada”*, tende, em sua afirmação, a levar prejudicialmente ao ceticismo e à arrogância. *O conceito de um passado inteiramente orgânico e satisfatório, em oposição a um presente desintegrado e desagradável*, tende, em sua negligência da história, à negação da verdadeira experiência social (WILLIAMS, 1969, p. 273 – grifo meu).

Williams também discorda de Leavis quanto ao fato de que as experiências culturais de um grupo social constam apenas no registro formal literário, mas as considera presentes na história, na arquitetura, na pintura, enfim, nas diversas formas de saber. Este é um dos sentidos em que Williams estende a cultura ao âmbito de toda a vida comum, isto é, a cultura passa a abranger todas as formas de prática social, independentemente de classe, todas as disputas e conflitos.

De fato, Williams não via o surgimento e a ampliação da classe trabalhadora e da população em geral, estereotipadas pela classe dirigente como “massas”, como uma ameaça à cultura. Em vez disso, a forma preconceituosa como as massas populares eram encaradas foi algo fortemente criticado por Williams.

Em verdade, não há massas; há apenas maneiras de ver os outros, como massa. Nas sociedades industriais dos grandes centros urbanos são muitas as oportunidades de ver os outros desse modo. A questão não é apenas de ressaltar esses fatos objetivos, mas a de investigar o efeito que esses modos de ver as outras pessoas tiveram sobre nossos hábitos pessoais e coletivos de pensar. A realidade é que esse modo de ver os outros, que é característico de nosso tipo de sociedade, foi capitalizado para fins de exploração política e cultural (Idem, p. 309).

Transpondo a cultura para o campo do significado e da experiência, Williams a retira dos padrões de referência baseados numa qualidade ideal, no melhor exercício da faculdade humana, elidindo o julgamento de que tudo o que não se enquadra nestes padrões é fútil, medíocre.

Era este tipo de pensamento guiado por padrões fixos e tradicionais que orientava a maneira como a cultura popular era julgada. A ênfase excessiva nos aspectos negativos ou na má qualidade do que era pertinente às “massas” era consequência de um julgamento baseado nos valores e referenciais de um grupo minoritário que se utilizava de um crivo seletivo altamente unilateral. De modo que o desprezo atribuído às atividades desenvolvidas pela “maioria” era resultado das limitações próprias dos que as apreciavam e, assim, não de uma incapacidade típica da maioria em produzir ou reproduzir a cultura “refinada”.

Williams posiciona-se contra a idéia de que a cultura da maioria seja inferior ou possua padrões mais baixos em relação à cultura das minorias, visto que os níveis de preparo e instrução desta minoria são extremamente superiores àqueles concedidos à maioria, e as transformações técnicas ocorridas na sociedade, além de serem resultantes de uma combinação de interesses e inércia, estão assaz longe das transformações educacionais. Indo mais além, o autor alerta para os perigos de atribuir a uma crescente população, a que chama de ‘maioria’, o estigma de “populacho”:

Considerar a maioria como populacho serviu, paradoxalmente, para deter ou enfraquecer as consciências mais ativas a esse respeito. A tolice sempre é fácil e há coisa menos inteligente do que, ao fim de um longo treino educativo, desdenhar os que se iniciam e que, embaraçados e inseguros, estão cometendo os inevitáveis erros? (Idem, p. 319).

É assim que, para Williams, a educação não tem a função de orientar as massas de tal modo que as eleve ao padrão cultural de um determinado grupo. Não há qualquer tipo de defasagem cultural; o que ocorre é a discrepância nas oportunidades de acesso aos bens culturais. Assim, “o máximo que se pode fazer é transmitir os hábitos e perícias que não são

propriedade individual, mas da espécie, e dar a todos livre acesso a tudo que se fez e construiu no passado” (Idem, p. 327).

Porém, a cultura não se refere apenas a um corpo de trabalho imaginativo e intelectual pois, se assim fosse, a expansão da educação à população em geral resolveria o problema da distribuição e perpetuação da cultura ideal, atingindo esta cultura por fim as diferentes classes sociais. Mas, como alerta-nos Williams, a cultura não se limita exclusivamente a este corpo de trabalho imaginativo e intelectual, ela envolve também “essencialmente todo um modo de vida” (Williams, 1969, p. 333).

Com base na idéia da cultura como um modo de vida, Williams cogita a emergência de uma cultura sem classes, resultante principalmente das mudanças sociais. Cultura sem classe, porém, não quer dizer cultura uniforme; as distinções, de fato, existem, mas não é no critério de classe que as encontramos.

Segundo Williams, podemos buscar tais distinções no total modo de vida, e este não envolve apenas a linguagem, a maneira de se vestir ou o tipo de entretenimento, mas as formas diferenciadas em que a natureza da relação social é concebida. Isso justifica o posicionamento de Williams contra a cultura de classes e a favor da existência de culturas diferentes, resultantes das diferentes modalidades de relações sociais.

De fato, os grupos e instituições produzem culturas diferentes. No entanto, há uma “parte” da cultura que é comum a todos, fruto de uma produção coletiva, que consegue perpetuar-se no passar das gerações, e que é “transmitida”, por exemplo, nas instituições culturais, como a família e a escola. Williams analisou este processo através do conceito de tradição seletiva, que explanaremos a seguir.

3.2. A Tradição Seletiva da Cultura no Contexto Escolar

Williams (1961) analisa três categorias gerais na definição da cultura. A primeira é a ideal, na qual a cultura é o estado do processo da perfeição humana, em termos de certos valores universais e absolutos. A segunda é a documentária, onde a cultura é o corpo do trabalho imaginativo e intelectual e na qual, de forma detalhada, pensamentos humanos e experiências são gravadas variavelmente. A terceira é a definição social, e nesta a cultura passa a ser entendida como o inteiro modo de vida e expressa certos significados e valores não somente na arte e na ciência, mas também nas instituições e nos comportamentos comuns, ordinários.

Cada uma dessas definições possui algum valor na ótica de Williams, porém este se posiciona criticamente em relação a cada uma delas. Refletirmos acerca deste posicionamento nos ajudará a entender mais plenamente o processo de tradição seletiva analisado por este autor e contribuirá para melhor compreensão das relações entre cultura e conhecimento no contexto da educação escolar. Além disso, é a idéia da tradição seletiva originária em Williams que sustenta muitas análises desenvolvidas atualmente no campo do currículo.

A identificação do processo de perfeição humana, através da descoberta de valores absolutos, parece ser para Williams uma tarefa difícil e até improvável, visto que esses valores já são ordinariamente definidos. Esses valores podem ser melhor compreendidos como uma extensão dos valores de uma tradição ou sociedade particular, de modo que Williams prefere ver este processo, não como a apresentação de um ideal conhecido em direção ao qual devemos ir, mas como uma evolução humana para significar o processo de crescimento geral do homem de determinado tipo.

For it seems to me to be true that meanings and values, discovered in particular societies and by particular individuals, and kept alive by social inheritance and by embodiment in particular kinds of work, have proved to be universal in the sense that when they are learned, in any particular situation, they can contribute radically to the growth of man's powers to enrich his life, to regulate his society, and to control his environment (WILLIAMS, 1961, p. 43).

Assim, para Williams, os significados e valores de uma sociedade, desvendados através de indivíduos particulares, e que permanecem ativos por meio das heranças sociais e pela construção de formas privadas de trabalho, são universais no sentido de que quando são aprendidos, em qualquer situação particular, podem dar uma contribuição significativa para o enriquecimento na vida do homem, dando-lhe poderes para regular a sociedade ou controlar seu meio ambiente.

No que se refere à análise da cultura no sentido documentário, Williams a considera de grande importância, porque ela pode expor evidências específicas sobre toda a organização dentre a qual foi expressa. Assim, parece evidente para Williams que, ao fazer tal exposição, é necessário selecionar certas atividades para dar ênfase, e isso é inteiramente razoável para traçar linhas particulares de desenvolvimento num período isolado, mas a história de uma cultura lentamente construída a partir de um trabalho particular só pode ser escrita quando as relações ativas são restauradas e as atividades vistas como igualdade genuína.

Cultural history must be more than the sum of the particular histories, for it is with the relations between them, the particular forms of the whole organization, that it is especially concerned. I would then define the theory of culture as the study of relationships between elements in a whole way of life. The analysis of culture is the attempt to discover the nature of the organization which is the complex of these relationships. Analysis of particular works or institutions is, in this context, analysis of their essential kind of organization, the relationships which works or institutions embody as parts of the organization as a whole (WILLIAMS, 1961, p. 46, 47).

Entendo com base na citação acima que, para Williams, a história cultural deve ser mais do que o resumo das histórias particulares, por ela ser a relação entre elas. Assim, a teoria da cultura é definida por Williams como o estudo dos relacionamentos entre os elementos de todo um modo de vida, na tentativa de descobrir padrões, tipos de comportamentos específicos, e é com a descoberta e análise das relações entre esses padrões, onde surgirão identidades inesperadas e continuidades de um tipo inesperado, que a análise da cultura geral se realiza.

Logo, a cultura vivida não é refinada de documentos selecionados, ela poderia ser usada, em sua forma reduzida, parcialmente, como a contribuição, ainda que menor, à linha geral do crescimento humano e para a reconstrução histórica e, parcialmente novamente, como uma forma de ter nos nomeado e nos colocado num estágio particular do passado. A tradição seletiva cria assim, em um nível acima, uma cultura humana geral; e em outro nível, o registro histórico de uma sociedade particular, e em um terceiro nível, o mais difícil para Williams, de aceitar e avaliar uma rejeição de áreas consideráveis do que foi uma vez um modo de vida.

Dentre o que é 'rejeitado' ou o que é mais difícil de preservar e resgatar numa cultura vivida em determinada época é o que Williams denomina de 'estrutura de sentimento' (*strutura of feeling*), um sentido distinto de um estilo particular e nativo de determinada organização social. A estrutura de sentimento é algo tão definitivo e firme como alude a idéia de 'estrutura' e, ao mesmo tempo, tão delicado e intangível quanto sugere a noção de sentimento. Em certo sentido, essa estrutura de sentimento é a cultura de um período: é a soma particular de todos os elementos vivos na organização geral.

Estrutura de sentimento é o caldeirão [poderíamos dizer assim], onde as condições de possibilidade de produção da cultura são dadas. O sentimento é o *espaço*, simbolicamente falando, onde a estrutura se estrutura, onde é possível mover as conexões e construir as estruturas. O sentimento é da estrutura, pertence à estrutura porque se desenvolve no mundo material. A estrutura é o exterior. O sentimento, o interior. Mas sem o exterior, a

estrutura, não há campo para o sentimento; o sentimento por sua vez, ergue a estrutura (ARAÚJO, 2004, p. 9 – grifos da autora).

A estrutura de sentimento, chamada por Forquim de ‘estrutura de sensibilidade’, é, segundo este autor, o “sabor específico de um lugar e de um tempo, a tonalidade sutil e difusa que torna verdadeiramente ‘contemporâneos’ os membros de uma mesma geração e de uma mesma comunidade” (FORQUIM, 1993, p. 34). A cultura documentária, embora consiga reconstituir abstratamente certos aspectos da realidade vivida de uma época, no entanto, consegue muito precariamente transmitir a estrutura de sentimento. Esta é o que é mais difícil para o historiador compreender e restituir.

Assim, o que consegue sobreviver ou ser reconstituído desta estrutura de sentimento e os demais elementos registrados na cultura documentária resultam do processo que Williams chama de tradição seletiva. Esta seleção constrói a memória cultural de um determinado grupo, construindo sua herança cultural, aquela que deverá ser transmitida às futuras gerações.

Esta herança cultural, que constitui a ‘cultura comum’, envolve o legado de tradição intelectual e artística e o acervo dos bens simbólicos que cada geração ou grupo social recebe das gerações anteriores. Esta herança não se refere apenas àquilo que foi produzido por uma única classe social e, mesmo que esta tenha atuado como ‘dominante’ em determinado momento no que se refere ao processo cultural, jamais poderia ser considerada como controladora ou possuidora do monopólio cultural.

O processo de tradição seletiva inicia quando uma experiência deixa o campo individual e passa a atingir o campo coletivo, isto é, público. Com o passar do tempo, tal experiência ganha mais consistência e rigidez, embora também passe por reestruturações, reinterpretações e reabilitações. Ao atingir o domínio coletivo, algumas divisões se processam. Parte desta experiência se integra à cultura humana universal, outra parte é conservada no plano documentário, através de acervos e arquivos. Por fim, uma parte significativa cai na arena do olvido, isto é, desprende-se da lembrança e cai no esquecimento.

Neste processo de seleção, o que mais nos chama a atenção são as influências que o perpassam. Além das influências internas ou próprias ao processo, há aquelas externas que se infiltram e “determinam” a seleção. Estas influências externas referem-se aos interesses sociais, políticos e econômicos preponderantes num período específico e que, envoltos no jogo do poder, dominam o processo no qual a seleção das experiências culturais passadas é realizada.

Within a given society, selection will be governed by many kinds of special interest, including class interests. Jus and the actual social situation will largely govern contemporary selection, so the development of the society, the process of historical change, will largely determine the selective tradition. The traditional culture of a society will always tend to correspond to its *contemporary* system of interests and values, for it is not an absolute body of work but a continual select and interpretation (WILLIAMS, 1961, p. 51, 52 – grifos do autor).

O processo de tradição seletiva também envolve o jogo de interesses em vigor na sociedade atual, ou seja, a situação social, o desenvolvimento da sociedade, o processo de mudança histórica irá direcionar e determinar amplamente a tradição seletiva. Isso se deve ao fato de que a seleção da herança cultural é sempre contínua e interpretativa, de modo que não há como negar que o contexto presente ressignifica e dá novos sentidos a ela.

O processo de tradição seletiva está estritamente relacionado a um aspecto fundamental que Williams considera inerente à cultura - a reprodução. Ao explicar o funcionamento da reprodução no processo cultural, Williams logo alerta para a complexidade do termo, enfatizando que o emprega não no sentido uniforme ou de mera imitação. Quando aplicada a processos culturais, esta palavra assume significados bem mais profundos.

Em muitos de seus aspectos a cultura é, na verdade, um modo de reprodução. O que é verdade sobre “uma cultura”, em seu nível mais geral – o fato de jamais ser uma forma em que as pessoas estão vivendo num certo momento isolado, mas sim uma *seleção e organização, de passado e presente, necessariamente provendo seus próprios tipos de continuidade* -, é também verdade, em diversos níveis, sobre muitos dos elementos do processo cultural (WILLIAMS, 1992, p. 182 – grifo meu).

Ora, se considerarmos que um legado cultural envolve formas, sinais, convenções e linguagem, então podemos dizer que estes elementos só existem se podem ser reproduzidos. A tradição, em si, não nos remete necessariamente a experiências mortas e paradas no tempo histórico. Williams corrobora esta idéia ao dizer que a tradição é uma reprodução em ação e um processo de reprodução deliberada, um tipo de seleção desejada de elementos significativos recebidos do passado (WILLIAMS, 1992).

Jean-Claude Forquim (1993) faz uma análise muito pertinente no que se refere ao processo de seleção e perpetuação da cultura, porém utiliza o termo ‘transmissão cultural’ em vez do termo ‘reprodução cultural’ utilizado por Williams, mas os sentidos de ambos os termos em muito se assemelham.

Para Forquim, a relação entre cultura e educação é intrínseca, orgânica, pois o que justifica a existência de instituições educacionais, como a escola, é exatamente a sua função de transmissão cultural: toda educação pressupõe a comunicação, transmissão ou aquisição de conhecimentos, hábitos, valores que compõem a substância ou conteúdo da educação.

Esse conteúdo da educação que a escola transmite é sempre algo que já existia antes de nós, que nos antecede, nos excede e nos designa enquanto sujeitos humanos. Tal conteúdo, por sua dimensão e significado, pode ser considerado, então, como cultura (Forquim, 1993). A acepção de cultura, neste sentido, precisa ser esclarecida. Forquim utiliza o termo cultura não em sua definição ‘perfectiva’, ‘elitista’, isto é, referente apenas àquelas disposições e qualidades típicas do espírito cultivado, ao que ele se refere como o

amplo leque de conhecimentos e de competências cognitivas gerais, uma capacidade de avaliação inteligente e de julgamento pessoal em matéria intelectual e artística, um senso de “profundidade temporal” das realizações humanas (FORQUIM, 1993, p. 11).

O autor também não vê a cultura somente em sua acepção descritiva e objetiva, predominante nas ciências sociais, ou seja, como “o conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo” e que compreende tantos os aspectos cotidianos e triviais quanto os mais “inconfessáveis”. Assim, ao falar da função de transmissão cultural da escola, Forquim nem se refere a uma noção de cultura tão restritiva como a “perfectiva” e nem tão ampla, como dá a entender o ‘modo de vida global’.

A cultura a que Forquim se refere na função de transmissão pela educação é

um patrimônio de conhecimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo (Idem, pág. 12).

Com isto, Forquim quer dizer que a escola transmite uma determinada cultura, aquela desejável, a que tem utilidade e valor aos seus propósitos. Deste modo, por um lado, alguns componentes da cultura ‘perfectiva’ ou da cultura ‘sociológica’ podem não ser necessários à cultura que a escola transmite, enquanto que outros aspectos da cultura são esquecidos com o passar do tempo ou aprendidos espontaneamente; por outro lado, alguns aspectos da cultura devem ser deliberados e obrigatoriamente transmitidos pela escola.

O que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (e, aliás, inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como *aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência “pública”,* virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis, (Idem, p.14 – grifo meu).

Isto nos remete à idéia de que há um tipo de seleção no interior da cultura e uma ‘reelaboração dos conteúdos da cultura’ a serem transmitidos pela escola às novas gerações. Ora, se partirmos do conceito de que a cultura é heterogênea, imperfeita, submetida a ‘relações de forças simbólicas’ e de ‘conflitos de interpretação’, não poderemos jamais afirmar que a escola transmite uma cultura única ou várias culturas verdadeiras. Transmite sempre ‘parcelas’ da cultura, de conhecimentos, de valores, enquanto que outras ‘parcelas’ são rejeitadas.

Além de selecionar e/ou abandonar elementos de uma tradição cultural que se constituíram e se preservaram ao longo das gerações, a seleção que a escola realiza também envolve, ainda que restritamente, os elementos da cultura que está sendo vivida na atualidade; “esta seleção cultural escolar é também, e até mesmo mais ainda, em relação ao estado de conhecimentos, das idéias, dos hábitos, dos valores que se desenrolam atualmente no interior da sociedade” (FORQUIM, 1993, p. 15), e sofre influência direta dos interesses em jogo no contexto social maior.

Pierre Bourdieu (1981) também analisou a função da escola relacionada à cultura. Este autor considera que a instituição escolar exerce a função de ‘integração cultural’, ou seja, a cultura escolar propicia “aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que torna possível a comunicação”. Deste modo, é graças à escola que os indivíduos recebem “um repertório de lugares-comuns”, o que envolve não só os discursos e linguagens comuns, como também os “terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas” (p. 205-207).

Para Bourdieu, é o conjunto de questões/problemas discutido em determinada época que determina ou caracteriza as gerações intelectuais e culturais e que, conseqüentemente, marca o campo cultural de uma sociedade. Este campo cultural, porém, não é estático; ele modifica-se sucessiva e constantemente e, neste processo, alguns temas ou problemas passam a ser discutidos com prioridade, enquanto que outros são eliminados. Essa é a tônica das relações comunicativas entre as gerações intelectuais e culturais.

Mas a cultura não seria somente “um código ou repertório comum” de respostas aos problemas sociais de um tempo, indo além.

Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais, previamente assimilados, e a partir dos quais se articula, segundo uma “arte da invenção” análoga à da escrita musical, uma finidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares (BOURDIEU, 1981, p. 208).

Deste modo, a aprendizagem escolar fornece aos alunos este conjunto de ‘esquemas fundamentais’ que vão orientar a escolha e obtenção de esquemas subseqüentes. Com isto, Bourdieu ressalta que o sistema de esquemas de pensamento não se caracteriza apenas por sua natureza constitutiva ou por seu grau de consciência e atuação, mas é também, e prioritariamente, aprendido inconscientemente na escola.

Um pensador participa de sua sociedade e de sua época, *primeiro através do inconsciente cultural captado por intermédio de suas aprendizagens intelectuais e, em especial, por sua formação escolar [...].* Enquanto “força formadora de hábitos”, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado (Idem, p. 210, 211 – grifo meu).

No caso da análise de Bourdieu, há uma ênfase nos aspectos cognitivos, na organização lógica do pensamento, um enfoque dessemelhante das análises de cunho social feitas por Williams e Forquim. Mas parece haver uma convergência de opiniões entre estes autores no que se refere a “algo de comum” que deva ser ensinado, transmitido ou integrado pela escola.

Mais especificamente em Bourdieu, a escola efetua uma organização hierárquica, do mesmo modo como se realiza na sociedade em geral, dos saberes a serem estudados, que são encorpados nas estruturas de pensamento que os indivíduos recebem no decorrer de sua aprendizagem intelectual. Ao fazer assim, a escola valoriza certos aspectos da realidade, aqueles que possuem aceitabilidade ou, como nos disse Forquim, “aqueles desejados”.

Embora para Bourdieu a realidade não seja algo absoluto, mas por intermédio do ‘conteúdo’ ou ‘conhecimento’ que seleciona, a escola “ordena toda a experiência do real e todo o real” (BOURDIEU, 1981, p. 213), isto é, fornece a base e os critérios dessa ordenação e ensina como realizá-la. Isso quer dizer que a escola realiza integrações, define ‘itinerários, métodos e programas’. A escola, então, impõe uma ordem de exposição da cultura que é por

ela transmitida, infligindo-se como “necessária à consciência dos que adquirem a cultura segundo essa ordem” (Idem, p. 214).

O processo de integração a uma cultura geral deveria ser proporcionado aos indivíduos independentemente de classe ou origem. Segundo Bourdieu, a escola tem tentado se organizar progressivamente de acordo com as diferentes atividades profissionais, e conseqüentemente com os diferentes grupos culturais, para as quais oferece uma formação.

No entanto, de modo geral, é a ‘classe cultivada’, uma espécie de elite orgânica, que em geral tem sido integrada com mais veemência à cultura geral ou comum.

Isso se dá especialmente porque a transmissão da cultura comum nesta classe se dá transversalmente pela escola e pela família, comumente formada por cientistas ou pessoas com formação literária. E é esta facilidade de penetração na cultura comum, quer se trate de esquemas verbais, admirações ou experiências artísticas, que se torna o fator essencial de união e cumplicidade entre os membros da classe cultivada ou dominante em relação às classes em diferente condição profissional e econômica.

De certo modo, ocorre que o ensino especializado, diversificado, baseado em conhecimentos específicos e voltado para diferentes profissões, acaba sendo destinado apenas às classes mais favorecidas em sentido econômico e cultural. E dado que, segundo Bourdieu, a transmissão cultural reafirma necessariamente o valor da cultura transmitida, logo, conseqüentemente, há desvalorização, manifesta ou não, de outras culturas.

Deste modo, a classe cultivada e favorecida economicamente tem sua própria cultura afirmada pela escola em dois sentidos: através da educação baseada num programa geral de pensamento e ação da cultura comum, e pela formação e ensino diferenciado. E os que recebem uma formação baseada no que Bourdieu chama de “hemiplegia cultural”, além de terem esta cultura hemiplégica reafirmada, passam conseqüentemente a relacionar o seu próprio valor com o de sua cultura, o que os leva a ver a cultura da classe cultivada como estranha e concorrente, chegando até mesmo, a desprezar a sua própria cultura, pois

a relação que um indivíduo mantém com sua cultura depende, fundamentalmente, das condições nas quais ele a adquiriu, mormente porque o ato de transmissão cultural, é, enquanto tal, a atualização exemplar de um certo tipo de relação com a cultura (BOURDIEU, 1981, p. 218, 219).

Mas a escola faz mais do que efetivar a diferenciação entre a classe cultivada e as demais classes; ela também separa os que recebem a cultura erudita do restante das parcelas da sociedade por meio de uma série de ‘diferenças sistemáticas’ que envolvem um “sistema

de categorias ou percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação” que os distinguem daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada a um ofício ou transmitidas pelo convívio social com seus pares (BOURDIEU, 1981).

Bourdieu até cogita a possibilidade de contrapor a cultura erudita, reservada aos que desde bem jovens cursaram a escola, à cultura popular, dos que não tiveram acesso à escola ou que cursaram apenas a escola primária. Porém, considera que, se assim o fizesse, deixaria de considerar o fato de que a cultura dita popular não era vista como uma cultura autêntica e real, pois não possuía objetivação, isto é, ‘obras populares’ que lhe dessem o suporte, de esquemas de pensamento e linguagem, para definir sua sustentabilidade como cultura, não só não possuía tal objetividade como nem mesmo tinha intenção de criá-la.

De modo geral, podemos assim sintetizar o papel da escola na integração cultural em Bourdieu: a escola deve permitir, através de sua organização e dos conteúdos que seleciona, a estruturação de um senso comum que é condição básica para a comunicação entre os homens; a partir da aquisição deste senso ou cultura comum, os indivíduos adquirem um corpo de categorias de pensamento que lhes permite refletir sobre os problemas e grandes questões de sua época e pensar sobre as soluções para os mesmos.

Assim como Bourdieu e Forquim, Williams reconhece a necessidade de se preservar e reproduzir a cultura comum de uma época passada ou presente. Fala-nos que há instituições, especialmente as de pesquisa e educação, que devem estar formalmente preocupadas em manter a tradição cultural viva, comprometendo-se com *a tradição como um todo*, e não com algumas seleções de acordo com interesses contemporâneos. Williams vê a necessidade de criar instituições acadêmicas e eruditas com a função de conservar a memória do passado mais próxima possível do que ela originalmente significava e não tão “influenciada” pelo momento presente.

Sugere Williams, instituições cujo papel seria o de preservar uma memória do passado o mais estável e objetiva do que aquela governada unicamente pelos interesses ou pelas orientações momentâneas do presente e graças às quais devem e podem ser “redescobertos” os elementos esquecidos ou incompreendidos da herança: são as instituições acadêmicas e eruditas. A estes conservatórios da memória coletiva, a sociedade deveria conceder toda a autonomia e todos os recursos necessários, ao invés de depreciá-los ou de sujeitá-los, em nome de uma concepção estreita da pertinência ou da eficácia (FORQUIM, 1993, p. 35).

Deste modo, a educação na perspectiva de Williams está diretamente envolvida nos processos de tradição seletiva e de reprodução cultural. Para Williams, “a educação é uma

portadora e organizadora muito eficiente da tradição” (1992, p. 185) e, em geral, os sistemas educacionais são revestidos da função de reproduzir uma cultura ou conhecimento.

É razoável, pois, em dado nível, falar do processo educacional geral como forma precisa de reprodução cultural, a qual pode estar vinculada à reprodução mais abrangente das relações sociais em vigor, a qual é garantida pelo direito de propriedade e por outras relações econômicas, instituições estatais e outras forças políticas, e formas religiosas e familiares existentes e auto-perpetuadoras. Ignorar esses vínculos é subordinar-se à autoridade arbitrária de um sistema que se proclama autônomo (WILLIAMS, 1991, p.184).

No entanto, o que ocorre em cada período histórico é a transmissão seletiva de uma variação específica de conhecimento e de cultura, baseada na tônica das relações sociais. Diz-nos Williams:

Ela [a tradição] se assemelha a educação que é uma seleção equivalente de conhecimento desejado e de modalidade de ensino e autoridade. É importante salientar, em cada caso, que esse “desejo” não é abstrato mas efetivamente definido pelas relações sociais gerais existentes (1992, p. 184-5).

Além de chamar a atenção para a relação entre a organização institucional da escola e a organização mais ampla e geral da cultura e da sociedade, Williams levanta o debate sobre o papel dos conteúdos escolares no processo de reprodução cultural, já que “o acesso ao conhecimento e em particular a sua distribuição geral é socialmente mediado e, em alguns casos, diretamente controlado” (Idem, 1992, p. 186).

Isto se torna explícito na organização curricular, nas modalidades de triagem dos que devem ser formados e de que modo e nas próprias aceções da autoridade pedagógica. O processo de tradição seletiva que se dá em nível da sociedade geral também influencia a seleção dos conteúdos que compõem o currículo escolar.

Com isto queremos dizer que ao invés de explicar as diferentes modalidades de cultura resultantes das diversas relações sociais, a educação através do currículo tem selecionado apenas alguns aspectos culturais, em geral aqueles ligados à cultura predominante, suprimindo outros. Neste caso, a cultura não só tem influenciado a maneira como a escola irá selecionar os conteúdos como também ela própria é elemento de seleção dos conteúdos curriculares.

Em Williams entendemos que ao currículo cabe o papel de discutir os conhecimentos e saberes que compõem a herança cultural, aqueles que são produzidos e reproduzidos nas experiências vividas pelos diferentes grupos culturais. É somente através do acesso a esta tradição cultural que os variados agrupamentos humanos poderão dar novos sentidos e ressignificar aqueles “recebidos” pelas gerações anteriores.

Os processos de reprodução e de tradição não são vistos em sua acepção simplória e negativa por Williams, antes são tidos como inerentes ao processo cultural. Nenhuma geração é totalmente autônoma em sentido cultural, quero dizer, sempre existirão valores que foram transmitidos para outras gerações e que ainda se mantém vivos, embora de modo precário.

Mas esses mesmos valores passam por processos de reformulações, de reestruturações. É a experiência vivida e as relações sociais praticadas que irão permitir as continuidades ou discontinuidades nas tradições culturais. O que acontece, porém, é que em geral, a seleção dos conhecimentos curriculares tem expressado o resultado de uma triagem da cultura que é mais conveniente e que corresponde aos seus interesses de determinado grupo social.

O processo de tradição seletiva, porém, não se restringe a um determinado grupo. Todos os grupos sociais fazem seleções culturais, recriam seus valores, num processo desejado e contínuo. E o currículo deve representar todas as seleções feitas pelos diferentes grupos sociais. Discutindo como os saberes são produzidos e reproduzidos nas diferentes culturas, o currículo sai do plano da cultura única e soberana e chega ao palco das culturas diferentes.

Como vimos em Williams, todo sistema educacional sempre remeterá a processos de seleção; o currículo é seleção, mas essa seleção comporta algo de arbitrário. Isso faz também pressupor o questionamento da escola e traz à tona a idéia de que a memória cultural é um tipo de reinvenção.

Se a cultura é permeada pelos processos de reprodução e produção, de seleção e interpretação, de tradição e de transformação, então podemos dizer que o currículo, dada a sua intrínseca relação com a cultura, também cria e recria, elege e dissemina, conserva e altera. Há, portanto, diversos graus de autonomia e de mudança subjacentes ao processo educativo que não podem ser ignorados, de modo que a educação não seja resumida a um simples processo de reprodução, de fato, “*constitui uma retificação necessária a qualquer idéia simplória de educação como reprodução cultural*” (Williams, 1992, p. 184). Pois, afinal, cultura envolve:

aqueles modos de ser e aquelas obras dinâmicas e concretas em cujo interior não há apenas continuidades e determinações constantes, mas também tensões, conflitos, resoluções e irresoluções, *inovações e mudanças reais* (WILLIAMS, 1992, p. 29 – *grifo meu*).

Assim, a experiência humana é composta por construções, interpretações que não são únicas e verdadeiras, mas subjetivas, relativas, políticas. E o currículo também não é homogêneo, estático, antes, é permeado por relações históricas, sociais e políticas, constitui-se de valores, significados e sentidos múltiplos e híbridos, embora muitas vezes suprimidos por um currículo oficial que ainda se prende a uma cultura única e “superior”.

3.3. Conhecimento e Currículo nos Estudos Culturais

Partindo da concepção de cultura em Williams, podemos conceber um currículo que problematiza as formas de transmissão, apropriação e legitimação dos saberes escolares, questionando as disciplinas e metodologias que expressam visões particulares, significados próprios a uma determinada cultura, na disputa pela manutenção do poder.

A educação que concebe o currículo como resultado de seleções sociais, em que interesses diversos se altercam e na qual a diferença existe por si própria, não pensará um currículo fechado em suas disciplinas e metodologias mortas, paradas no tempo, não “abafará” as diferenças em nome de uma equidade ilógica.

Perceber que o conhecimento corporificado no currículo não é neutro, pois é resultado de escolhas culturais tomadas por determinados grupos, não significa dizer que as seleções devem ser descartadas. Dada a amplitude de experiências e conhecimentos que constituem a cultura e as limitações de tempo na dinâmica da instituição escolar, a seleção torna-se extremamente necessária. “Os professores podem ter hierarquias de prioridades divergentes, mas todos os professores e todas as escolas fazem seleções de um tipo ou de outro no interior da cultura” (LAWTON, 1975, p. 6, citado por FORQUIM, 1993, p. 25).

Portanto, talvez seja mais oportuno direcionar a discussão para a análise de como estas seleções são feitas, que critérios são empregados e por quê. A organização curricular deve permitir que professores e alunos identifiquem, negociem e participem nestas seleções, que reflitam acerca dos interesses envolvidos, de como os grupos sociais lutam pela supremacia de suas próprias seleções culturais, que se percebam como agentes fundamentais no jogo de poder que perpassa as dinâmicas culturais.

Nesta perspectiva, a escola e o currículo não são concebidos como simples intermediadores de conhecimentos ou de internalização de valores e normas de uma cultura tida como superior, pois o processo de conhecimento “passa a ser visto como processo/produto de negociações intersubjetivas conflitivas [...] e os sujeitos passam a ser vistos como criadores de significados em relações socialmente construídas” (SILVA, 1998, p. 113).

Como vimos anteriormente, sob o prisma culturalista, a realidade é uma construção, as interpretações não são únicas e verdadeiras, mas subjetivas, relativas, políticas. Assim, a cultura também não é homogênea, estática e única, antes, constitui-se de significados e sentidos múltiplos e híbridos, permeados por relações históricas, sociais e políticas.

Referente ao conhecimento escolar, a teoria culturalista tem se proposto a pensá-lo de um modo diferente, isto é, como produção, criação, invenção. Os textos curriculares são vistos permeados pelas diferenças culturais, por relações de poder, e a escola já não é apenas um espaço de reprodução, mas um poderoso instrumento de criação: de identidades, subjetividades e representações. Reconhece que sentidos e valores são atribuídos, padrões são ensinados, aprendidos e solidificados nas formas de pensar e de sentir dos alunos.

Neste sentido, no que se refere à noção de conhecimento nos Estudos Culturais, todos os essencialismos, as coisificações e os reducionismos são descartados, pois o meio social não é tido como estático e passivo e os homens circulam constantemente ao interagir uns com os outros, num processo de produção inconstante e imprevisível.

Isso quer dizer que ao lidarem com o conhecimento, os homens ainda possuem ou sempre possuíram a capacidade de criar, de “fazer surgir” e não estão nem nunca estiveram condenados à ‘mera’ reprodução, como ainda é costume de alguns ajuizar. Partir de tal premissa nos leva a pensar que o conhecimento e o currículo também estão “vivos”, isto é, criam, inventam, produzem.

Esta conclusão nos leva a uma outra questão: o que envolve tal produção e o que é produzido? Uma resposta única não pode ser dada a tal indagação, porém alguns aspectos podem ser analisados no intuito de “abrir” caminho para possíveis respostas.

Considerar o conhecimento e o currículo como processos de produção envolve reconhecer que ambos atuam na esfera da significação e, portanto, abarcam “relações sociais hierárquicas, assimétricas, [...] relações de poder” (SILVA, 2001, p. 16). Se atuam no campo da significação e da produção, isso nos diz também que produzem sentidos não fixos, mas mutáveis e constantemente submetidos à ressignificações.

Os significados produzidos nas relações sociais se corporificam e se organizam em estruturas lingüísticas, compondo os textos e discursos que constroem conhecimento. Assim, o currículo é uma fábrica que produz cultura e culturas, produz identidades variadas e diferenças, produz também indivíduos e sujeitos específicos. De modo que “o currículo pode se visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares” (SILVA, 1995, p. 195).

Dizer que o currículo é composto de discursos e narrativas que possuem um poder criativo significa dizer que a linguagem aqui não é concebida como simples expressão oral da realidade e dos fatos, antes é vista como um processo lingüístico que cria e dá sentidos às coisas, produz significados, forma redes e práticas de significação (WORTMANN e VEIGANETO, 2001).

Portanto, os indivíduos não são vistos como paralisados frente aos códigos e convenções lingüísticas, e a linguagem não é tida como um sistema coerente, organizado, contável, composto de regras e de sistemas fixos, estruturais. A língua é vacilante, produz diferenças e a linguagem é composta de estruturas instáveis, de signos cujo sentido é sempre um devir, um adiamento.

A produção da linguagem se dá no nível das representações, e a representação é um fator fundamental na produção da diferença e da identidade. Segundo Silva, a representação é “um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos” (1995, p. 199). Nesta lógica, os significados não são pré-existentes e os signos não possuem qualquer sentido se considerados isoladamente; ambos fazem parte de um encadeamento instável de sentidos e de elementos simbólicos que se inter-relacionam e produzem, por fim, as diferenças e as identidades.

A diferença é um processo no qual tanto a identidade quanto a diferença são produzidas e, no jogo do poder, as identidades e as diferenças são ora impostas, ora disputadas, ora produzidas ou reproduzidas (SILVA, 2000).

Como produto e criação social, a identidade e a diferença configuram-se como questões autênticas de conhecimento, pois, através delas, significados e sentidos são atribuídos e legitimados. Em suas representações, o conhecimento está permeado de conceitos e pré-conceitos, valores e desvalores, crenças e descrenças, enfim, de representações, sentidos e significados que tentam fixar, classificar e normalizar identidades, reforçando, ao mesmo

tempo, os binarismos – nós/eles, branco/negro, feminino/masculino, entre outros. Como bem nos diz Silva:

A política curricular define papéis [...], redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa. Ela determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar sua aquisição. [...] efetua um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros (SILVA, 2001, p. 11, 12).

Mas há outros caminhos, outras saídas, direções onde o currículo não só reproduz e reforça. Silva destaca a necessidade de uma teoria pedagógica que descreva e explique o processo de produção do conhecimento, que crie estratégias, instrumentos e mecanismos que questionem, que discutam como as identidades e diferenças são fabricadas. Que levem os estudantes a “explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes” e estimulem “o impensado, o arriscado, o inexplorado e o ambíguo” (2000, p. 100), que deixe a diferença continuar fazendo o seu trabalho, isto é:

Possibilitar o acontecimento em um currículo! Deixar vazar! Fazer matilhas! Contagiar! Possibilitar um outro currículo; um currículo que pense com a diferença para ver, sentir e viver a vida em sua proliferação. Experimentar em um currículo: fazer currículo sem medo e sem programa. Arriscar! Com certezas e precauções, é claro! Aventurar-se: aventurar junto com outras pessoas. Partilhar: coisas, afectos, sensações, desejos, aprendizagens [...] (PARAÍSO, 2005, p. 2005).

Ainda há uma pergunta a ser respondida: o que faz então uma escola e um currículo, baseados no conhecimento tal como é concebido nos Estudos Culturais?

É preciso, em primeiro lugar, entender que o conhecimento escolar, no enfoque dos Estudos Culturais, insere-se tanto numa dimensão múltipla quanto contraditória. Ou seja, este conhecimento comporta tanto os saberes de uma cultura comum, quanto os saberes das diferentes culturas. Precisamos, porém, esclarecer quais são os limiares entre esses dois tipos de conhecimento, se é que se pode definir fronteiras fixas neste caso.

O conhecimento comum, baseado numa cultura comum, é aquele construído coletivamente nas experiências vividas por uma geração cultural passada ou atual; são aqueles que promovem aos alunos elementos essenciais para a conexão com o meio social, no sentido de lhes permitirem questionar seu contexto e transformá-lo. Mas este conhecimento não é homogêneo e nem exclusivo de determinada classe, embora as tentativas de impor tal idéia

sejam fortes; quero dizer que algumas classes criam e reforçam a idéia de que são as únicas detedoras da cultura comum.

Ao trazer conhecimentos da cultura comum para serem ensinados, a escola está colocando aos alunos a maneira como esta cultura foi produzida num determinado momento histórico, e, ao mesmo tempo, mostrando em que aspectos ela se manteve e em quais ela foi modificada. Assim, estará proporcionando condições para que estes alunos explorem suas habilidades mentais para compreender as limitações e possibilidades em que tal cultura foi produzida.

A idéia de um conhecimento comum não é paradoxal ou excludente em relação aos conhecimentos múltiplos. Ora, em cada cultura há elementos e experiências que constituem saberes próprios, específicos àqueles grupos. Porém, os grupos culturais não constituem guetos isolados; os grupos sociais interagem, assim, as culturas interagem. Desse modo, os diferentes grupos sociais contribuem para a construção de experiências, valores, sentimentos comuns entre eles, ao mesmo tempo em que “mantém” aqueles que são próprios a cada um.

Deste modo, vejo que não faria sentido a escola excluir determinados conhecimentos do currículo sob o argumento de que são “eruditos”, e que logo pertencem a uma cultura dominante ou dar excessiva ênfase a esses conhecimentos por supostamente serem “eruditos”. Nenhum grupo ou classe social é proprietário exclusivo da cultura que foi construída coletivamente em dado período.

Não há como definir certos conhecimentos como válidos e verdadeiros, enquanto que outros são considerados supérfluos e irrisórios. À escola cabe a tarefa de pensar possibilidades de acesso às diferentes culturas, não no sentido de incluir em seu calendário datas exclusivas para explaná-las, mas no sentido de permitir que os alunos compreendam que há diferenças e semelhanças entre uma cultura e outra, e que elas existem em relações de disputa por posições, que o conhecimento que aprendem é carregado de interesses particulares inerentes tanto à sua própria cultura quanto às outras. Para isso, é necessário que os alunos conheçam a cultura de outros grupos e a história de sua própria cultura, num processo de interação e alteridade.

Enfim, não nos deve escapar o fato de que o conhecimento comum que a escola transmite é aquele que passou pela ‘peneira’ de diversas gerações. Este conhecimento inclui, inegavelmente, interesses de poder vinculados à organização social e econômica como um todo, mas também inclui conhecimentos ‘éticos, estéticos e epistemológicos’ que foram organizados historicamente e que são importantes para compreender e modificar a cultura vivida em uma época passada ou presente.

4 - CULTURA E CONHECIMENTO NOS ESTUDOS CULTURAIS PELA VIA DO GT DE CURRÍCULO DA ANPED.

4.1. Primeiras Impressões

Incurtionando pelas trilhas do GT de Currículo da ANPED e percorrendo sua trajetória no início do século XXI, muitos encontros com a cultura foram provocados. Percebi que parcela significativa dos textos publicados neste GT tem sido eminentemente balizada por discussões curriculares no enfoque da cultura em suas mais diversas acepções e o conhecimento logo aparece em proporção significativa, afinal, como ressalta Silva (2001, p. 2), “o componente mais óbvio de uma teoria de currículo tem a ver com a questão do conhecimento”. Deste modo, como falar em currículo sem ventilar o conhecimento?

Nesta seção, antecipadamente à apresentação e análise dos dados empíricos, faço uma breve introdução na qual constam algumas considerações metodológicas que julguei necessário aqui estarem, para justificar as opções de seleção e classificação utilizadas no apuro dos dados, principalmente por estar realizando um trabalho de pesquisa com análise de textos que não possuem territórios definidos, fronteiras fixas e que, muitas vezes, situam-se no *espaço-entre* uma perspectiva teórica e outra.

Assim, tendo em foco minhas duas categorias de análise – cultura e conhecimento – iniciei o trabalho de colheita dos dados fazendo um levantamento de todos os textos em que os termos cultura e conhecimento são acionados no GT de Currículo da ANPED no período de 2000-2006 e, com base nesta triagem inicial, organizei o quadro abaixo que apresenta, inicialmente, o número de textos em que as palavras cultura e conhecimento são acionadas como ferramentas analíticas.

QUADRO 2

Textos que acionam cultura e conhecimento em suas análises / GT-12				
Ano	Nº. de Pôsteres Publicados	Acionam Cultura e Conhecimento	Nº. de Trabalhos Completos Publicados	Acionam Cultura e Conhecimento
2000	3	1	15	14
2001	8	6	17	12
2002	4	2	10	9
2003	3	1	13	11

Ano	Nº. de Pôsteres Publicados	Acionam Cultura e Conhecimento	Nº. de Trabalhos Completos Publicados	Acionam Cultura e Conhecimento
2004	3	1	12	8
2005	8	6	18	14
2006	6	4	11	10
Total	35	21	96	78

Em cada texto lido neste GT, os debates aguçavam curiosidades intrigantes que remetiam a diversas direções e possibilidades de análise, porém, não poderia perder de vista a minha intenção de dialogar com estas produções e a necessidade de focalizar a atenção apenas nos textos inseridos no campo dos Estudos Culturais, pois numa leitura inicial, em virtude da ênfase dada à questão cultural, muitos textos que abordam a cultura em sua relação com o conhecimento poderiam ser dispostos como fazendo Estudos Culturais.

Quero dizer que, ao realizar a leitura inicial dos textos, tive a impressão primeira de que parte significativa deles serviria como material de análise, dada a presença constante nos mesmos de reflexões em torno da cultura, dos saberes, de temáticas comuns ao campo dos Estudos Culturais, tais como cultura popular, identidade, poder, entre outras, e a frequência expressiva de teóricos de referência do campo.

Porém, pensando mais densamente nas proposições que alguns destes textos fazem e comparando com os textos de autores consagrados no campo teórico dos Estudos Culturais, cheguei à conclusão de que nem todos eles poderiam ser incluídos neste campo teórico, dado o caráter prescritivo, normativo e bipolar que muitos destes possuíam.

Deste modo, o mesmo desafio apresentado pela literatura no sentido da definição do que são os Estudos Culturais encontrei ao tentar definir os trabalhos que se inserem neste campo. Afinal, o fato de os textos acionarem a discussão em torno da cultura e do conhecimento não os insere automaticamente no campo dos Estudos Culturais. E embora o campo teórico dos Estudos Culturais seja matizado de acordo com uma série variada de perspectivas teóricas, há algo que caracteriza suas análises – a centralidade na discussão da cultura no campo da *significação* social, sem binarismos, tais como alta cultura e baixa cultura, e onde os grupos sociais ocupam posições diferentes de *poder* (SILVA, 2004).

Segundo Silva (2004), “numa definição sintética, poder-se-ia dizer que os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na *conexão entre cultura, significação, identidade e poder*” (p.134 – grifo meu). Partindo desta ‘delimitação’, num segundo momento procurei identificar no GT de Currículo da ANPED os textos em que os

termos *cultura, significação, identidade e poder* são acionadas, no intuito de sondar se estes estariam sendo analisados e com que recorrência.

Pude então verificar que o termo cultura tem maior recorrência de análise nos textos, seguida da discussão sobre identidade e poder. Um número menor de textos discute a questão da significação, especialmente no caso dos pôsteres, mas na maioria das vezes em que esta palavra é acionada está em conexão com a palavra cultura, tanto nos pôsteres quanto nos trabalhos completos, como mostra a tabela abaixo:

TABELA 1

Frequência em que as categorias cultura, identidade, significação e poder aparecem alternadamente nos pôsteres / GT - 12					
Ano	Nº de Pôsteres	Cultura (%)	Identidade (%)	Significação (%)	Poder (%)
2000	3	33%	33%	0%	33%
2001	8	75%	0%	12%	12%
2002	4	50%	50%	0%	50%
2003	3	33%	67%	0%	0%
2004	3	33%	33%	0%	0%
2005	8	75%	25%	25%	50%
2006	6	67%	50%	17%	33%
Total	35	60%	31%	11%	28%

Dados da Pesquisa

No caso dos trabalhos completos, a frequência em que são apresentados os termos *cultura, significação, identidade e poder* não só é maior como também mais densa e, na maioria dos textos, a palavra cultura é relacionada ao poder, e, em segundo plano, à identidade e, por fim, à significação, como podemos observar a Tabela 2:

TABELA 2

Frequência em que as categorias cultura, identidade, significação e poder são discutidas alternadamente nos trabalhos completos pesquisados / GT-12					
Ano	Nº de Trabalhos Completos	Cultura (%)	Identidade (%)	Significação (%)	Poder (%)
2000	15	93%	53%	40%	87%
2001	17	82%	59%	23%	70%
2002	10	90%	50%	30%	60%

Ano	Nº de Trabalhos Completos	Cultura (%)	Identidade (%)	Significação (%)	Poder (%)
2003	13	93%	53%	40%	87%
2004	12	82%	59%	23%	70%
2005	11	90%	50%	30%	60%
Total	96	84%	54%	48%	62%

Dados da Pesquisa

Pude, a partir destes dois momentos, montar um panorama em torno da amplitude de discussões desenvolvidas nos pôsteres e trabalhos completos no GT de Currículo da ANPED, em que palavras essenciais ao campo dos Estudos Culturais, tais como cultura, conhecimento, significação, identidade e poder aparecem com maior ou menor frequência.

Mas isto representava apenas o primeiro passo para que, por fim, fosse possível chegar *apenas* aos textos que discutiam cultura, conhecimento, significação, identidade e poder em conjunto, estabelecendo conexões entre estes. Isso se fazia necessário principalmente para classificar os textos que não se nomeavam no campo dos Estudos Culturais.

Foi então que realizei a terceira triagem. Com base nos dados já selecionados, e na indicação de Silva (2000) sobre a preocupação dos Estudos Culturais com a conexão entre cultura, significação, identidade e poder, identifiquei e selecionei apenas os textos que discutiam em conjunto tais categorias e pude obter os dados organizados no quadro a seguir:

QUADRO 3

Número de Pôsteres e Trabalhos Completos em que as categorias cultura, conhecimento, identidade, significação e poder são discutidas em conjunto no GT - 12				
Ano	Nº. de Pôsteres	Pôsteres que acionam cultura, identidade, significação e poder	Nº. de Trabalhos	Trabalhos que acionam cultura, identidade, significação e poder
2000	3	-	15	4
2001	8	-	17	2
2002	4	-	10	2
2003	3	-	13	3
2004	3	-	12	-
2005	8	1	18	5

Ano	Nº. de Pôsteres	Pôsteres que acionam cultura, identidade, significação e poder	Nº. de Trabalhos	Trabalhos que acionam cultura, identidade, significação e poder
2006	6	1	11	4
Total	35	2	96	20
Total de textos publicados = 131			Total de textos que acionam cultura, identidade, significação e poder = 22	

Como é possível constatar nas Tabelas 1 e 2 e no Quadros 3, um número significativo de textos acionam as categorias *cultura, significação, identidade e poder*, ora em conexão umas com as outras, ora analisando-as alternadamente.

No caso dos textos indicados no Quadro 5, estes demonstraram ser os que mais se aproximam do campo dos Estudos Culturais, porém mesmo entre estes era preciso lançar um ‘olhar’ mais específico e fazer classificação mais circunscrita²⁶, de modo a extrair aqueles em que os autores anunciavam textualmente como inseridos no campo dos Estudos Culturais e aqueles que discutiam de modo *consistente* cultura, significação, poder e identidade, e que, portanto, poderiam ser considerados como inseridos neste campo.

Neste sentido, com base em uma leitura mais aprimorada dos textos selecionados e apresentados no Quadro 4, identifiquei e selecionei seis (6) trabalhos completos e dois (2) pôsteres em que os autores anunciavam textualmente como inseridos no campo dos Estudos Culturais e que incluem em suas análises as categorias cultura e conhecimento.

Além disso, foram identificados e selecionados onze (11) trabalhos completos que discutem cultura e conhecimento e fazem conexão consistente entre cultura, identidade, significação e poder²⁷, e que foram incluídos no material de análise como pertencentes ao campo teórico dos Estudos Culturais, classificados no quadro na página a seguir como trabalhos ‘não anunciados nos Estudos Culturais’.

²⁶ A cautela em ser bastante específica na classificação dos textos justifica-se por dois motivos principais. O primeiro é devido à amplitude do campo teórico dos Estudos Culturais e sua determinação em não ‘fechar’ suas fronteiras, o que aplicado à seleção dos dados poderia resultar em um número muito grande de textos, o que fugiria ao enfoque qualitativo desta pesquisa; segundo, porque tentei evitar o risco de situar textos no campo dos Estudos Culturais à revelia dos seus autores, embora esteja ciente de que todas as classificações incorrem em algumas arbitrariedades e, que são, evidentemente, responsabilidade de quem as pratica.

²⁷ Apesar de já explicitado, reforço que utilizei como critério de identificação e classificação dos textos em que os autores não anunciavam textualmente como inseridos no campo dos Estudos Culturais - embora no conjunto do texto e no sentido de suas análises demonstram estar incluídos neste campo - a categorização feita por Silva (2000), onde este considera que os Estudos Culturais preocupam-se eminentemente em fazer conexões entre cultura, identidade, significação e poder.

QUADRO 4

Pôsteres e trabalhos completos selecionados para análise GT -12				
Ano	Reunião Anual	Pôsteres ²⁸ Selecionados e anunciados nos EC	Trabalhos Completos Selecionados	
			Anunciados nos Estudos Culturais	Não anunciados nos Estudos Culturais
2000	23ª RA	-	3	1
2001	24ª RA	-	-	2
2002	25ª RA	-	1	1
2003	26ª RA	-	1	1
2004	27ª RA	-	-	-
2005	28ª RA	1	1	1
2006	29ª RA	1	-	2
Total de selecionados = 16		2	6	8

Cartografei propositalmente todos os caminhos percorridos na seleção final dos dados para análise. Minha intenção, neste primeiro momento, foi a de compartilhar com os leitores deste trabalho de pesquisa os obstáculos encontrados, as possibilidades de superação sobrepostas, o apuro metodológico empreendido e a responsabilidade assumida pela decisão metodológica tomada, pois outros caminhos, talvez “mais seguros”, poderiam ter sido seguidos, mas talvez não dessem conta de me levar ao desígnio a que me propus – o de investigar a importância e consistência analítica que as categorias cultura e conhecimento têm adquirido nas pesquisas desenvolvidas no campo do currículo no início do século XXI.

Poderia ter sido mais conveniente apenas apresentar os dados finais eleitos para a seleção, porém, se assim o fizesse, o leitor não poderia dividir comigo outra questão fundamental: a noção real de *instabilidade* e *incerteza* que senti no percurso da seleção dos textos para análise – qualidades estas que são companheiras constantes das análises no campo dos Estudos Culturais.

Ora, de fato, as sementes deste campo lançadas da década de 50, que diziam respeito basicamente à multiplicidade e ordinariedade, germinaram e tornaram-se grandes árvores frutíferas na atualidade, e estes frutos são pluralidades, desencontros, reinterpretções, simbologias, artificialidade, e aqueles ‘outros frutos’ são tidos como indesejáveis numa plantação ‘moderna’. Meus encontros com os textos da ANPEd no campo dos Estudos Culturais não poderiam, portanto, escapar a esses ‘frutos’.

²⁸ Não foi necessário criar coluna para pôsteres ‘não anunciados nos Estudos Culturais’, porque além dos dois (2) pôsteres em que os autores assumiam como inseridos neste campo, não foi identificado nenhum outro texto em que as categorias cultura e conhecimento eram discutidas no contexto da significação, identidade e poder, com base em Silva (2000).

4.2. Cultura e Conhecimentos nos Estudos Culturais: o desvelar dos subsídios

As explanações deslindadas no início deste capítulo revelaram a proliferação da cultura nos estudos e pesquisas no campo do currículo. Se partirmos do fato de que, de todos os 131 textos publicados (31 pôsteres e 96 trabalhos completos) no GT de Currículo da ANPEd no período de 2000 a 2006, 102 acionam a palavra cultura e 99 acionam cultura e conhecimento no conjunto de suas análises, podemos ter uma idéia da dimensão analítica que estas categorias têm adquirido no início do século XXI.

Focalizando nosso olhar apenas nos textos que se inserem no campo teórico dos Estudos Culturais, percebemos uma consistência mais significativa em torno das categorias cultura e conhecimento. De modo explícito ou tacitamente, estas palavras permeiam o corpo dos textos analisados concatenadas com outras palavras designativas no campo dos Estudos Culturais – identidade, sentidos, significação, produção, poder, discurso, diferença, práticas, governo, negociação, subjetivação, interpretação e artefatos, entre outras.

Em meio a estas coligações, as análises mostraram que algumas palavras foram acentuadas com maior freqüência em consonância com a cultura, como, por exemplo, *produção, significação, práticas, poder e diferença*. Chamadas de ‘palavras-chave’ no Quadro 5, situado na página seguinte, estes termos são muito reveladores e, por isso, servem como bússola na análise da cultura como é concebida nos textos do GT de Currículo da ANPEd inseridos no campo dos Estudos Culturais.

QUADRO 5

Palavras-chave e conexões na análise da Cultura / GT 12			
Pôster ²⁹	Autor	Palavras-Chave	Conexões
28rapt012005	BARREIROS, D.	Produz ³⁰ Sentidos, Diferenças	A cultura é plural, múltipla e complexa; produz sentidos e práticas significativas; fabrica diferenças.
29rapt022006	PIONTKOVSKY, D.	Produção Sentido Construção social	A cultura é uma forma de produção irregular e incompleta de sentido; é uma construção social, um lugar enunciativo.

²⁹ Para melhor manuseio dos dados, criei um sistema de identificação no qual os dois primeiros números seguidos das letras ‘ra’ referem-se ao número da Reunião Anual no qual o texto se insere, as letras ‘pt’ e ‘tc’, em seguida, significam ‘pôster’ e ‘trabalho completo’ respectivamente, os dois número seguintes referem-se à numeração dos textos selecionados (de 01 a 16) e os últimos quatro números indicam o ano em que foi publicado o texto (2000 a 2006).

³⁰ As palavras destacadas em negrito nos quadros indicam as ênfases encontradas.

Trabalho Completo	Autor	Palavras-Chave	Conexões
23ratc032000	CAPPELLETTI, D. e FEENEY, S.	Produção Poder Significação	A cultura se transforma; só pode ser entendida em termos de criação. Produção que se dá em um contexto de relações de negociação, relações de conflito e poder; é uma prática de significação.
23ratc042000	MENDES, L.	Produção Significação Poder	Cultura vinculada a formas de vida, linguagens, instituições sociais, leis, produções materiais e como inserida num terreno de luta por significação e poder.
23ratc052000	PARAÍSO, M.	Política	Cultura envolve uma ação política.
23ratc032000	SOMMER, C.	Significados Discursividade	Cultura é do domínio dos significados, representações e discursividade.
24ratc072001	KROEF, A.	Desterritorializada Diferentes	Cultura é desterritorializada; não há cultura, há uma polivacidade de diferentes saberes.
24ratc082001	GARIGLIO, J.	Práticas Política	A cultura impõe certas formas de pressão política e social; institui práticas e hierarquias.
25ratc092002	MENDES, C.	Práticas Gerar Governo	Cultura é um conjunto de práticas governamentais destinadas a gerar certos tipos de pessoas; gerencia sujeitos, constituindo formas de governo do 'eu'.
25ratc102002	RESENDE, T.	Selecionado Transmitido Diversa	A cultura é algo a ser selecionado e transmitido pela escola; é diversa e se transforma.
26ratc112003	OLIVEIRA, V. E COSTA, C.	Hierárquica Diferentes	Cultura não é hierárquica; há diferentes culturas e todas são reconhecidas.
26ratc122003	FRANGELLA, R.	Prática Produtiva Poder	É prática de significação e sentidos; é prática produtiva e social e de relações de poder.
28ratc132005	ALMEIDA, C. E CICILLINI, G.	Sujeitos Histórico	Constitui sujeitos históricos.
28ratc142005	FRANGELLA, R.	Significados Regular	Cultura constitui sistemas de significados que os seres humanos utilizam para significar coisas, para codificar, organizar e regular suas condutas uns em relação aos outros.
29ratc152006	MAUÉS, J.	Significação Diferença Poder Identidade	Cultura é do campo da significação e do sentido; produz diferenças e identidades em conexão com as relações de poder; é localizada no território da diferença.
29ratc162006	PASSOS, M.	Interpretações Dinâmica	Está diretamente relacionada com as interpretações por parte dos sujeitos; é dinâmica, não-fixada.

Dentre as 'palavras-chave' apresentadas no quadro acima, produção, significação e poder se destacam na maioria dos textos em conexão com a cultura; isso nos leva à compreensão de que a noção de cultura predominante nos pôsteres e trabalhos completos está imbricada às noções de produção³¹, significação e poder.

Pode-se dizer que estas palavras-chave - produção, significação e poder - constituem o tripé no qual as noções de cultura e conhecimento se sustentam, porém outras palavras aparecem em estreita relação, tais como diferença, política, identidade e prática, e estas possuem a mesma relevância no contexto das análises desenvolvidas.

³¹ A palavra 'gerar' foi considerada como tendo o mesmo sentido de 'produzir' ou 'produção'.

Os termos que mais se conectam à categoria ‘conhecimento’ nas análises empreendidas nos textos pesquisados são: produto³², poder e diferença, como é possível perceber no quadro abaixo (Quadro 6).

QUADRO 6

Palavras-Chave e conexões na análise do Conhecimento / GT 12			
Pôster	Autor	Palavras-Chave	Conexões
28rapt012005	BARREIROS, D.	Neutro Transformar	O conhecimento não é neutro, e está centralmente envolvido no que somos, no que nos tornamos e no que nos transformaremos.
29rapt022006	PIONTKOVSKY, D.	Negociados Trocados	Não há separação entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos cotidianos; os conhecimentos são negociados, trocados.
Trabalho Completo	Autor	Palavras-Chave	Conexões
23ratc032000	CAPPELLETTI, D. e FEENEY, S.	Produzido	Não é algo a ser transmitido; assim como a cultura o conhecimento é produzido.
23ratc042000	MENDES, L.	Poder Constroem	Vinculado às relações de poder e saber que constroem e modificam as experiências que os sujeitos têm de si mesmos.
23ratc052000	PARAÍSO, M.	Mídia Válido Produto cultural	É selecionado pela mídia daquilo que se considera importante e válido para ser ensinado as novas gerações; é um produto cultural.
23ratc062000	SOMMER, C.	Legitimados Adaptar Econômico Social	São saberes legitimados pelas instituições governamentais para serem ensinados e aprendidos com objetivo de adaptar a população às mudanças do sistema econômico e social.
24ract072001	KROEF, A.	Locais Subjetivações Diferença	Os saberes são locais e possuem diferentes elementos que conformam territórios possíveis de construir subjetivações singulares, criar e afirmar a diferença.
24ratc082001	GARIGLIO, J.	Construções Ideologias Poder	Os conhecimentos não são neutros; são construções sócio-históricas, e atravessados por ideologias e relações de poder.
25ratc092002	MENDES, C.	Conteúdos Sujeito Artefato cultural	O conhecimento apresenta conteúdos que conectam os sujeitos a artefatos culturais, como os jogos eletrônicos por exemplo; tal conhecimento educa um tipo específico de sujeito.
25ratc102002	RESENDE, T.	Diversificados Diferentes Tecnologias	Os conhecimentos são diversificados e diferentes; não se limitam ao contexto da sala de aula, mas são também adquiridos por meio das novas tecnologias de informação.
26ratc112003	OLIVEIRA, V. E COSTA, C.	Poder Diferença	Conhecimento e poder estão juntos para reafirmar a diferença e para interrogá-la.
26ratc122003	FRANGELLA, R.	Produzido Atitudes Normas	Os conhecimentos são produzidos, envolvem atitudes, normas, modos de ser-estar.

³² As palavras ‘artefato’ e ‘construção’ são concebidas no mesmo sentido de ‘produção’ ou ‘produto’.

Trabalho Completo	Autor	Palavras-Chave	Conexões
28ratc142005	FRANGELLA, R.	Governado Subjetivas	O conhecimento é governado e envolve apropriações subjetivas.
29ratc152006	MAUÉS, J.	Produzido Sentidos Valor Interpretação	É artificial e produzido. Conhecer é atribuir sentidos, valorar; não existe em campo neutro e implica sempre em relações de forças; é uma interpretação particular dentre as muitas que poderiam ser forjadas.
29ratc162006	PASSOS, M.	Selecionado Significados Construídos	É selecionado, normatizado pela escola de acordo com os significados construídos sobre o que se deseja ensinar.

Percebemos que tanto a cultura quanto o conhecimento são conectados com maior ênfase a alguns termos em comum – produção e poder. Isso se dá em decorrência da afinidade inerente entre estas duas categorias. Determinada concepção de cultura implica em uma versão de conhecimento correspondente, já que o conhecimento, em si, é uma das manifestações da cultura e, se a cultura produz sentidos num campo de disputa pelo poder, logo o conhecimento pode ser concebido como um produto cultural resultante das relações de poder.

A análise que desenvolveremos, a partir de agora, pauta-se nos termos que mais foram enfatizados nos textos analisados em conexão com cultura e conhecimento. Porém, sabemos que as demais palavras-chave apresentadas nos Quadros 7 e 8 não são meras coadjuvantes, ao contrário, contribuem para revelar o sentido peculiar de cultura e conhecimento que cada autor desenvolve em seu texto e, com certeza, virão à tona assiduamente no bojo das análises aqui desenvolvidas.

Ao retirarmos os termos em comum – produção e poder – a estas duas categorias, duas outras aparecem relacionadas a cada uma delas – *significação* relacionada à cultura e *diferença* relacionada ao conhecimento. Assim, apenas a título de organização e seqüência de idéias, iniciaremos a análise pela cultura como prática de significação; em seguida, apresentaremos a discussão em torno da cultura e conhecimento como produção e poder; e por fim, cultura e conhecimento em relação ao conceito de diferença. E, porvindouramente, analisaremos em que temáticas e conjugações teóricas e metodológicas estas duas categorias têm sido discutidas.

4.2.1. O Entrelaçado entre Cultura, Conhecimento, Significação, Poder e Diferença.

Ao refletirem sobre a cultura inserida no universo da significação, os textos analisados remetem-na à consideração dos sentidos que homens e mulheres dão às coisas que fazem, às relações que estabelecem no seu convívio social e às formas de pensamento e maneiras de resolver os problemas que se defrontam em seu cotidiano.

“Embora a cultura possa ser muitas outras coisas (modo de vida, prática material, etc.), ela é, também, e fundamentalmente, *prática de significação*” (SILVA, 2001, p. 17 – grifo meu). Porém, os sentidos e significados que constituem os processos de produção e reprodução da vida social não são tidos como estáticos ou fixos, eles circulam, sofrem mutações, transformam-se e se materializam.

Silva (2001), autor bastante freqüente na análise da cultura como significação feita pelos autores dos textos da ANPEd, informa-nos e adverte que o sentido e o significado não estão soltos; eles se estabelecem e atuam ordenadamente, e também não existem em sentido ingênuo, visto que são enunciados por e na sua matéria significante – a linguagem. O discurso e a prática discursiva são a concretização da produção de sentidos e de significados particulares e convencionais.

Os significados organizam-se em sistemas, estruturas, em relações. Esses sistemas, essas estruturas, essas relações, por sua vez, apresentam-se, organizam-se como marcas lingüísticas materiais, como tramas, como redes de significantes, como tecidos de signos, como textos, enfim (p.18).

Os textos são anunciados pelos sujeitos nas relações que estabelecem entre si e entre os grupos sociais e, visto que estas relações são múltiplas e inconstantes, da mesma maneira os textos e discursos são variados e irregulares. Logo entendemos que as substâncias que compõem tais discursos, isto é, sentido e significado, também possuem um caráter flutuante e indeterminado. Queremos dizer que na teia das relações entre os sujeitos e na produção dos discursos e textos, os sentidos e significados se entrelaçam, produzindo e recriando outras novas marcas lingüísticas, dando sentidos não-fixos às ações humanas.

É neste sentido que, nos textos analisados no GT de Currículo da ANPEd, a cultura é concebida em seu caráter múltiplo e de prática, porque como significação, ela produz, cria novas possibilidades de pensar e sentir, consubstancia textos e linguagens que expressam uma

variedade quase infinita de percepções, resultantes das múltiplas relações entre grupos sociais e culturais.

Os teóricos mais acionados na análise da cultura como prática de significação são Tomaz T. da Silva (2001), Stuart Hall (1997) e Homi Bhabha (2003). Estes fundamentam os argumentos presentes nos textos analisados de que os seres humanos utilizam sistemas de significados para edificar, codificar e organizar suas ações e condutas. Atuando no campo da significação a cultura produz diferenças através de processos simbólicos e discursivos, que instituem os objetos de que falam e, por fim, instituem a própria realidade discursivamente.

Ao partirem da idéia da cultura como prática e significação e, considerando que os sentidos e significados se materializam na linguagem e são enunciados através dos discursos, a questão discursiva também é enfocada na análise da cultura.

O discurso é pensado como materialmente produzido por arranjos sociais, políticos e econômicos; as regras do discurso assumem o poder de governar o que pode ou não ser dito, quem pode falar com autoridade e quem deve escutar, e esses processos de apropriação dos discursos são produzidos e governados por relações de poder.

O discurso, por sua vez, articula poder e saber e é uma série de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável. É desse modo que o discurso produz efeitos de poder e saber e integra estrategicamente os elementos da conjuntura e as forças correlatas que tornam necessária a sua utilização.

O governo é a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos (FOUCAULT, 1995); a governamentalidade atua com base no conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas, são estes que permitem que esta forma bastante específica e complexa de poder se efetive (FOUCAULT, 2000).

O poder é discutido não como regalia adquirida ou mantida pela classe dominante, mas como o resultado ou efeito do conjunto de suas posições e movimentações estratégicas, efeito este manifestado e, ocasionalmente, reconduzido pela posição dos que são dominados (FOUCAULT, 1999).

Conceber a cultura no campo da significação implica considerar a sua dimensão de produtividade. Isso se dá porque os sentidos e significados, como mencionado anteriormente, formam os sistemas que produzem e reproduzem a realidade da vida social. Esta relação entre cultura, significação e produção aparece de modo explícito no contexto das análises no GT de Currículo.

Nestes textos, em especial os situados na perspectiva pós-colonialista e pós-estruturalista, o caráter *produtivo* da cultura e do conhecimento, em sua relação com o currículo, é enfatizado não só no que tange à produção de sentidos e significados, como também na produção de diferenças, de relações de conflito e poder, de práticas e produtos materiais, na produção de sujeitos históricos e de certos tipos de ‘governo do eu’. Os trechos selecionados abaixo enfatizam a cultura, conhecimento e currículo em seu caráter produtivo.

Pretendemos descolar essa discussão para questões que nos aproximam do currículo enquanto prática a ser negociada no cotidiano das escolas e recorreremos a Bhabha [1998] que amplia estas idéias acerca da *cultura para uma forma de produção* irregular e incompleta de sentido, *sempre produzida* no ato da sobrevivência social. A cultura passa então a ser concebida como construção social, um lugar enunciativo, como *aquilo que constrói* a partir das marcas colocadas pelos sujeitos e não há como negar que o currículo seja construído a partir dessas significações culturais (29rapt022006 – grifo meu).

Sob esta visão perspectivista e interpretativa, o *conhecimento* é intimamente articulado ao que é, em determinados contextos e em meio a determinadas regras, regimes e relações de poder, considerado verdadeiro e válido. Contrariamente às visões que remetem esses elementos a qualquer tipo de correspondência a realidades pré-existentes, sob a perspectiva pós-estruturalista, *conhecimento e verdade são destacados em seu caráter artificial e produzido* (29ratc152005 – grifo meu).

Em relação à análise da cultura e produção de diferença, percebemos duas formas diferentes de abordagem, as de cunho crítico, referenciadas por Sacristán, Forquime Giroux; e as de cunho pós-estruturalista, pautadas em Foucault, Deleuze e Guattari. Nesta última, a produção cultural da diferença não se dá em relação de oposição à igualdade, e as proposições feitas pelos autores não se voltam para a comparação ou equitação entre as diferentes culturas. A diferença é concebida em relação a si mesma, sem medições ou parâmetros.

A diferença é afirmada e exercida por não estar em relação a nenhum critério de igualdade, de medição, de comparação e, por isso, não se constitui como negação. A diferença aparece em relação à diferença, tornando-se, então, incomensurável, já que os critérios comparativos desaparecem (24ratc072001).

Além disso, assim como a cultura, a diferença é concebida como sistemas de significados que se desenvolvem no campo da ética e não da moral ou do julgamento. A

diferença é pensada como experiência de alteridade e deve ser assumida e reconhecida pelos grupos sociais ao invés de tolerada ou respeitada.

As diferenças são significadas, são produzidas na esfera cultural onde as lutas se dão em torno da construção e da imposição de diferentes significados sobre o mundo social, sobre diferentes práticas, num processo que não se reduz à definição e veiculação de significados fixos (24ratc072001).

Nos textos cujas análises situam-se na vertente crítica dos Estudos Culturais, a diferença é discutida no contexto da diversidade e do respeito. As condições de diferenciação e socialização de cada grupo social é que constituem as especificidades e diferenças que os caracterizam. A diferença existe porque os grupos culturais são diversos, as experiências, linguagens e significações são variadas, de modo que os sujeitos são diferentes entre si. Percebe-se um tipo de pensamento que leva à naturalização da diferença e à necessidade de aceitá-la tal como ela é.

A construção do currículo real se revela como um processo de negociação no qual a diversidade e a complexidade precisarão ser gerenciadas para a realização dos objetivos postos à escola. [...] Em que sentido essas mudanças (nos hábitos perceptivos, em decorrência do uso das novas tecnologias de informação e de comunicação, que causam uma visão fragmentada da realidade ou a criação de uma cultura-mosaico caracterizada pela dispersão e pela desordem) realmente estão afetando toda a uma geração? Qual o seu impacto sobre diferentes grupos sociais, dadas suas condições diferenciadas de socialização, incluindo a distribuição desigual, entre eles, das novas tecnologias de acesso à informação? (25ratc102002).

As novas tecnologias da informação e da comunicação estão, no mínimo, intensificando a diversidade que adentra a escola por meio dos diversos grupos que a frequentam. Diversidades de experiências, de linguagens, de significações, que pode chegar a ser exasperadora [...] mas que também podem constituir a grande riqueza do trabalho pedagógico (25ratc102002).

Porém, em ambas as vertentes, enfatiza-se a importância de levar em conta a diferença no processo de aprendizagem escolar. No caso da vertente crítica, o processo educativo deve considerar a diversidade e a diferença cultural, buscando compreender as variadas formas de pensamento, de interpretações do mundo (26ratc112003). Mesmo no caso dos textos cujo objetivo é lançar “um outro olhar” sobre a cultura e a diferença, ainda é evidente um apelo ao

reconhecimento e respeito à diferença e um engajamento pela igualdade entre as diferentes culturas.

Cabe a esse estudo uma busca pelo respeito às diferenças e por práticas pedagógicas que vislumbrem possibilidades de combater o universalismo dos discursos curriculares, colocando em questão “os valores que os informam, os contextos que são produzidos. Os signos e os significados presentes em sua construção, bem como os estereótipos e os silêncios que o perpassam” (CANEN e MOREIRA, 2001, p. 31), (28rapt012005).

Nos textos influenciados pelas idéias pós-estruturalistas, a diferença deve ser reconhecida pela sua própria constituição discursiva, simbólica e mutável, isto é, a diferença não é natural e fixa, ela se desenvolve no contexto de lutas e imposições de significados que também não são estáticos; a diferença é produzida (29ratc152006). Caberia à educação escolar trazer para o ambiente da sala de aula, através dos conteúdos curriculares, a discussão em torno de como as diferenças são construídas, em que jogos de poder elas estão envolvidas, como são representadas nos conhecimentos que circulam pela escola e como estão presentes nas relações entre os sujeitos que ali convivem.

O conhecimento, porém, não é concebido como verdade absoluta, em especial nos textos baseados na teorização pós-estruturalista, visto que esta problematiza a concepção realista de ‘conhecimento’ e ‘verdade’, destacando o caráter artificial e produzido destes conceitos. Essa teoria põe em cheque a idéia de valor em sentido transcendental, afirmando que este pertence ao campo da invenção, que é posto e instituído. Neste sentido, a genealogia (FOUCAULT, 1986) insiste em perguntar pela valoração do ‘valor’, isto é, não pelo valor em si, mas pelos sentidos que são dados a este valor, abrindo lugar para a criação e recriação dos valores e da moral. O sujeito, neste contexto, e a identidade única, perdem espaço para a subjetividade e para a diferença.

O conhecimento escolar sofre influência dos artefatos culturais construídos fora do ambiente escolar; estes instituem novas formas de relacionamento entre os sujeitos e os conhecimentos, modificando a visão que estes têm de si mesmos e do mundo (23ratc042000). A relação entre conhecimento e poder é enfocada no sentido de que quem tem o poder, pode produzir verdades, construir realidades, que vêm à tona não apenas através das práticas discursivas, mas também das não discursivas.

Michael Foucault tem sido o principal teórico utilizado quando a questão do poder e saber é acionada nos textos analisados. É deste autor que é retirada a idéia de que poder e

saber são vontades dependentes uma da outra (FOUCAULT, 1996). O poder utiliza-se do saber e vice-versa. Este saber envolve tanto o conhecimento dos sujeitos que estão submissos a quem tem o poder quanto o conhecimento que tornará as pessoas o que elas poderão vir a ser, ou seja, o conhecimento atrelado ao poder produz determinados tipos de pessoas, através de discursos que os instituem desta forma.

O discurso da televisão ao falar sobre a escola, sobre o currículo, sobre o conhecimento, sobre o/a professor/a, o/a aluno/a, ele termina também definindo o que constitui a escola, o currículo, o conhecimento, o/a professor/a, o/a aluno/a [...]. Para Foucault [1996], não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder; e não existe poder que não utilize o saber, sobretudo um saber que se expressa como conhecimento das pessoas submetidas ao poder. É também o poder que está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo. Assim, os sujeitos recebem sua identidade a partir dos aparatos discursivos e institucionais que os definem como tais (23ratc052000).

O poder e saber também são relacionados com as questões políticas e econômicas. As atitudes e ações direcionadas para a busca de supremacia de governos e do progresso econômico definem que conhecimentos devem ser ensinados e aprendidos nas escolas, de tal modo a atender as demandas políticas e econômicas de uma determinada sociedade.

É possível identificar, pois, duas vontades de poder no discurso da informática brasileira: a vontade de soberania e a vontade de progresso econômico que são indissociáveis de uma vontade de verdade: a produção de saber acerca da informática cuja estratégia de poder-saber é, provavelmente entre outras, a instituição da informática educativa (23ratc062000).

A ânsia pela manutenção do poder envolve a instituição de verdades científicas e contribui para a produção de subjetividades específicas de alunos e professores. Por exemplo, ditando que tipo de relação deve existir entre estes, o que pode ou não ser feito ou ser dito, “define, regula, normatiza, estabelece o normal e o anormal, em outras palavras, governa-os pelo estabelecimento de parâmetros cientificamente determinados acerca de seus comportamentos, de suas condutas” (23ratc062000).

A ‘noção de governo’ também é discutida em conexão com o poder e o conhecimento. Novamente, é em Foucault que tal noção é pensada “no sentido amplo de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta” (1997, p. 101). Tal administração ou governo ocorre nos diversos espaços de atuação dos sujeitos e envolve, entre outras coisas, o apelo aos sentimentos e às estratégias de poder e saber.

É predominante nos textos do GT de Currículo da ANPEd o argumento de que o conhecimento não é algo a ser transmitido, dado o seu caráter construtivo. Os textos apontam para a necessidade de compreender o conhecimento como envolvido num processo não neutro de aprendizagem, onde disputas de interesses particulares estão envolvidas.

Outro aspecto bastante enfatizado é a necessidade da dissolução do binarismo ‘conhecimento científico e conhecimento cotidiano’, porque os conhecimentos não são dispostos hierarquicamente, não há graus de valoração entre conhecimentos produzidos nas academias ou centros educativos e os conhecimentos produzidos diariamente nas experiências vivenciadas pelos sujeitos.

Assim, há textos que ainda discutem a dicotomia entre conhecimento escolar e conhecimento do cotidiano. Em geral, estes textos utilizam teóricos tais como Forquim e Sacristán, e destacam que o conhecimento não existe e não é produzido apenas na escola, mas também em outras instituições e instâncias culturais da sociedade.

Outra discussão bipolar é entre currículo explícito e currículo oculto. Neste caso, discute-se que há necessidade de perceber que os conhecimentos são construções histórico-sociais e, portanto, além dos conteúdos formais, existem outros que também são construções históricas, fruto da cultura e do jogo de interesses e imposição de significados (28ratc132005; 26ratc112003).

Assim, a polarização entre conhecimento escolar x conhecimento cotidiano, currículo formal x currículo realizado ou currículo escolar x currículo extra-escolar ainda ocupa espaço de discussão nos textos analisados. Nota-se, em alguns casos (25ratc102002; 26ratc112003), um retorno velado à concepção crítica de currículo oculto, em contraposição ao currículo explícito, que Silva define “como todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (2004, p.78).

Porém, em geral, a discussão não se dá no sentido de dizer que as relações sociais que se desenvolvem no ambiente escolar, isto é, fora do currículo formal, contribuem para aprendizagens que visam à submissão dos alunos às desigualdades decorrentes da divisão de classe social ou para adaptação ao sistema econômico existente, mas no sentido de que os currículos formais não são pautados no contexto dos sujeitos que freqüentam a escola, que não levam em conta os conhecimentos da vida cotidiana, que constituem os currículos vividos. Há uma contraposição entre currículo formal e currículo vivido, porque embora os conhecimentos vividos não constem no currículo formal, eles estão ali, ou seja, fazem parte

do ambiente escolar, são trazidos pelos alunos e construídos nas práticas e experiências no cotidiano das escolas, porém, são silenciados ou ocultados.

Esta pesquisa traz a *inquietação* de que os contextos dos *sujeitos cotidianos do interior* valem à pena serem considerados, pois é neles que a escola precisa buscar caminhos para orientar suas práticas, desconstruir conceitos rígidos e reavaliar propostas curriculares que sejam capazes de transformar condições pessoais e sociais. Acreditamos na possibilidade de pensar um *currículo* onde não ocorram separações rígidas entre os conhecimentos tradicionalmente elaborados e os conhecimentos da vida cotidiana. Um currículo que se estabeleça através de manifestações de troca e negociação, sem linearidades nas relações entre professores e alunos, tendo as múltiplas identidades culturais respeitadas e superando silenciamentos e processos discriminatórios. Um currículo realizado (25ratp022006 – grifos do autor).

Os riscos em que recaem estes textos que ainda fazem tais polarizações são os de continuar pensando o currículo como prescrição, ou seja, o currículo está sendo feito desta maneira, mas precisa ser feito de outra, ou de considerar o poder como algo que pertence a alguns, os que podem definir que conhecimentos constituem o currículo formal, e não aos outros, que não têm o direito de interferir na seleção destes conteúdos, quando de fato, conhecimento e poder são indissociáveis. “O conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder; o conhecimento é parte inerente do poder” (SILVA, 2004, p. 149).

Além disso, se tomarmos como base para a análise a noção de currículo nos Estudos Culturais, na extensão em que é concebido, como, de fato, indo para além do espaço escolar, como um produto e artefato cultural, tal discussão bipolar entre currículo real e currículo formal talvez não tenha sentido e, portanto, nem se faça necessária.

Assim, é provável que a compreensão da existência de um currículo dado, formal e de um currículo dinâmico, vivido em relação de aversão, revele o entendimento de como se dão as relações entre cultura e currículo. Se considerarmos que a cultura é algo externo ao currículo e que deva ser incluída no mesmo e transmitida pela escola, neste caso, faz sentido dizer que os currículos formais não têm feito isso. Porém, se partimos da idéia de que os currículos são produtos da cultura, são produzidos nos diferentes campos da sociedade, então a discussão fundamental seria a de saber que subjetividades e/ou identidades estes currículos têm produzido e legitimado, e não de constatar se os currículos incluem ou não os conhecimentos da cultura dos alunos.

Pode-se considerar talvez um equívoco dizer que Silva (1999), ao conceber o currículo não apenas em sentido escolar restrito, estaria compartilhando com Sacristán (1998) a idéia de

“currículo extra-escolar” para referir-se a aprendizagens vivenciadas fora da escola, como vemos no seguinte trecho de um texto analisado.

Entretanto, cumpre ressaltar que o uso da expressão “currículo extra-escolar” encontra respaldo em alguns estudiosos do currículo. Silva [1999], por exemplo, reconhece que as diversas instituições e instâncias culturais da sociedade têm um currículo, embora não no sentido escolar estrito, pois também transmitem conhecimentos importantes para a formação da identidade e da subjetividade. Sacristán (1998), por sua vez, chega a usar a expressão “currículo extra-escolar” para fazer referência ao conjunto de aprendizagens vivenciadas por meio das fontes de informação e de formação exteriores à escola (25ratc102002).

Percebe-se um equívoco na passagem acima, pois na própria obra citada de Silva (1999) este autor situa suas análises dentro de uma concepção de currículo que não admite tais polarizações – entre currículo escolar e currículo extra-escolar. O autor informa que este tipo de discussão enquadra-se no enfoque crítico do qual não compartilha, dado que assume um ponto de vista pós-estruturalista sobre a análise curricular.

Com sua ênfase pós-estruturalista na linguagem e nos processos de significação, as teorias pós-críticas já não precisam da referência de um conhecimento verdadeiro baseado num suposto real [*ou currículo real*] para submeter à crítica o conhecimento socialmente construído do currículo [*ou currículo que se constrói em outros ambientes sociais além da escola*] (SILVA, 2004³³, p. 149).

Porém, considero pertinente e apropriada ao campo dos Estudos Culturais a discussão que é desenvolvida em torno dos conhecimentos como construções históricas, sociais e culturais. Nestes textos, em síntese, o conhecimento é concebido como democrático, no sentido de que não é propriedade de poucos ou de determinada classe. Todas as culturas produzem conhecimentos e os conhecimentos circulam entre as diferentes culturas; não são produzidos apenas em ambientes autorizados, tais como escolas e universidades, porque são produtos das relações simbólicas que as pessoas estabelecem entre si em qualquer ambiente em que estejam.

Alguns textos (23ratc062000, 25ratc092002, 28ratc142005) enfatizam o caráter produtivo do conhecimento, mostrando que este produz desejos, sentidos e sujeitos com mentes e corpos diferenciados e informam que os conhecimentos são utilizados pedagogicamente para governar condutas, produzir identidades e subjetividades.

³³ Esta obra refere-se à mesma citada pela autora do texto analisado no GT de Currículo da ANPEd (Silva 1999), sendo, porém, a 2ª edição, referente ao ano de 2004.

A escola sob o neoliberalismo continuaria, pois, implicada em complexas relações de *poder-saber*, em técnicas de governo e regulação, empenhada, em *produzir determinadas subjetividades*, adequadas a viverem num Estado neoliberal onde “a governamentalidade é máxima” (23ratc062000 – grifo meu).

Noção de governo “entendida no sentido amplo de técnicas e procedimentos destinados a *dirigir a conduta*” [Foucault, 1997, 101] dos seres humanos: das crianças, dos cidadãos, dos sujeitos jogadores. A administração da conduta ocorre em várias atividades [...]. Tudo isso está imbricado por práticas que remetem a uma vasta gama de sentimentos. *Sentimentos relativos a outros, mas em especial a nós mesmos* [...]. Dentro das estratégias de governo discutidas deste trabalho, os jogos eletrônicos são identificados aqui por diversas técnicas intelectuais e *corporais comprometidas com estratégias de poder-saber, formando um campo estratégico* (25ratc092002 – grifo meu).

Assim, considerar os nexos entre currículo e identidade implica a percepção do que faz do currículo uma prática produtiva e de significação: *nele circulam poderes/saberes que mediados, articulados e negociados* com/nas esferas e produções sócio-culturais dos grupos que os praticam, objetificam, narram, *definem o eu e o outro*, estabelecem o lugar e o não lugar ocupado e a ocupar, fazendo parte do processo de *fabricação das identidades* (28ratc142005 – grifo meu).

Em certos textos (24ratc072001) a questão do conhecimento e saber é radicalizada, no sentido de que o conhecimento deva ser separado do aspecto funcional no qual a escola o introduziu, isto é, o conhecimento não deve estar submetido à ação pedagógica, pois esta o captura e o transmite de acordo com suas intencionalidades. Neste caso, não há ação pedagógica comprometida com a veiculação de ‘um conhecimento’, pois não há ‘um conhecimento’, há diferentes modalidades de saberes que circulam, tocam-se, trocam-se e desdobram-se em sentidos e ações variadas.

Em outros, o conhecimento, em sua íntima relação com o poder, é tido como algo que produz identidades hegemônicas, que não são meramente formadas e fixadas, mas também contestadas e disputadas, ao mesmo tempo produz identidades alternativas àquelas que se referem às diferentes culturas.

O reconhecimento do currículo como uma narrativa racial abre caminho para se pensar como as identidades e subjetividades raciais podem ter sido forjadas. Abre, ainda, a possibilidade de se construir outras narrativas diferentes, plurais, contra-hegemônicas que, muito provavelmente, poderão contribuir para o surgimento de novas identidades ou identidades alternativas [...]. A transformação dos currículos, assim como das relações

sociais, deve ser feita a partir de conhecimentos centrados na cultura (26ratc112003).

Os indivíduos *como objetos de poder/saber vão constituindo identidades* de diversas maneiras. Não podemos falar em essência do sujeito. As relações de poder, dinâmicas e em constante movimento, vão sempre “fabricar novos sujeitos”, *novas formas de identidade* [...]. As relações de poder nos fazem acreditar que nossas maneiras de olhar o mundo, nossas sensações, nossos interesses constituem o nosso “o mais íntimo eu” (23ratc042000).

Assim, dizer que a escola educa e forma significa dizer que ela não só produz e reproduz conhecimentos técnicos e teóricos que propiciam aos sujeitos serem futuros bons profissionais, ao contrário, acima de tudo, a escola forma condutas, através dos conhecimentos que ensina, desenvolve e incute valores e normas, orienta e dá sentido às práticas que os sujeitos realizam.

O texto 26ratc122003, ao analisar a identidade docente no campo da formação de professores, destaca que é necessário fazer uma reflexão histórica, no sentido de interrogar como a história de uma sociedade se construiu, que significados e tradições permaneceram ou se romperam, para poder compreender e interrogar a noção de identidade que se estabelece no presente. Pensar a identidade numa perspectiva histórica significa concebê-la como algo mutável, movediço, que se ‘constrói-desconstrói-reconstrói’ permanentemente. Cada momento histórico define e redefine a identidade docente.

Tomaz T. da Silva é comumente acionado na discussão sobre identidade, conhecimento e currículo. Com base neste autor (SILVA, 1999, 2000), o currículo, através dos conhecimentos que veicula, institui sentidos e produz identidades. Por ser artefato cultural e envolver práticas de significação, articula saberes, poderes e identidades. Assim, o currículo fabrica, consolida, institui identidades, demarca através dos discursos os lugares que os sujeitos devem ocupar, diferenciando o ‘eu’ do ‘outro’, a ‘minha’ identidade da do ‘outro’.

Outros olhares sobre a identidade afluem nos textos analisados. Em especial naqueles que utilizam Stuart Hall, Gilles Deleuze e Michael Foucault, a identidade tem ‘perdido espaço’ para a subjetividade. Isto se dá porque alguns destes autores, como Stuart Hall, concebe que a cultura não é fragmentada com base nas divisões de classe, gênero, raça e etnia, antes, é um produto social que ultrapassa tais classificações. Estas localizações em que os indivíduos eram situados não são tão sólidas o quanto pareciam e se desfizeram com as mudanças nas relações sociais.

A questão da identidade está sendo extensivamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 1997, p. 7).

Assim, as identidades sofreram ‘abalos’ e ‘deslocamentos’ consideráveis, de modo que não há mais sujeitos integrados, com identidades únicas. O indivíduo não é contínuo e idêntico durante toda a sua existência, não possui uma essência que permanece em toda a sua trajetória de vida (23ratc042000). Deste modo, parece mais coerente e sensato pensar e falar das subjetividades, já que a identidade parece quase sempre algum termo de referência essencializado.

Deste modo, percebemos que parte significativa dos textos concebe a identidade como inserida em um contexto sócio-cultural e instituída em processos de significação social. Ou seja, a construção identitária é vista como um processo discursivo, resultante de elaborações simbólicas, por isso, não é fixa e está sujeita a mudança; porém, esta concepção está mais presente nos textos inseridos na vertente pós-estruturalista. Nos textos de caráter crítico, a identidade é vista como resultante das relações estabelecidas no interior dos grupos culturais, de modo que os sujeitos possuem identidades específicas, que precisam ser identificadas e assumidas e, principalmente, as identidades devem ser respeitadas pelo que elas são.

A partir de todas as considerações e explanações feitas até agora com base no exame dos textos selecionados no GT de Currículo da ANPEd, podemos analisar que principais convergências e divergências, adiantamentos e recuos podem ser comentados, tomando os textos numa adjacência geral.

Uma tônica comum às análises desenvolvidas nos textos analisados diz respeito à compreensão de que o currículo, em suas formas de tratar o conhecimento, está intimamente ligado às relações inseparáveis entre cultura, poder e saber. Embora estas relações sejam enfocadas em algumas perspectivas diferentes como veremos a seguir, porém, há consenso de que conhecimento e cultura atuam no mesmo ‘cenário e compartilham o palco com os coadjuvantes poder e saber’.

O que diferencia algumas análises, que poderíamos classificar como um recuo ou estagnação, é o persistente enfoque na existência de relações de supressão entre cultura e currículo, no sentido de que alguns textos ainda discutem que os conhecimentos

corporificados no currículo escolar não levam em conta as culturas variadas dos alunos, ou seja, percebe-se uma preocupação em analisar a separação entre cultura e currículo em determinadas propostas e documentos oficiais. De modo que notamos uma tendência, ainda que tênue, para a prescrição, num pequeno número de textos.

Neste último aspecto citado, o da prescrição, se considerarmos a maioria dos textos, podemos notar um avanço importante. Os textos, em geral, não incluem em suas reflexões finais o que, por fim, deveria ser o currículo: como deveriam ser selecionados os conteúdos, como deveriam ser ministradas as aulas com a intenção de incorporar elementos culturais. Ao contrário, observamos que os textos empenham-se em mostrar o que o currículo tem feito e o que não tem feito, como têm sido construído ou desconstruído, ou que obras este currículo tem realizado no cotidiano das escolas.

Outro adiantamento relevante, e consentâneo com a maioria dos textos, é a compreensão de que o currículo não se limita apenas àquele corpo de conhecimentos e aprendizagens existentes na escola. O currículo é eminentemente cultural, logo ele existe e atua em qualquer lugar onde a cultura se processe; os currículos são culturais, assim sendo, atuam nos mais variados ambientes, instituições, locais onde o conhecimento é construído, onde identidades são formadas e subjetividades são produzidas.

Estabelecendo um paralelo entre as pesquisas realizadas no início da década de 90 no GT de Currículo da ANPEd que, segundo Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2002), discutiam

questões referentes às relações entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum; aos processos de seleção de conteúdos constitutivos do currículo; às relações entre ação comunicativa, os processos de crítica aos conhecimentos e os processos emancipatórios; a necessidade de superarmos dicotomias entre conteúdos, métodos e relações específicas da escola (LOPES e MACEDO, 2002, p.15),

e as pesquisas desenvolvidas nos anos iniciais do século XXI no mesmo GT, notamos uma ampliação no que tange às relações entre conhecimento e currículo, em análises não apenas voltadas para os aspectos de seleção, aplicação, dicotomias, mas para discussões que evocam as disputas e imposições nas relações de poder travadas no interior do currículo, com ênfase no aspecto cultural, no que se refere a estes mesmos aspectos, isto é, seleção, aplicação e dicotomias, e a outros, tais como as identidades e subjetividades formadas pelo currículo, os grupos sociais e culturais que são ou não representados no currículo, a força dos currículos culturais (programas televisivos, filmes, internet, jogos eletrônicos, e outros) na educação das novas gerações . Isso nos dá um indicativo de que estudos que levam em conta a cultura, tal

como é concebida no campo dos Estudos Culturais, continuam ganhando ímpeto no campo curricular.

Isso pode ser compreendido, talvez, pela forte influência de Tomaz Tadeu da Silva nas pesquisas desenvolvidas no GT de Currículo, não só no campo dos Estudos Culturais, mas principalmente neste, onde suas obras são referenciadas em praticamente todos os textos analisados, em especial “*Currículo como Fetiche – a poética e a política do texto curricular*” (2001), “*Identidade e Diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais*” (2000) e “*Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo*” (1999)³⁴, sendo estas obras citadas pelo menos uma vez em cada um dos 16 textos analisados.

No entanto, a própria utilização de Silva (1992, 1994, 1995, 1998, 1999, 2000, 2001) nos textos analisados revela algumas dissonâncias na aplicação e interpretação deste autor, o que talvez possa ser justificado pela própria trajetória teórica dele. Suas primeiras produções (SILVA, 1992) eram de cunho evidentemente marxista e suas análises voltavam-se para a seleção, organização e distribuição dos currículos escolares e as dinâmicas de produção e reprodução da sociedade capitalista (LOPES e MACEDO, 2002).

Posteriormente, já influenciado pelo pensamento pós-estruturalista, Silva (1993) passou a incluir em suas análises as questões de ordem política, rompendo com as explicações econômicas e com as idéias de razão, progresso e ciência. Embora defendesse as teorias pós-estruturalistas num momento inicial, Silva (1995) ainda tinha como ponto de referência a teoria crítica, considerando que as idéias pós-estruturalistas deveriam ser analisadas pelo viés desta. Foi sua aproximação com Michael Foucault, J. Derrida, G. Deleuze e F. Guattari que permitiu a adesão completa à teoria pós-estruturalista (SILVA, 1999, 2000).

Assim, levando em conta os posicionamentos teóricos de Silva, podemos entender o fato de determinados textos incluírem este autor em suas análises, fazendo aplicações e análises de cunho claramente crítico, no que se refere principalmente às noções de identidade e diferença e do conhecimento curricular e outras, e o utilizarem como referência para basear suas considerações num enfoque eminentemente pós-estruturalista, nos mesmos aspectos. Porém, o que parece uma contradição é que as obras utilizadas com mais frequência são aqueles em que Silva (2000, 2001) posiciona-se nitidamente como um teórico pós-

³⁴ Outras obras de Tomaz T. da Silva referenciadas com menor frequência são: “*Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*” (1998), “*O sujeito da educação: estudos foucaultianos*” (1995), “*O que produz e reproduz em educação*” (1992), “*Currículo, Cultura e Sociedade*” (1994), “*Territórios Contestados*” (1995) e “*A educação em tempos de globalização*” (2001).

estruturalista. Pode ser que, para alguns dos autores dos textos analisados, estes deslocamentos de Silva ainda não estejam bem perceptíveis.

4.3. Ênfases Temáticas, Conjugações Teóricas e Metodológicas na Análise da Cultura e Conhecimento no GT de Currículo da ANPED.

Cultura e conhecimento têm sido analisados nos textos publicados no GT de Currículo da ANPED no enfoque de diferentes temáticas e no contexto de variadas conjugações teóricas e metodológicas. Tendo em mente os impasses e transtornos envolvidos em qualquer tentativa de classificação, bem como as justaposições que irremissivelmente ocorrem nas categorizações, cautelosamente procurei verificar quais as tônicas das temáticas e as conjugações teóricas e metodológicas nos 16 trabalhos e pôsteres selecionados e analisados.

4.3.1. Ênfases Temáticas

No que se refere às temáticas, no grupo dos ‘pôsteres’ identifiquei as seguintes: *redes de saber/fazer e cotidiano escolar* (1) e *prática curricular e diferença* (1); no grupo dos ‘trabalhos completos’ identifiquei as seguintes: *mídia e educação* (4); *pluralidade cultural questão étnico-racial* (1); *cultura popular* (1); *currículo* (3) *identidade e formação docente* (2); *diferença* (3). O quadro abaixo explicita esta classificação:

QUADRO 7

Classificação por Temática/ GT 12		
Ano	Pôster	Temática
2005	28rapt012005	Prática curricular e Diferença
2006	29rapt022006	Redes de Saber/Fazer e Cotidiano Escolar
Ano	Trabalho Completo	Temática
2000	23ratc032000	Discurso Pedagógico e Currículo
2000	23ratc042000	Mídia, Público e Privado
2000	23ratc052000	Mídia, Educação e Currículo
2000	23ratc062000	Mídia e Educação Escolar
2001	24ratc072001	Currículo-mapa e Currículo-programa
2001	24ratc082001	Educação Física e Saber Escolar

2002	25ratc092002	Mídia, Consumo e Corpo
2002	25ratc102002	Currículo escolar e Currículo extra-escolar
2003	26ratc112003	Pluralidade Cultural e Questão Étnico-racial
2003	26ratc122003	Currículo e Identidade Docente
2005	28ratc132005	Diferença e Cotidiano Escolar
2005	28ratc142005	Formação de Professores e Identidade Docente
2006	29ratc152006	Currículo e Diferença
2006	29ratc162006	Currículo e Cultura Popular

A ênfase temática no período analisado, como mostra o Quadro 6, recai sobre os de textos que discutem a mídia e suas relações com a educação, currículo e escola. Foram incluídos na temática *mídia* quatro textos que abordam: a informática e identidade em relação ao espaço público e privado (23ratc042000); a produção do currículo e da escola pela televisão (23ratc052000); a constituição do discurso da informática educativa e a escola pública (23ratc062000); o currículo cultural e os jogos eletrônicos na educação do corpo e para o consumo (25ratc092002).

Segundo Escosteguy (2004), a temática ‘mídia’ esteve presente desde o início nos Estudos Culturais. Richard Hoggart foi quem dedicou originariamente mais interesse em investigar os meios massivos, mas, de modo geral, os Estudos Culturais demonstravam preocupação com os produtos da cultura e dos *mass media*, dado que através do estudo desses poder-se-ia perceber os rumos da cultura contemporânea.

Especificamente, foi quando os Estudos Culturais passaram a discutir questões voltadas à ideologia e hegemonia, na década de 70, que os estudos sobre os meios de comunicação social, especialmente os audiovisuais, assumiram posição acentuada. As análises nesta temática direcionavam-se para a desmistificação da idéia de que os meios de comunicação de massa eram meros utensílios empregados pela classe dirigente para manejar e dominar as classes subalternas. Para os Estudos Culturais, a atuação de tais meios ia para além disso, envolvia a reprodução e também a própria construção das relações sociais e culturais hegemônicas.

Stuart Hall, ao assumir a direção do *Centre for Contemporary Cultural Studies*, deu continuidade e incentivo aos estudos voltados para a análise dos meios massivos e a temática da densidade e recepção dos consumos mediáticos ganhou propulsão. A ênfase, neste caso,

era para a pluralidade das modalidades de recepção dos programas televisivos (ESCOSTEGUY, 2004).

Três posições hipotéticas foram identificadas por Hall no processo de interpretação da mensagem televisiva: a ‘dominante’, na qual o sentido da mensagem é decodificado segundo as referências da sua construção; a ‘negociada’ com base nas condições particulares dos receptores; e a de ‘oposição’, quando o receptor interpreta a mensagem dominante segundo uma estrutura de referência alternativa (HALL, 1980, apud MATTELART e NEVEAU, 1997).

Na década de 80, esta temática continuou ganhando força, e novas modalidades de análise dos meios de comunicação multiplicaram-se atreladas às questões de subjetividade e identidade e aos textos culturais e mediáticos no domínio privado e doméstico. No Brasil, especialmente a partir da metade da década de 90, surgiram muitos estudos e pesquisas no campo dos Estudos Culturais enfocando a temática mídia³⁵.

Giroux (2002) considera um dos pressupostos basilares dos Estudos Culturais a percepção de que através da cultura da mídia, incluindo o poder dos meios de comunicação de massa, seus massivos aparatos de representação e sua mediação do conhecimento, podemos perceber como a dinâmica do poder, do privilégio e do desejo social organiza a vida cotidiana de uma sociedade. Além disso, ao considerar que a aprendizagem não se dá apenas na escola, mas também em lugares diversificados, como a mídia, Giroux amplia nossa compreensão sobre a questão pedagógica e sobre o papel da escola.

Outra contribuição fundamental dos Estudos Culturais para as pesquisas sobre mídia, segundo Costa (2000), é a compreensão de que esta atua eficazmente na criação das coisas que propaga. Os artefatos culturais, tanto a mídia falada quanto da escrita, ‘têm se mostrado intensamente produtivos na constituição de padrões de referências sociais’.

Nos trabalhos analisados nesta pesquisa, a mídia é tida como um artefato cultural que produz discursos específicos sobre o que deseja instituir, operando com formas de controle e técnicas para divulgar idéias autorizadas, com o intuito maior de governar ações. No trabalho 23ratc042000, cujo título é “*Currículo Cultural e as Ressignificações entre o Público e o*

³⁵ Por exemplo, COSTA e SILVEIRA realizaram a pesquisa *Produzindo subjetividades femininas para a docência – um estudo da revista Nova Escola*, no Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO), com apoio da Fundação Carlos Chagas, da Fundação Ford e do CNPq, 1997; AMARAL desenvolveu a pesquisa *Representações de natureza e a educação pela mídia*, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPG-EDU), curso de Mestrado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; ESCOSTEGUY, publicou artigos em livros e revistas abordando a temática dos meios mediáticos com base nas pesquisas feitas no enfoque dos Estudos Culturais em 1998 (ESCOSTEGUY, 1998_a e 1998_b), entre outros.

Privado”³⁶, um estudo teórico-bibliográfico e de análise do discurso, as mudanças na fronteira entre o público e o privado são discutidas sob a influência das novas tecnologias e meio de informação, enfocando as repercussões na produção de identidades e no currículo escolar.

Neste texto, a mídia, em especial os jogos eletrônicos, é considerada um artefato cultural cuja atuação estende-se para além do espaço escolar e que influencia os currículos e conhecimentos que os sujeitos têm de si mesmos, dos outros e do mundo, rompendo as fronteiras entre o público e o privado. Seus discursos aparentemente privados revelam-se como extremamente públicos em seus interesses.

O texto destaca que os discursos que compõem a relação entre o público e o privado produzem identidades descentradas e deslocadas, e estão ligados aos discursos do consumismo moderno, que, tentam expungir as diferenças e desigualdades através de atos de consumo em massa, que através de uma lógica de consumo, configuram identidades, desestabilizam-nas, e ao mesmo tempo, oferecem novos produtos para restabelecer e criar novas identidades.

No trabalho *23ratc052000*, cujo título é “*A Produção do Currículo na televisão: que discurso é esse?*”³⁷, a mídia é considerada uma ‘educadora eletrônica’ das novas gerações, pois ensina as pessoas modos de ser, estar e se portar no mundo e conhecimentos de si e de outros, veiculando normas, valores e procedimentos.

Ao fazer vínculos entre o currículo e a mídia, o texto enfoca as formas de controle operadas pelo setor privado de telecomunicações e as técnicas adotadas para divulgar as idéias e vozes autorizadas a falar nesse meio. Mostra como o currículo e a escola têm sido pensados, falados e produzidos pela mídia, especialmente pela televisão. A TV produz um discurso próprio sobre a escola, uma espécie de “regime de verdade para a educação”.

É um estudo teórico-bibliográfico e de análise do discurso com base em Foucault (1980,1996) e as categorias “poder” e “discurso”. Analisa as produções discursivas da TV através do programa do “Canal Futura”, propagandas, campanhas e o Jornal Futura, integrantes da programação deste canal. Ao discutir a questão da mídia, a autora recorre a T.T. da Silva, Green e Bigum e M. Dalton, teóricos que discutem a mídia nos Estudos Culturais e o currículo para além do ambiente escolar.

Com base em Foucault (1996), o texto analisa que a televisão é uma produtora de discursos sobre e para a escola e o currículo e, é no discurso que se articulam poder e saber. O

³⁶ MENDES, Cláudio Lúcio, 2000.

³⁷ PARAÍSO, Marlucy, 2000.

saber articulado ao poder produz suas verdades, seus regimes de verdades, que se instauram e se revelam nas práticas discursivas e não discursivas.

O trabalho 23ratc062000, cujo título é “*Informática Educativa e Currículo: materialidade pós-moderna e racionalidade moderna*”³⁸, trata da constituição do discurso da informática educativa e suas relações com a escola pública. O texto considera o discurso da informática como um artefato cultural pós-moderno que, por meio de seus discursos e significados de natureza econômica, administra populações e instrumentaliza novos postos de trabalho. O autor analisa documentos oficiais, com base na arqueologia e genealogia de Foucault, discutindo as vontades de poder presentes nos discursos da informática brasileira: a vontade de soberania e a vontade de progresso, associadas à vontade de verdade (Foucault, 1996).

Neste texto, as práticas discursivas que instituem a informática são vistas como vinculadas a razões estratégicas de soberania nacional e desenvolvimento econômico, e se transformam numa tecnologia educacional, um recurso para a produção de aprendizagens. O ‘projeto de informática’ consiste na enunciação de verdades sobre a forma como as crianças aprendem. A vontade de saber e a vontade de poder visam à sacralização das verdades científicas sobre a infância, produzindo as subjetividades dos alunos e professores, na medida em que diz como as crianças são e se desenvolvem.

No trabalho 25ratc092002, cujo título é “*Duas Lições para se Conectar a um Currículo*”³⁹, o autor discute o currículo cultural e os jogos eletrônicos. Estes são assumidos como artefatos culturais imbuídos da vontade de ensinar. Tais artefatos educam através de estratégias articuladas em torno de um currículo cultural que atua por meio de duas lições: a de educar para o consumo e a de educar os gestos e as atitudes corporais de quem joga.

As análises pautam-se no jogo de ação *Tomb Rider* – softwares, caixas, manuais, contratos de licença, revistas especializadas em jogos eletrônicos e revistas on-line. Desenvolve-se, sob o enfoque dos Estudos Culturais e na perspectiva de governo em M. Foucault, como um conjunto de técnicas e procedimentos entendidos em sentido amplo e destinados a dirigir a conduta (Foucault, 1999).

O autor analisa o conceito de ‘pedagogia cultural’ nos Estudos Culturais, no qual os processos educativos ocorrem em vários locais além da escola, ou seja, os sujeitos aprendem em diferentes lugares, de diferentes formas, em diferentes contextos. Considera como espaços pedagógicos, além da escola, todos os momentos/lugares onde o poder, e suas relações com o

³⁸ SOMMER, Luis Henrique, 2000.

³⁹ MENDES, Cláudio Lúcio, 2002.

conhecimento, se organiza e se exercita – bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, livros, esportes, e outros.

A partir das reflexões sobre os textos analisados, destaco que a perspectiva em que a temática mídia é pensada coaduna-se com o que os Estudos Culturais enfocam sobre o poder da mídia em produzir identidades e subjetividades, e não somente sua atuação em reproduzir valores de determinado grupo social dominante.

Simon (2002) ajuda-nos a compreender o conceito de tecnologias culturais, o que inclui a mídia, como

Conjuntos de arranjos e práticas institucionais intencionais no interior dos quais formas de imagens, som, texto e fala são construídas e apresentadas e com as quais, *ademais*, interagimos. Essas tecnologias estão implicadas na produção de significados que dão às pessoas uma idéia de quem elas são e de quais serão os seus futuros (p. 71).

A mesma ênfase dada à mídia como formadora e reguladora de identidades e subjetividades nos textos analisados é feita por Simon, quando este afirma que o cinema, a televisão, a música e demais tecnologias culturais, tentam ‘colocar em efeito um processo organizado e regulado de produção de significados’.

Assim, a mídia é um dispositivo produtivo material, no sentido de que corporifica formas concretas particulares de “distribuição e exibição de inscrições simbólicas que podem assumir a forma de informações, questões e/ou instruções visuais e textuais”; e um dispositivo abstrato, por representar um conjunto específico de “práticas de significação que – através da linguagem, da imagem, do gesto e da ação – tentam estruturar e governar o enquadramento daquilo que pode ser conhecido” (SIMON, 2002, p. 72).

Ao estabelecermos um paralelo entre as análises sobre mídia realizadas no Brasil na primeira metade da década de 90, tendo como referência a ANPED e a pesquisa realizada por Barreto (2002), com as que analisamos do início do século XXI nesta pesquisa, percebemos que nos primórdios da década de 90 as apropriações em torno da temática mídia inseriam-se numa perspectiva notadamente crítica e voltavam-se para a compreensão de como a escola trabalharia com a leitura desses novos textos.

Já na segunda metade da década de 90, segundo Barreto (2002), quando os microcomputadores passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas, com o advento da *Internet* e das políticas educacionais, financiadas por organismos internacionais, voltadas ao incentivo e implementação do uso das tecnologias no âmbito educacional, a discussão em torno da mídia passou a constituir um campo mais consistente e diversificado. E foi no fim

desta década que as análises no campo dos Estudos Culturais, principalmente nos enfoques pós-modernos e pós-estruturalistas, entraram com toda força no cenário (LOPES e MACEDO, 2002).

E o que dizer dos anos 2000? Os textos analisados no GT de Currículo da ANPEd indicam que a temática mídia continua assumindo uma proporção significativa de estudos, e no campo dos Estudos Culturais, é analisada principalmente a partir de enfoques pós-estruturalistas.

Michael Foucault tem sido freqüentemente acionado como referência teórica para a discussão da temática mídia e nas análises dos autores há discussão não só sobre a presença da mídia na escola e sua influência no currículo escolar, mas também tem considerado destacadamente a mídia como detentora de um currículo próprio, ora imposto ora usado como referência pra a construção de currículos particulares. O caráter formador e produtivo dos artefatos culturais mediáticos também tem sido privilegiado.

4.3.2. Conjugações Teóricas

Foucault também tem sido freqüentemente utilizado como referência teórica em outros textos selecionados para análise no GT-12. Por exemplo, quanto às conjugações teóricas, os pôsteres e trabalhos, em sua maioria, pautam suas análises conjugando mais de um teórico. Foi possível identificar as seguintes conjugações teóricas:

QUADRO 8

Apresentação por Conjugação Teórica / GT 12		
Ano	Pôster	Conjugações Teóricas
2005	28rapt012005	H. Bhabha, S. Hall, E. Said e H. Giroux
2006	29rapt022006	Tomaz T. da Silva, H. Bhabha e M. Certeau
Ano	Trabalho Completo	Conjugações Teóricas
2000	23ratc032000	Tomaz T. da Silva e A. Alba
2000	23ratc042000	C. Nelson, P. Treichler, L. Grossberg, Tomaz T. da Silva, R. Johnson e S. Hall
2000	23ratc052000	M. Foucault, T. Tadeu da Silva, H. Giroux, M. Dalton, B. Green, C. Bigum e S. Hall
2000	23ratc062000	Michael Foucault, Veiga-Neto, M. Peters e Tomaz T. da Silva
2001	24ratc072001	M. Foucault, G. Deleuze e F. Guattari

2001	24ratc082001	I. Goodson, J.C. Forquim, J. G. Sacristán, Tomaz T. da Silva e C. Grignon
2002	25ratc092002	Michael Foucault, T. T. da Silva e Nikolas Rose
2002	25ratc102002	J.C. Forquim, T. T. da Silva, G. Sacristán, B. Green e C. Bigum
2003	26ratc112003	J. G. Sacristán, J. T. Santomé, P. McLaren, J.C. Forquim e H. Giroux
2003	26ratc122003	T. Tadeu da Silva, I. Goodson e T. Popkewitz
2005	28ratc132005	A. Hargreaves, J.G. Sacristán e P. Gómez
2005	28ratc142005	T. T. da Silva, J. Kristeva, S. Hall e N. Fairclough
2006	29ratc152006	H. Bhabha, C. Skliar, Tomaz T. da Silva e G. Deleuze
2006	29ratc162006	C. Geertz, J.C. Forquim, E. Durkheim, Michel Agier e G. Canclini

O quadro 8 leva-nos a perceber uma característica marcante de pesquisas no campo dos Estudos Culturais – as diferentes conjugações teóricas. É por isso que optei por denominar este aspecto da pesquisa não como referencial teórico ou referência bibliográfica, mas como conjugações teóricas, pois esta expressão nos remete ao aspecto interdisciplinar e teórico dos experimentos típicos dos Estudos Culturais.

Nos textos analisados, apesar de uma aparente dispersão, duas grandes linhas teóricas destacam-se entre as vertentes existentes no campo dos Estudos Culturais, a crítica, representada por teóricos tais como H. Giroux, J. C. Forquim, I. Goodson e G. Sacristán e a pós-crítica, em especial a pós-estruturalista e pós-colonialista, representada nos textos por H. Bhabha, Tomaz T. da Silva, M. Foucault, G. Deleuze, F. Guattari, B. Green e C. Bigum, autores utilizados com maior recorrência.

Entre as variadas conjugações teóricas, a ênfase teórica em Tomaz Tadeu da Silva, Michael Foucault, Henry Giroux, Gimeno Sacristán, Stuart Hall e Jean-Claude Forquim é evidente. Foucault fundamenta todos os textos de cunho pós-estruturalista e os conceitos mais utilizados deste autor são os de ‘governo’, ‘poder’, ‘discurso’ e ‘verdade’, em relação com o currículo e o conhecimento. T. T. da Silva é conjugado tanto com teóricos críticos, tais como H. Giroux, I. Goodson, G. Sacristán e J. C. Forquim, como com os pós-estruturalistas, tais como B. Green e C. Bigum, T. Popkewitz e, em geral, são usados para fundamentar as idéias relacionadas à cultura, currículo e conhecimento.

A Tabela 3 apresenta as ênfases teóricas no que se refere aos teóricos e as categorias analíticas baseadas nestes, mais acionados pelos autores dos textos da ANPED.

TABELA 3

Teóricos e Categorias analíticas mais recorrentes		
Teóricos	Frequência	Categorias analíticas
Tomaz T. da Silva	69%	identidade; currículo; diferença linguagem; sujeito; subjetividade e estudos culturais, cultura, currículo
M. Foucault	25%	discurso; poder; saber; disciplina; governo; sujeito
Stuart Hall	25%	identidade; mídia; cultura
J.C. Forquim	25%	saberes; hierarquia; currículo; seleção cultural; conteúdos históricos
J. G. Sacristán	25%	Currículo; cultura escolar; currículo extra-escolar; diversidade; diferença
H. Bhabha	19%	tradução; hibridismo; diferença cultural
H. Giroux	19%	política cultural; mídia; poder; diferença

Dados da Pesquisa

Com base na tabela 3, podemos inferir que Tomaz T. da Silva é o teórico mais acionado nos textos analisados, especialmente para discutir identidade e currículo. Nos textos, a partir deste autor, o currículo é revestido da capacidade de produzir, baseado em uma noção de cultura como prática de significação e entendida em termos de criação, produção, num contexto de negociação e poder. Os currículos são textos, discursos, dizem os textos com base em Silva, logo são atividades lingüísticas que produzem identidades sociais; o currículo problematiza as identidades e diferenças, ao invés de celebrá-las.

4.3.3 – Conjugações Metodológicas

Referente às conjugações metodológicas, no conjunto dos textos analisados, há predominância de textos de natureza documental e que utilizam como procedimentos metodológicos, em sua maioria, a análise do discurso. Os textos que fazem pesquisa documental e análise do discurso, em geral, tomaram como objeto currículos oficiais, como por exemplo, desenhos curriculares, boletins, programação escolar, legislação educacional e currículos culturais, tais como jogos eletrônicos, programas televisivos, programas de computador, entre outros. O quadro 9 apresenta as conjugações feitas pelos autores dos textos e as palavras em negrito indicam as ênfases encontradas.

QUADRO 9

Conjugações e Ênfases Metodológicas / GT-12			
Ano	Pôster	Conjugações	
2005	28rapt012005	Pesquisa Documental	Análise do Discurso
2006	29rapt022006	Pesquisa Documental e Pesquisa Etnográfica	Método Indiciário (observação, entrevistas)
Ano	Trabalho Completo	Conjugações	
2000	23ratc032000	Pesquisa Bibliográfica ⁴⁰ e Pesquisa Documental	Análise do Discurso
2000	23ratc042000	Pesquisa Bibliográfica	Análise do Discurso
2000	23ratc052000	Pesquisa Documental	Análise do Discurso
2000	23ratc062000	Pesquisa Documental	Análise do Discurso
2001	24ratc072001	Pesquisa Bibliográfica	Análise do Discurso
Ano	Trabalho Completo	Conjugações	
2001	24ratc082001	Pesquisa Documental e Pesquisa de Campo	Análise do Conteúdo (observação entrevista, questionário)
2002	25ratc092002	Pesquisa Documental e Pesquisa Participante	Análise do Discurso
2002	25ratc102002	Pesquisa de Campo	Análise do Discurso (observação direta, entrevista, questionário)
2003	26ratc112003	Estudo de Caso e Pesquisa Documental	Análise do Conteúdo (observação e entrevista)
2003	26ratc122003	Pesquisa Documental e Pesquisa de Campo	Análise do Conteúdo (observação e entrevista)
2005	28ratc132005	Pesquisa Documental e Pesquisa Etnográfica	Análise do Conteúdo (observação participante, entrevista e questionário)
2005	28ratc142005	Pesquisa Exploratória e Pesquisa Documental	Análise do Discurso
2006	29ratc152006	Pesquisa Documental	Análise do Discurso

⁴⁰ Pesquisa Bibliográfica é concebida, nesta classificação, como aquela em que o autor se vale somente de referências teórico/bibliográficas como material de análise (GIL, 1999).

2006	29ratc162006	Pesquisa Etnográfica e Pesquisa Documental	Análise do Discurso (observação)
------	--------------	--	--

Nos textos, percebe-se que os autores buscaram realizar mais de um tipo de pesquisa e de procedimentos metodológicos com o intuito de apreender o objeto de pesquisa em toda sua complexidade. Um aspecto observado é o de que não há preocupação excessiva em nomear os procedimentos metodológicos utilizados, porém o cuidado em descrever os passos seguidos nas análises desenvolvidas se faz presente com clareza, o que foi fundamental no momento de realizar as classificações.

Embora o campo dos Estudos Culturais pautasse-se em uma gama variada de procedimentos metodológicos, foi possível perceber certo ‘acanhamento’ ou uma limitação nas possibilidades de coleta, exploração e a análise. Porém, uma particularidade importante foi encontrada no modo como as análises dos documentos foram realizadas. Não houve primazia em investigar a aplicação ou concretização de documentos oficiais em determinados contextos práticos.

Em geral, os textos demonstravam preocupação em analisar o que os discursos presentes nos documentos oficiais produzem – sujeitos, identidades, subjetividades, formas de pensar, sentir, se movimentar – em determinados contextos. A própria utilização enfática da Análise do Discurso, em geral referenciada em Foucault, permite-nos chegar a esta conclusão. Considero ser este um aspecto de extrema relevância na tônica das pesquisas desenvolvidas no enfoque dos Estudos Culturais.

É possível perceber que um número relativamente pequeno de textos direciona suas análises na intenção de prescrever como o currículo deve ser aplicado ao levar em conta a questão da cultura e do conhecimento no campo da significação. Em geral, os autores dos textos tencionam fundamentar teoricamente seus objetos de análise e levantar discussões e debates sobre as práticas curriculares investigadas, porém dão indicativos de como concebem o currículo em sua relação com a cultura na dinâmica da sala de aula ou em outros ambientes em que a aprendizagem ocorre. A partir de agora, analisaremos então, que proposições estes textos propiciam para o currículo enquanto teoria e prática.

4.4. O Currículo como Teoria e Prática

Tomaz T. da Silva é um dos teóricos mais referenciados pelos autores dos textos selecionados do GT de Currículo da ANPEd ao abordarem a questão curricular. Silva (1999, 2000) tem situado suas produções mais recentes na perspectiva do pós-estruturalismo e isto se reflete na maneira em que concebe a relação entre teoria e prática curricular. Em primeiro lugar, não há relação de supressão entre teoria e prática, pois não existe teoria sem prática e nem prática sem teoria. Dizendo de outro modo, a teoria institui a prática, não é algo externo a ela. Ao teorizar sobre uma suposta realidade, a teoria a produz. Então, pode-se dizer que a prática é a própria teoria em ação, ou é o seu fruto.

Assim, ao utilizar o termo ‘teoria’, Silva (2004) o faz não no sentido de algo diferente e oposto à prática, mas no mesmo sentido de discurso, isto é, como algo que produz o seu próprio objeto.

Do ponto de vista do conceito pós-estruturalista de discurso, a “teoria” está envolvida num processo circular: ela descreve como uma descoberta algo que ela própria criou. Ela primeiro cria e depois descobre, mas, por um artifício retórico, aquilo que ela cria acaba parecendo como uma descoberta (SILVA, 2004, p. 12).

Situando tal discussão no campo curricular, Silva (2004) irá nos dizer que não existe uma teoria única e verdadeira de currículo que o apreenda como ele “realmente é”. Existem tantos currículos quantos discursos que dizem o que ele é, ou seja, “o que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (p. 14).

Pensar o currículo na perspectiva da noção de discurso – como trama lingüística – significa concebê-lo no domínio da linguagem, do simbólico, da significação, e portanto, da cultura. É assim que a idéia de currículo em Silva (1998; 1999; 2000) está baseada em uma noção dinâmica de cultura, diretamente relacionada à criação, produção de significados e sentidos, num contexto de negociações, imposições, conflitos, disputas e poder. O currículo é artefato, produto, arranjo de “composições de coisas, ações, relações, discursos, cuja arrumação destes elementos ocorre no cruzamento entre eles, atravessamentos que produzem novas dimensões” (SILVA, 1998, p. 189).

Composições, arrumações, cruzamentos, atravessamentos são adjetivos próprios ao currículo em determinadas perspectivas, pois revelam o que ele é – um agrupamento proposital de sentidos, conhecimentos, valorações, e outras coisas que talvez não saibamos nomear, mas que existem, estão lá no currículo e nos influenciam, atravessam-nos, formam-nos ou deformam, enfim, agem por nós e sobre nós, sobre o que somos ou podemos vir a ser.

Como produto e produtor de culturas, o currículo também está envolvido com práticas de significação e articulação de saberes. Todas as seleções curriculares realizam-se em espaços de lutas e contradições, onde os diferentes grupos buscam legitimar seus próprios conhecimentos, valores, visões de mundo. E isso não se dá apenas no ‘falso duelo’ entre a classe dominante e classe de dominados. Todos os grupos sociais disputam à supremacia de suas culturas, querem ter o poder de ditar os rumos com base em suas próprias convicções, interpretações, impor seus ideais de homem, mulher, criança.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. [...] “que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo (SILVA, 2004, p. 15).

O currículo também pode ser produtor de identidades fixas ou mutáveis, herdadas ou adquiridas; pode ser mera transmissão e transposição ou pura criação e condução. Mas entre estes modos de agir diferenciados, há alguns consensos – o currículo não é neutro; seus conteúdos não são universais; não é grade ou desenho; e não é mero reproduzidor de conhecimentos. O currículo tem vida própria, resulta de ações direcionadas, é regulado por interesses particulares, produz, cria. Se é capaz produz identidades, pode produzir igualmente subjetividades e diferenças, pois assim como a cultura, a identidade, o conhecimento e o currículo, as subjetividades e diferenças também são do domínio dos significados e sentidos, isto é, são produzidas nas relações sociais.

O currículo também pode ser ‘máquina’ (DELEUZE e GUATTARI, 1995), se o pensarmos como algo que produz incessantemente, que se movimenta visando atingir certos resultados na educação, na escola, no conhecimento, na cultura. Pode ser ‘corte’ por causar divisões, rupturas, por multiplicar direções e sentidos, por abrir novas possibilidades, pois ‘pelos cortes passam fluxos-desejos, que se tornam incomensuráveis e incomparáveis porque não há mais padrões’ (24ratc072001).

Que indicações, então, os textos no GT da ANPEd inseridos no campo teórico dos Estudos Culturais nos dão sobre como o currículo produtor e criador atua? Em primeiro, o currículo como criação e produção não existe apenas na prática educativa que é realizada no espaço escolar. Ele existe e atua em outros ambientes de aprendizagem, fora da escola. Além do currículo escolar, as crianças ‘aprendem’ através dos currículos culturais – programas da televisão, desenhos, jogos eletrônicos, danças, revistas, filmes, enfim, em qualquer lugar onde sejam ensinados modos de ser, estar e se portar.

Em segundo lugar, se o currículo produz, pode também transformar, e isso só acontece se o currículo for cruzado pelas questões sociais de nosso tempo, se discutir seriamente as multiplicidades culturais e as desigualdades sociais, se questiona a naturalidade das diferenças, que resultam, em geral, em carências para uns e fartura para outros. Por ser produção, o currículo não é pré-existente, não é dado de uma vez por todas, não é um plano de referência previamente organizado, ele é cruzamento, é composto e dissolvido pelas ações dos indivíduos, dissolve e compõe sujeitos, de acordo com os diferentes movimentos e fluxos que segue.

O currículo não é o ‘salvador’ dos problemas educacionais enraizados em nossa sociedade, mas ele pode fazer algumas coisas acontecerem, se questionar determinadas práticas tradicionais tais como a hierarquização entre os conhecimentos, se dissolver os binarismos entre alta cultura e baixa cultura, negro e branco, homem e mulher, normais e anormais, se abordar as diferenças culturais e sociais, trazendo à tona as relações de poder e controle nas quais estão envolvidas e se criar espaços para que novas formas de organização social sejam forjadas.

Dar vida ao currículo e admitir que ele faz, produz, cria, já pode significar o primeiro passo na busca de uma educação que promova novas relações entre os grupos sociais e culturais. Portanto, a natureza produtiva do currículo é apresentada para além das marcas reprodutivistas, numa dinâmica onde a produção/reprodução ultrapassa análises baseadas em determinada noção de ideologia de base estruturalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A envoltura com a cultura e currículo no espaço escolar abalou algumas verdades em mim cristalizadas, enveredou-me por caminhos alheios e, num desvio, levou-me a um encontro com os Estudos Culturais. Este encontro despertou a volição por vivências e ponderações ainda não experimentadas. Algumas palavras passaram a pairar no ar: Estudos, Culturas, Conhecimentos, Currículos, que culminaram neste cometimento de pesquisa.

No fluxo desta pesquisa, encontrei-me com articulistas do campo teórico dos Estudos Culturais, eis Raymond Williams (1969) e Stuart Hall (2003) e curriculistas de âmbito nacional, sejam Tomaz T. da Silva (1995, 2003, 2004), Marisa V. da Costa (2000), entre outros. O desígnio destes encontros foi o de considerar a fundo as categorias cultura e conhecimento tais como são arquitetadas no campo dos Estudos Culturais e em suas ramificações teóricas.

E assim o fiz. Em Williams (1969, 1961, 1992) descobri a semente de uma concepção de cultura lançada em meados da década de 50, que não era *cultura* – única, singular, solitária, antes, *culturaS* – ordinária, comum, múltipla. Ser acoplada a estes adjetivos não desqualificava a cultura, como bem articulavam alguns pensadores da época, que o digam Mathew Arnold e Frank Leavis. Adjetivar a cultura era apenas o início do percurso no qual este conceito passaria por diferentes interpretações e realocações.

Williams retirou o termo cultura do seio das sociedades tradicionais e o inseriu nas experiências de vida de qualquer grupo social, concomitantemente, outros contemporâneos seus, entre os quais Richard Hoggart, Edward Thompson e Stuart Hall, passaram a questionar a concepção de cultura “como o melhor que se produziu no mundo”, e várias tónicas de abordagem da cultura configuraram-se.

Adjacente à noção de cultura ‘comum’ e ‘plural’, está a noção de conhecimento ‘comum’ e ‘diverso’. Se o conhecimento é produzido pelos homens e mulheres nas relações que estabelecem entre si, nas experiências de suas vidas cotidianas, então o conhecimento também faz parte da cultura, e se a cultura não é privilégio de poucos, logo o conhecimento também não é propriedade de determinados grupos sociais. O conhecimento das artes, da literatura, da matemática, enfim, dos variados campos de saber, é produto coletivo, cria-se e recria-se à medida que os sujeitos interagem.

Estas análises sobre cultura e conhecimento foram ganhando forma e consistência e, por fim, compuseram o campo teórico dos Estudos Culturais, marcadamente político e

contestador, cujas proposições ultrapassaram o contexto europeu, ‘viajando’ pelos continentes, alargando suas ‘preocupações’ teóricas, acolhendo os movimentos feministas, de negros, homossexuais, e todos os demais grupos marginalizados na sociedade.

Este cometimento de pesquisa, porém, desdobrou-se para além do diálogo com as obras destes autores. Almejei saber como as categorias cultura e conhecimento são concebidas nos textos sob o enfoque dos Estudos Culturais apresentados no Grupo de Trabalho de Currículo (GT-12) da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), no período de 2000 a 2006. Dado que esta associação congrega pesquisas desenvolvidas em todo o país e tem se mostrado um espaço de discussão teórica oficial sobre currículo, considereei pertinente tomá-lo como campo de pesquisa e, de fato, as contribuições que os pôsteres e trabalhos completos proporcionaram à minhas intenções de análises foram significativamente relevantes.

Ao debruçar-me sobre os textos no GT de Currículo da ANPEd, aspirei analisar sob que proeminências temáticas, contextos teóricos e metodológicos as categorias cultura e conhecimento são discutidas e que contribuições estas análises acionam para o campo do currículo.

Visto que o campo dos Estudos Culturais é bastante amplo, possuindo várias vertentes e ramificações teóricas, nas quais a cultura e o conhecimento são concebidos de modos particulares, nesta pesquisa a intenção foi a de analisar a concepção tônica de cultura e conhecimento presente nos textos, publicados no referido Grupo de Trabalho da ANPEd, o que permitiria, conseqüentemente, desenvolver uma idéia geral sobre a influência do campo dos Estudos Culturais no Brasil e, principalmente, perceber o que as análises neste campo têm proporcionado para discussões em torno do currículo, que novas maneiras de pensar o currículo estão sendo construídas e com base em que concepção de cultura e conhecimento? Que possibilidades proporcionam na educação escolar? Será que é apenas na escola que os conhecimentos são construídos e as identidades e subjetividades são formadas? Que “outros currículos” existem e como atuam?

Eis alguns indicativos de respostas.

Em consonância com Estudos Culturais, cultura e conhecimento nos textos do GT de Currículo da ANPEd são inseridos no campo da significação (SILVA, 2001) e do discurso (FOUCAULT, 1986, 1996). É uma prática de significação e produção de sentidos, mas também pode ser lugar de enunciação e diferença (BHABHA, 2003). O conhecimento é um produto da cultura, está diretamente imbricado nela. Os consensos em torno da noção de cultura e do conhecimento referem-se ao caráter múltiplo, criativo e social atribuídos a eles, e

em suas relações de disputas, conflitos e poder. A igualdade entre as culturas é tão evocada quanto o reconhecimento das diferenças que a caracterizam.

Aliás, o tratamento dado ao conceito de diferença e identidade segue duas direções. Uma delas seria a que suponho estar inserida na vertente crítica dos Estudos Culturais e baseada em autores tais como Jean-Claude Forquim, Gimeno Sacristán e Henry Giroux, em que há certa tendência à naturalização das diferenças – as pessoas são diferentes, possuem identidades diferentes, porque as culturas são diferentes, embora não existam em posições hierárquicas; cada ser é único, singular, possui sua identidade própria, não há como contestar ou desfazer isso, o que se pode fazer é reconhecer que essas diferenças existem, que cada um tem sua própria identidade, não discriminá-las e não silenciá-las, antes, dar voz à elas, respeitá-las, valorizá-las.

A outra direção, provavelmente inserida na vertente pós-estruturalista dos Estudos Culturais, na qual Tomaz Tadeu da Silva, Homi K. Bhabha, Michael Foucault, Deleuze e Guattari são acionados, a diferença aparece em relação a si mesma. É construída através dos sentidos e da linguagem, não há necessidade de ser respeitada ou reconhecida, pois ela existe independente disso, tem sua autonomia própria. Ela não é dada e nem está acabada.

A diferença produz coisas capazes de modificar ela mesma. Ela produz subjetividades, e estas subjetividades são mutáveis, renováveis, num ciclo sem fim, onde produzem outras diferenças, que por sua vez, criam outras subjetividades. É um processo irregular, incerto, infinito – o que sou hoje é diferente do que fui ontem e do que serei amanhã, não possuo uma identidade íntegra, descoberta e mantida durante toda a vida, antes, possuo subjetividades que se transformam, porque são culturais e a cultura não é fixa, ou possuo várias identidades, pois sou formada por ‘muitas coisas’, por uma cultura que é múltipla, não sou unicamente ‘eu’, mas convivo com vários ‘eus’ dentro de mim.

São os jogos de poder que direcionam os processos nos quais as culturas, conhecimentos, identidades, subjetividades, significações são criadas e recriadas. Nos textos de cunho pós-estruturalista, o poder não é pensado num enfoque maniqueísta – o bem contra o mal – não há o bem e o mal, todos são maus ou, se preferir, bons. As disputas de poder e pelo poder se dão tanto entre os grupos e movimentos sociais e culturais, quanto no interior de cada um deles. As relações de poder existem em qualquer lugar em que pessoas interajam, convivam.

Assim, se de um lado, determinados grupos, chamados de dominantes ou opressores querem legitimar e manter sua cultura como padrão de referência, querem dar a seus conhecimentos o *status* de científico e válido, por outro lado, existem outros grupos,

chamados de dominados ou oprimidos, que também querem a mesma coisa. A disputa em questão não é entre oprimidos e opressores, é a disputa pela supremacia, pela autoridade, pelo poder. São estes binarismos oprimido/opressor, branco/negro, mulher/homem, rico/pobre que as análises no campo dos Estudos Culturais tentam eliminar, pois partem do pressuposto de que a cultura não se divide em dois pólos – alta cultura e baixa cultura, logo as polarizações talvez não sirvam para justificar ou explicar as relações desiguais entre os sujeitos.

Porém, nos textos analisados, mesmo os que se assumiam nomeadamente no campo dos Estudos Culturais, ainda foi possível notar alguns resquícios destas polarizações. De modo aparentemente contraditório, alguns posicionamentos tendiam para análises referentes à atuação de determinados grupos em posição de superioridade em contraposição a outros relegados⁴¹. Ou então, discutiam o currículo com base em duas concepções de conhecimento concorrentes – o tradicional ou científico e o cotidiano ou popular.

O risco de tais textos partirem desta perspectiva é o de passar a idéia equivocada de que os grupos ou culturas populares talvez não produzam conhecimentos que possam considerados científicos, dado que estes são tidos como diferentes e opostos ao conhecimento por eles produzido. E é exatamente contra este pensamento que os Estudos Culturais se colocam. Todos os grupos sociais e culturais produzem conhecimentos, científicos e não-científicos. Foi nos textos de cunho pós-estruturalista que tal posicionamento se evidenciou de forma mais acentuada.

No contexto geral dos textos analisados, cultura e conhecimento são discutidas dentro de temáticas voltadas principalmente para a mídia, os discursos que produz e seus efeitos na formação de identidades, subjetividades, educação do corpo, e nas concepções de currículo e escola. Ao abordarem esta temática, os autores trazem à tona teóricos tais como Henry Giroux, Stuart Hall e B. Green e C. Bigum. As conjugações metodológicas mais usuais no contexto destas temáticas envolvem pesquisas de natureza documental e de análise do discurso.

As conjugações teóricas mais frequentes nas análises desenvolvidas nos textos incluem Tomaz Tadeu da Silva, especificamente ao tratarem dos termos cultura, currículo e conhecimento e Michael Foucault, nas discussões em torno do poder, governo e discurso. Stuart Hall é acionado para ampliar a análise sobre as mudanças na concepção de identidade.

⁴¹ Não quero dizer, com isso, que a perspectiva dos Estudos Culturais não reconheça as desigualdades existentes, a diferença está no enfoque em que é dado a estas desigualdades. A discussão entre igualdade, desigualdade, equidade é bastante polêmica, e talvez não seja oportuno, no momento, adentrá-la. Creio que conjunto das inferências aqui feitas possa indicar algumas posições e posicionamentos neste respeito.

J.C. Forquim é a quem os autores geralmente recorrem para abordar as relações entre cultura, escola, seleção de saberes escolares num enfoque histórico, assim como G. Sacristán aparece na mesma proporção nas análises sobre currículo escolar e extra-escolar, cultura, diversidade e diferença.

E o currículo? Os rebatimentos que estas análises inseridas no campo dos Estudos Culturais, envolvendo cultura e conhecimento, possibilitam reflexões teóricas importantes para o campo curricular. Desde os anos noventa, segundo Moreira (2002), já havia estudiosos específicos ao campo do currículo que apontavam para a necessidade de serem desenvolvidas análises sobre as transformações culturais no currículo, discutindo como ele é organizado e as formas como é concebido.

Foi possível observar nesta, pesquisa desenvolvida no GT de Currículo da ANPEd, que estas 'idéias de pesquisa' se concretizaram no início dos anos 2000, visto que identificamos vários textos que vinculam o processo curricular a desenvolvimentos culturais mais amplos, abrindo espaço para a crítica de diferentes manifestações culturais.

A ampliação do currículo para além dos muros da escola, sua concepção como teoria e prática e como um ambiente em permanente mutação, representam elementos fundamentais para que a formação de identidades e subjetividades seja melhor compreendida, assim como o próprio processo educativo seja visto em sua total amplitude e complexidade.

Os estudos de Williams (1961, 1969, 1992) são basilares ao campo dos Estudos Culturais. As idéias deste teórico, como a de tradição seletiva e da cultura comum, foram interpretadas de inúmeras maneiras, até a ponto de subsidiar ou justificar a criação de currículos dicotomizados (parte comum e parte diversificada) ou de concepções nas quais o currículo é visto meramente como uma seleção de conteúdos neutros, comuns e necessários para a aprendizagem e formação dos alunos. Suponho que esses sejam crassos equívocos.

A contribuição de Williams para os Estudos Culturais no que se refere à tradição seletiva e a cultura comum dá-se principalmente no sentido de que levou as análises neste campo a compreender que a educação está intimamente ligada às questões políticas e culturais. Deste modo, o currículo não poderia ser um somatório de conhecimentos neutros, selecionados para serem aplicados nas salas de aula.

O currículo é sempre resultado de uma tradição seletiva, o que indica que alguém realizou uma seleção, fez escolhas que representam a visão de algum grupo do que seja o conhecimento legítimo, válido. Ser o currículo algo seletivo não quer dizer que é algo dado, mas que é produto das tensões e conflitos culturais, econômicos e políticos.

Assim, o currículo não é, e nem poderia ser, objetivo, ao contrário, ele subjetiva-se repetidamente, porque suas raízes são históricas, culturais, sociais. Não há como propor um currículo que proporcione conhecimentos iguais – “os mesmos para todos” – porque os posicionamentos e os repertórios culturais existentes nas escolas são diferentes e múltiplos. O tratamento igualitário é dissonante de um currículo que é originalmente marcado pela diferença que privilegia e marginaliza outros pela maneira como é tratada.

O currículo é político, porque está envolvido com interesses particulares. É histórico, porque é um artefato que sofre mudanças, de acordo com os diferentes significados a ele atribuídos no decorrer da história. O currículo é artefato, porque é fabricado num processo social que nem sempre é lógico, mas onde os sujeitos se digladiam.

O currículo é produção, porque é criado para fazer, construir pessoas. Ao se produzir um currículo faz-se pensando em que tipo de pessoas se quer formar. A maneira como se trata diferenciadamente os conhecimentos se dá com base do tratamento diferenciado que é dado às pessoas. Diferentes currículos produzem diferentes pessoas e essas diferenças não são naturais ou simplesmente individuais antes, são, acima de tudo, produzidas e ligadas a questões de classe, raça, gênero, etnia.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 6ª ed. Lisboa, Presença, 1992.
- AMARAL, Marise B. Natureza e representação na pedagogia da publicidade. In: COSTA, Marisa V. **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** . Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 143-176.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre, Artmed, 2006.
- ARAÚJO, Sônia M. da S. **Cultura e Escolas-de-Fazenda na Ilha de Marajó – um estudo com base em Raymond Williams**. Tese de Doutorado, FEUSP, São Paulo, 2002.
- _____. **Cultura e Educação: uma reflexão com base em Raymond Williams**. ANPED, 2004. Disponível em: <www.anped.org.br/27/gt/03/t0315.pdf>.
- ARNOLD, Matthew. **Culture and Anarchy**. Cambridge, Cambridge University Press, 1971.
- BARRETO, R. G. A apropriação educacional das tecnologias da informação e da comunicação. In: LOPES e MACEDO. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo, Cortez, 2002.
- BENEDICT, Ruth. **Hombre y la cultura: investigación sobre los orígenes de la civilización contemporánea**. Buenos Aires, Ed. Sulamericana, 1944.
- BERNARDES, Anita G.; HOENISCH, Júlio C. D. Subjetividade e identidades: possibilidades de interlocução da Psicologia Social com os Estudos Culturais. In: GUARESCHI e BRUSCHI (Orgs). **Psicologia Social nos Estudos Culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2003, p. 95-126.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.
- BOAS, Franz. **Antropologia Cultural**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005.
- BOCHNIAK, Regina. Conversando com Ivani Fazenda sobre a organização desta coletânea. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**. São Paulo, Cortez, 2001, p.11-25.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, Perspectiva, 1981.
- BRUSCHI, Michel E. Estudos Culturais e pós-modernismo: Psicologia, mídia e identidades. In: GUARESCHI, Maria; BRUSCHI, Michel. (Orgs). **Psicologia Social nos Estudos Culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2003, p. 75-93.
- BUJES, Maria Izabel. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa V. **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** . Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 205-228.

_____. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA e BUJES (Orgs). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisa nas fronteiras**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

CANDAU, Vera M. (Org). **Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002a.

CANDAU, Vera M. (Org). **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002b.

_____. (Org). **Reinventar a Escola**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

COSTA, Gislaíne D. da. **A discursividade dos autores sobre identidade e formação docente: um olhar a partir da produção acadêmica brasileira**. Dissertação de Mestrado, Belém, UFPA, 2005.

COSTA, Jociane. Redesenhando uma pesquisa a partir dos estudos Culturais. In: COSTA, M.; BUJES, M. **Caminhos Investigativos III – riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005, p. 23-44.

COSTA, Marisa V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES e MACEDO, (Orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo, Cortez, 2002, p.133-149.

COSTA, Marisa V. Mídia, magistério e política cultural. In: COSTA, Marisa V. **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** . Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 73-92.

_____. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa V. **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** . Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 13-36.

COSTA, Marisa V. (Org.). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** . Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

_____. **Pesquisa em Educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.90, p. 15-20, Agosto, 1994, p. 15-20.

COSTA, M.; SILVEIRA Rosa; SOMMER, Luis. **Estudos Culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, nº 23, p. 36-62.

COSTA, Marisa V.; BUJES, Maria Isabel E. (Orgs). **Caminhos Investigativos III – riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru, EDUSC, 1999.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo, Martins, 1995.

ESCOBAR, C. Henrique. **O Dossier: últimas entrevistas**. Rio de Janeiro, Taurus Editora, 1984.

ESCOSTEGUY, Ana C. **Uma introdução aos Estudos Culturais**. In: Revista *Famecos*, Porto Alegre, nº 9, dezembro, 1998, p. 87-97.

_____. Os Estudos Culturais e a constituição de sua identidade. In: GUARESCHI, M.; BRUSCHI, M. (Orgs). **Psicologia Social nos Estudos Culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2003, p. 51-74.

FISCHER, Rosa M. B. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, M. V. da. **Caminhos Investigativos III – riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

FORQUIM, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. O retorno da moral. In: ESCOBAR, C. Henrique. **O Dossier: últimas entrevistas**. Rio de Janeiro, Taurus Editora, 1984, p. 129-138.

_____. **A arqueologia do Saber**. R J, Forense Universitária, 1987.

_____. **História da Sexualidade I**. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1999.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1996.

_____. **Vigiar e Punir**, Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1997.

_____. **A ordem do Discurso**. São Paulo, Loyola, 1996.

GARCIA, Regina L. Da fronteira se pode alcançar um ângulo de visão muito mais amplo... embora nunca se veja tudo. In: CANDAU, Vera. M. (Org). **Ensinar: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro DP&A, 2002, p. 155-131.

GERALDI, C.; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. (Orgs). **Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, São Paulo, ABL, 1998.

GIROUX, Henry. Praticando os Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. da. **Alienígenas na sala de aula - Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

GONÇALVES, Jadson. F. G. **Práticas discursivas e subjetivação docente: uma análise do discurso pedagógico sobre formação de professores no Curso de Pedagogia da UFPA**. Dissertação de Mestrado, Belém, Pará, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.

GREEN, Bill e BIGUM, Cris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. da. **Alienígenas na sala de aula - Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1995, p. 190-207.

GUARESCHI, Maria.; BRUSCHI, Michel. (Orgs). **Psicologia Social nos Estudos Culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

HOGGART, Richard. **As utilizações da cultura**. Lisboa, Presença, 1973, v.2.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 1997.

_____. **Da Diáspora – Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte, UFMG, 2003.

INÁCIO-FILHO, G. **A monografia na universidade**. Campinas, São Paulo, Papirus, 1995.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, T. Tadeu (Org). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte, Autêntica, 2004, p.07-131.

KARDINER, Abram. **Eles estudaram o homem**. São Paulo, Cultrix, 1964.

KROEBER, Alfred. **Anthopology today: an encyclopedia inventory**. Chicago, Chicago University Press, 1953.

LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998.

LEAVIS, Frank R. **Education and the University**. Londres, Chatto na Windus, 1943.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia Estrutural**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 2003.

_____. **Antropologia Estrutural Dois**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1993.

LINTON, Ralph. **O homem: uma introdução à antropologia**. 8ª ed. São Paulo, Martins, 1971.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: _____. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo, Cortez, 2002, p. 13-54.

LÜDKE, Menga. Pesquisa em Educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. (Orgs). **Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, São Paulo, ABL, 1998, p. 23-32.

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário – Pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre, ARTMED, 2000.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Uma teoria científica da cultura**. Portugal, Edições 70, 1997.

MARZOLA, Norma. Os sentidos da alfabetização na revista Nova Escola. In: COSTA, Marisa V. **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** . Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 93-116.

MATTELART, A.; NEVEU, Érick. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo, Parábola Editorial, 2004.

MCROBBIE, Jim. Pós-marxismo e estudos culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Alienígenas na sala de aula - Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1995, p. 33-38.

MEAD, Margareth. **Educación e Cultura**. 3ª. ed. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1972.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, M.; BUJES, M. **Caminhos Investigativos III – riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005, p. 23-44.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. 2ª ed. Campinas, Papirus, 1995.

MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil nos anos noventa. In: CANDAU, Vera M. (Org.) **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Alienígenas na sala de aula - Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1995, p. 7-38.

PARAÍSO, Marlucy A. **Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil**. Texto apresentado na 25ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2003. Disponível em: www.anped.org.br.

_____. **Diferença em si no currículo**. Texto apresentado na 28ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2005. Disponível em: www.anped.org.br.

RIBEIRO, Joyce O. S. **Teorização curricular crítica e pós-modernismo: elementos para o currículo como política cultural**. Dissertação de Mestrado, Belém, UFPA, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ªed. Porto Alegre, ARTMED, 1998.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo, Cortez, 2003.

_____. **Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro**. Texto apresentado no VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, 2004.

SANTOS, Luis Henrique. A Biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, M. V. da. **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** . Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

_____. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz G. (Org.) **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre, Sulina, 1996.

SAPIR, Edward. **A Linguagem: Introdução ao Estudo da fala**. (Trad. I. Mattoso Jr.) Rio de Janeiro, Instituto Nacional do Livro, 1954 (1938).

SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Linguística Geral. Editorial D.Quixote, 7ª Edição, Janeiro de 1995.

SILVA, Josenilda M. M. **Escolarização e produção de subjetividades: capturas e sedições.** Tese de Doutorado, PUC, São Paulo, 1998.

_____. **Espelho Líquido: a vida cotidiana de uma escola ribeirinha do Estado do Pará.** Dissertação de Mestrado, PUC, São Paulo, 1993.

SILVA, Luiz G. (Org). **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre, Sulina, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz na educação.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

_____. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis, Vozes, 1994.

_____. **Alienígenas na sala de aula - Uma introdução aos estudos culturais em educação.** 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1995a.

_____. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula - Uma introdução aos estudos culturais em educação.** 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1995, p. 190-207.

_____. In: GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1995b, Apresentação.

_____. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. Educação e realidade.** Porto Alegre: faculdade de Educação da UFRGS, 1997.

_____. **Liberdades reguladas – a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.** Petrópolis, Vozes 1998.

_____. (Org.). **Identidade e Diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2000.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e Diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais.** SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2000, p.73-102.

_____. **Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze.** Texto apresentado na XXIII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2001a.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte, Autêntica, 2001b.

_____. **Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed. 5ª reimpressão. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

_____. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

SILVEIRA, Rosa Hessel. Contando histórias sobre surdos (as) e surdez, In: COSTA, Marisa V. **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** . Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p.175-204.

SIMON, R. J. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: **Alienígenas na sala de aula - Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 4ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

SOMMER, Luis H. Tomando palavras como lentes. In: COSTA, M.; BUJES, M. **Caminhos Investigativos III – riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005, p. 23-44.

SPINK, Mary Jane P. In: GUARESCHI, Maria.; BRUSCHI, Michel. (Orgs). **Psicologia Social nos Estudos Culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2003, Prefácio, p. 9-19.

TYLOR, Edward B. **Primitive Culture**. Londres, John Murray, 1871.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. São Paulo, Summus, 1997.

TYLER, Edward. **Antropologia**. Madri, Daniel Jorro, 1912.

VEIGA-NETO, Alfredo. (Org). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre, Sulina, 1995.

_____. Michel Foucault Educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo. (Org). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre, Sulina, 1995, p. 09-56.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa V. **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** . Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 37-72.

_____. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, p. 5-14.

WILLIAMS, Raymond. **The Long Revolution**. Londres, Chato na Windus, 1961.

_____. **Cultura e sociedade**. São Paulo, Companhia Editora nacional, 1969.

_____. **Cultura**. Tradução Lólio Lorenço de Oliveira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

WORTMANN, Maria L. Castagna e VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos Culturais da Ciência & Educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

WORTMANN, Maria L. Castagna. Dos riscos e dos ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes. In: COSTA, M.; BUJES, M. **Caminhos Investigativos III – riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005, p. 45-68.

Lista de Textos Selecionados da ANPED. Disponível em: www.anped.org.br

ALMEIDA, Carmem L. de e CICILLINI, Graça A. **Igualdade de direitos e direito à diferença: interfaces no cotidiano escolar**. Trabalho Completo apresentado na 28ª Reunião Anual, 2005.

BARREIROS, Débora. **Todos iguais... todos diferentes... Problematizando os discursos que constituem a prática curricular**. Pôster apresentado na 23ª Reunião Anual, 2000.

CAPPELLETTI, Graciela e FEENEY, Silvina. **El curriculum em Argentina: la busca de um lugar**. Trabalho Completo apresentado na 23ª Reunião Anual, 2000.

FRANGELLA, Rita de Cássia P. **Colégio de Aplicação como espaço de formação: notas sobre currículo e identidade**. 26ª Reunião Anual, Trabalho Completo, 2003.

FRANGELLA, Rita de Cássia P. **Currículo e Identidade: a ANFOP e seu papel na (re)formulação curricular dos cursos de formação de professores**. Trabalho Completo apresentado na 28ª Reunião Anual, 2005.

GARIGLIO, José Ângelo. **A Educação Física na hierarquia dos saberes escolares de uma escola profissionalizante**. Trabalho Completo apresentado na 24ª Reunião Anual, 2001.

KROEF, Ada B. G. **Currículo como máquina desejante**. Trabalho Completo apresentado na 24ª Reunião Anual, 2001.

MAUÉS, Josenilda. **O currículo sob a cunha da diferença**. Trabalho Completo apresentado na 29ª Reunião Anual, 2006.

MENDES, Cláudio Lúcio. **Currículo cultural e as significações do público e do privado**. Trabalho Completo apresentado na 23ª Reunião Anual, 2000.

MENDES, Cláudio L. **Duas lições para se conectar a um currículo**. Trabalho Completo apresentado na 25ª Reunião Anual, 2002.

OLIVEIRA, Vanessa R. e COSTA, Cláudio F. da. **A questão racial no currículo e no cotidiano da escola**. Trabalho Completo apresentado na 26ª Reunião Anual, 2003.

PARAÍSO, Marlucy A. **A produção do currículo na televisão: que discurso é esse?** Trabalho Completo apresentado na 23ª Reunião Anual, 2000.

PASSOS, Mailsa Carla. **Aprendi no pé da Érica: diálogos, negociações e transformações em uma prática de cultura popular**. Trabalho Completo apresentado na 29ª Reunião Anual, 2006.

PIONTKOVSKY, Danielle. **Sobre as marcas dos alunos migrantes nos currículos realizados: o cotidiano de uma escola pública do interior**. Pôster apresentado na 23ª Reunião Anual, 2000.

RESENDE, Tânia de F. **“Escola tá bravo!”: provocações para um debate sobre as relações entre currículo extra-escolar na era da informação**”. Trabalho Completo apresentado na 25ª Reunião Anual, 2002.

SOMMER, Luis Henrique. **Informática Educativa e Currículo: materialidade pós-moderna e racionalidade moderna**. Trabalho Completo apresentado na 23ª Reunião Anual, 2000.