

## Um debate sobre a escola como tecnologia político-cultural

*Djalma Thürler\**

*Josué Leite dos Santos\*\**

### **Resumo:**

Os pressupostos teóricos deste estudo baseiam-se primordialmente na interseção dos Estudos Culturais e seus desdobramentos nos estudos pós-modernos, pós-estruturalistas e teoria queer voltados para a educação, sexualidades, gênero e masculinidades sob a ótica das reflexões das relações escola, conhecimento/ saber e poder, currículo e cultura. Ao articularmos conjuntamente as contribuições dessas matrizes epistemológicas, nos foi possível estabelecer uma reflexão acerca da escola nos processos de materialidade dos corpos enquanto artefato performativo (BUTLER, 2010).

**Palavras-chave:** Escola. Pós-Modernidade. Tecnologia Cultural.

\* Djalma Thürler é Pós-Doutor em Crítica Literária, Professor Adjunto III da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Coordenador do CuS (Grupo de Pesquisa em Cultura e Sexualidade e do GeNI (Gênero, Narrativas e Políticas Masculinas). Atualmente é Secretário de Cultura do município de Madre de Deus (BA). [djalmathurler@uol.com.br](mailto:djalmathurler@uol.com.br)

\*\* Josue Leite dos Santos é Pedagogo, Mestre em Cultura e Sociedade e Doutorando do Programa Multidisciplinar em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É membro dos Grupos de Pesquisa em Cultura e Sexualidade (CuS/ UFBA), Gênero, Narrativas e Políticas Masculinas (GeNI/ UFBA) e do Núcleo de Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Políticas Públicas (NEPEJA/ UESB). [josueleite@gmail.com](mailto:josueleite@gmail.com)

## A Debate About School as a Political and Cultural Technology

### *Abstract*

The theoretical assumptions of this study are primarily based on the intersection of Cultural Studies and its developments in postmodern and poststructuralist studies both focused on education, sexuality, gender and masculinities in the perspective of the relations of the queer theory before school, knowledge and power, curriculum and culture. By articulating the set of the epistemological contributions of these matrices, we were able to establish a reflection on the school in the processes of the materiality of bodies as performative artifacts (Butler, 2010).

**Keywords:** School. Postmodernity. Cultural Technology.

## Un Debate Sobre la Escuela como Tecnología Político-Cultural

### *Resumen*

Los supuestos teóricos de este estudio se basan primordialmente en la intersección de los Estudios Culturales y sus consecuencias en los estudios postmodernos, postestructuralistas y teoría queer orientados a la educación, sexualidades, el género y las masculinidades desde la perspectiva de las reflexiones de las relaciones escuela, conocimiento/saber y poder, el currículo y la cultura. Al articular conjuntamente las aportaciones de estas matrices epistemológicas fue posible para nosotros establecer una reflexión acerca de la escuela en los procesos de materialidad de los cuerpos como artefacto performativo (Butler, 2010).

**Palabras clave:** Escuela. Postmodernidad. Tecnología Cultural.

Os Estudos Culturais nasceram inicialmente com a proposta e a síntese elaborada por Raymond Williams (*Cultura e Sociedade: 1780-1950*), sendo desenvolvida mais tarde por Stuart Hall e diversos outros teóricos. Os Estudos Culturais encontram sua origem no momento de transformação das perspectivas críticas que são geradas, quase simultaneamente, dentro e fora da academia. Desse modo, buscam um debate teórico-metodológico que instiga a repensar o próprio conceito de cultura (ADELMAN, 2006) e inauguram “um local onde a nova política da diferenciação – racial, sexual, cultural, transnacional – possa ser combinada e articulada em toda sua intensa pluralidade” (LATA MANI, 1992 apud NELSON, TREICHLER & GROSSBERG, 1995, p.07).

Forjado em um contexto da contracultura, do sentimento das margens contra as posições de centro, os Estudos Culturais concebem a cultura como um campo contestado de significação, um campo de luta e de produção semiótica, um jogo de poder, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, em que se define a forma como as pessoas e os grupos devem ser, assim como a forma como a sociedade deve ter (SILVA, 2011).

É a partir das contribuições de Raymond William, ao ampliar o conceito de cultura como um sistema de significação constantemente atribuída, rompendo com o “cânon” dicotômico da chamada “alta cultura” em oposição à chamada “baixa cultura”, que as subculturas, as culturas populares, as culturas de massa, entre outras, foram incorporadas às análises e as intervenções políticas de dominação e exploração existentes nas fronteiras culturais. Partindo desse prisma, é possível refletir em termos educacionais todo ser humano como um ponto de intercâmbios que produz e reproduz significados e representações (SILVA, 2011).

Como reforça Silva (2011),

para Williams, em contraste com a tradição literária britânica, a cultura deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano. Nessa visão, não há nenhuma diferença qualitativa entre, de um lado, as ‘grandes obras’ da literatura e, de outro, as variadas formas pelas

quais qualquer grupo humano desenvolve suas necessidades de sobrevivência (2011, p.131).

Stuart Hall acrescenta que “Os Estudos Culturais não são uma única coisa. [...] Não foram uma única coisa” (NELSON, TREICHLER & GROSSBERG, 1995, p. 11). Trata-se de um campo que se caracteriza, entre outros aspectos, por uma interseção de diferentes disciplinas.

Como relata Nelson, Treichler e Grossberg (1995),

Os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar algumas vezes contradisciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica de cultura, quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura. [...] Os Estudos Culturais estão, assim, comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade (NELSON, TREICHLER & GROSSBERG, 1995, p. 13).

E nesse contexto interdisciplinar, transdisciplinar e, por que não, contradisciplinar, estão incluídas as questões da educação e das políticas de masculinidades. Assim, os Estudos Culturais nos permitem promover uma educação voltada para o respeito à diversidade e às diferenças, questionando as “reivindicações de universalidade das manifestações culturais europeias, bem como contestar as narrativas e demais produções intelectuais eurocêntricas dominantes” (PILETTI e PRAXEDES, 2010, p.115-116).

Nelson, Treichler e Grossberg (1995) ainda contribuem com nossa argumentação quando dizem que “Os Estudos Culturais têm uma longa história de compromisso com populações sem poder” (NELSON, TREICHLER & GROSSBERG, 1995, p.28) e acrescentam descrevendo as principais categorias da pesquisa atual em Estudos Culturais:

Gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e ecologia, política de identidade, pedagogia, política da estética, instituições culturais, política da disciplinaridade, discurso e textualidade, história e cultura global numa era pós-moderna (NELSON, TREICHLER e GROSSBERG, 1995, p. 8).

Assim, em um mundo social e cultural cada vez mais complexo, os Estudos Culturais podem ser um campo importante para travar as diversas análises entre educação e as políticas de masculinidades, além de promover uma educação voltada para o respeito à diversidade e às diferenças em busca de novas possibilidades democráticas inerentes às performances de masculinidades.

Assim, os Estudos Culturais contribuem com nossos objetivos, porque se apresentam como “um afastamento enorme em relação às narrativas mestras eurocêntricas, ao conhecimento disciplinar, à alta cultura, ao cientificismo e a outros legados inspirados pela diversificada herança do modernismo” (GIROUX, 1995, p. 89).

Outro aspecto importante a respeito dos Estudos Culturais reside na compreensão de que a diferença não se reduz às determinações econômicas das classes sociais, como propõe a “famosa metáfora marxista da divisão entre infraestrutura e superestrutura” (GIROUX e SIMON, 1995, p.133), mas na diferença cultural, isto é, “vivemos em relação de intercâmbio econômicos e cultural e não estamos apenas separados por uma diversidade neutra e bela, que pode ser contemplada desde que cada um saiba ocupar o seu lugar específico no espaço social” (PILLETI e PRAXEDES, 2010, p. 124). A diferença se manifesta porque os seres humanos não são iguais e gozam de diferentes identidades, com necessidades e concepções distintas, como significados e representações construídas.

Como relata Homi Bhabha (2007),

a representação da diferença não deve ser lida apressadamente como reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença da minoria é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (BHABHA, 2007, p. 21).

Os Estudos Culturais são particularmente sensíveis à compreensão da diferença sem estabelecer hierarquias e/ou binarismos, a fim de não resvalar em uma concepção de “diferença autorizada”, estável, fixa e fora da alte-

ridade, das relações de poder e desafiam a pesquisa e as práticas educacionais ao propor uma oposição às concepções dominantes e elitistas de cultura, assim como as formas mais ortodoxas das metanarrativas do marxismo a respeito da sociedade. Além de promover a compreensão de educadores/as como intelectuais públicos/as que, autoconscientes, produzem conhecimento e discursos que mantêm uma relação com o poder, os quais devem ser analisados em vinculação tanto com as condições de sua constituição quanto com suas implicações sociais, rejeitando a hipótese de que os/as professores/as são simplesmente transmissores/as de configurações existentes de conhecimento, estando sempre implicados na dinâmica do poder e conhecimento social que produzem, mediam e legitimam em suas salas de aula (SILVA, 1995).

Portanto, ao realizarmos uma análise reflexiva dos processos educacionais, é possível ainda perceber na escola um reforço dos discursos uniformes e uniformizantes da cultura dominante e o enfraquecimento correlativo dos princípios da diferença e diversidade. Ao invés de promover a diferença e a diversidade cultural, é possível verificar práticas legitimistas e segregacionistas que punem, controlam, silenciam e vigiam toda e qualquer forma de manifestação cultural no espaço escolar que se desvia ao entendimento universalista da cultura e foge à ótica da norma dominante. Essas práticas possuem suas bases epistemológicas na cientificidade proposta pelo paradigma ocidental moderno.

A compreensão dos processos educacionais imersos nos Estudos Culturais representa um desafio frente às concepções de educação sob a ótica de um olhar centrado na modernidade europeia, pois sob este enfoque, podemos perceber a educação e a escola como artefatos culturais, isto é, sistemas de significação no contexto de relações de poder. Sendo assim, “na medida em que em que se constitui um sistema de significação, é cultural” (SILVA, 2011, p. 139) e também político, porque enfatiza a importância de tornar o social, o cultural, o político e o econômico os principais aspectos de análise a avaliação da escolarização contemporânea. (GIROUX e SIMON, 2011).

Moreira e Silva (2011) sinalizam que a educação compreendida como uma política cultural deve considerar

as histórias, os sonhos e as experiências que seus atores trazem para o espaço escolar. Propõe-se uma atenção às maneiras pelos quais os sujeitos escolares mediatizam as formas culturais e nelas se situam: “é imperioso que se criem métodos de análise que não partam do pressuposto de que as experiências vividas podem ser automaticamente inferidas a partir de determinações estruturais” (GIROUX e MCLAREN, 2011, p. 163).

Os Estudos Culturais equiparam as diferentes formas culturais e estabelecem uma análise das instâncias, instituições e processos culturais como tecnologias culturais orientadas por relações sociais assimétricas, destacando suas implicações na produção de significados, promovendo nos indivíduos uma noção de identidade, na formação e regulação de desejos e subjetividades. É válido ressaltar que “ao mesmo tempo em que a cultura em geral é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural: o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural” (SILVA, 2011, p. 139).

Simon (1995) chama atenção para a importância do conceito de tecnologias culturais, pois na visão dele amplia-se a noção de pedagogia, possibilitando um entendimento mais cuidadoso dos processos educacionais, do que ocorre no interior da escola e de suas articulações com outras formas de trabalho cultural. O teórico propõe que o processo organizado e regulado de produção de significados torna-se um dispositivo, um aparato de semiose, ou seja, os processos educacionais e a escola como um local de produção semiótica.

Pensadas sob esse ponto de vista, as produções semióticas são educacionais e políticas, pois “tentam orientar nossa concepção daquilo que é importante e ‘verdadeiro’, assim como do que é desejável e possível” (SIMON, 1995, p.65). De tal modo, perceberemos que a produção de semiótica está presente em outros locais da sociedade e a escola é apenas mais um lugar onde se podem identificar as tecnologias culturais.

Tecnologias culturais compreendidas neste estudo como “conjuntos de arranjos e práticas institucionais intencionais no interior do quais várias formas de imagens, som, texto e fala são construídas e apresentadas e com as

quais, *ademais*, interagimos” (SIMON, 1995, p. 71) apontam que todos os processos escolares, as práticas pedagógicas, a gestão escolar, a organização e o planejamento das atividades em sala de aula e em todos os espaços escolares, o currículo, o ensino etc. são compreendidos como tecnologias culturais.

Primordial para a concepção deste estudo, o conceito de semiose “envolve práticas de produção de significados no contexto de interação – histórica e concretamente definidas – com as formas escritas, visuais e/ou auditivas, fornece uma base substantiva para análise de uma política e de uma aprendizagem sustentadas por práticas particulares de representação” (SIMON, 1995, p.67).

Outro aspecto que merece nossa atenção neste estudo consiste na concepção e nas diversas formas de conhecimento como *epistemologias sociais*<sup>1</sup>: e no que afirma Foucault (1999, p. 27) quando enuncia “que o poder produz saber [...]; que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”.

Segundo Silva (2011, p. 135), “o conhecimento não é uma revelação ou um reflexo da natureza ou da realidade, mas o resultado de um processo de criação e interpretação social”. Todas as formas de conhecimentos são resultados dos discursos, práticas, instituições, instrumentos e paradigmas, que fizeram com que fossem construídos como tal: conhecimento como resultado das produções semióticas, imerso nas tecnologias culturais e seus aparatos, ou seja, o que produz o conhecimento é “o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento” (FOUCAULT, 1999, p. 27).

Desse modo, o pós-modernismo, o pós-estruturalismo e o pós-colonialismo implicados na ideia dos Estudos Culturais nos permitem verificar o conhecimento como um objeto cultural, que expressa os significados sociais e culturais construídos, que numa complexa relação de poder busca influenciar e modificar as pessoas produzindo certos tipos de subjetividade e identidade. Conhecimento é aqui entendido e pensado como uma parte inerente

ao poder, compreendido dentro do processo de significação e de relações de poder (SILVA, 2011).

Henry Giroux (1995, p.100) afirma que “a pedagogia representa um modo de produção cultural implicado na forma como o poder e o significado são utilizados na construção e na organização de conhecimento”. Costa (2005, p.50-51) corrobora ao relatar que “podemos notar que os discursos, as narrativas são práticas que modelam o que chamamos de ‘realidade’. Elas instituem sentido, hierarquizam e articulam relações específicas”.

Concernente ao que discutimos, trata-se de indagar como essas produções culturais vão resvalar e influenciar no comportamento dos indivíduos e na construção de fronteiras entre sujeitos, conhecimento/saber e instituições em uma relação de poder. A questão que nos desafia “consiste em sermos capazes de discutir como uma política cultural pode transformar formas sociais dominantes, ao ampliar os locais de contestação e a gama de capacidades sociais necessárias”. (GIROUX, 1995, p. 135)

Compreender a escola como local de política cultural, instância cultural de produção semiótica, tecnologia cultural e pedagógica nos desafia a re teorizar a função político-educativo da escolarização, a superar as condições mantenedoras de relações de dominação que produzem efeitos políticos, assim como a compreensão da estreita relação entre cultura e poder na produção de significados e desejos que podem afetar os processos de semiose de representações identitárias de si e outrem com suas futuras identidades e possibilidades.

Em linhas gerais, a pós-modernidade representa uma ruptura com as convicções modernas, uma mudança de pensamento de múltiplas direções e pluralista, uma oposição às pretensões epistemológicas da modernidade que se alicerçam na racionalidade e na objetividade como fonte de produção de verdade absoluta/ciência, da noção de cultura universal, cujos objetivos estão na pretensão de emancipar a humanidade à luz da razão.

Contudo, conceituar a pós-modernidade não é uma tarefa fácil. A pós-modernidade é um conceito multiface-

tado, isto é, não há um significado consensual para seu conceito. Como uma expressão polissêmica, a pós-modernidade é chamada de hipermodernidade (Lipovetsky), modernidade tardia (Giddens; Rouanet), modernidade líquida (Bauman).

Entretanto, mesmo em um contexto semântico de constante discussão e desacordo, a pós-modernidade representa um movimento contemporâneo desiludido da crença na racionalidade de uma percepção de sociedade universal e de sujeito emancipado, assim como da premissa iluminista e da tradição filosófica ocidental, dos valores da modernidade, das metanarrativas e dos discursos e práticas políticos-culturais pautados nos ideais de autonomia, emancipação e progresso.

Para Lyotard (Apud LIBÂNEO, 2010, p.174), “o pós-modernismo designa um movimento de rejeição das grandes narrativas, das teorias globalizantes, das filosofias metafísicas”. Para Silva (2011)

o pós-modernismo questiona as noções de razão e de racionalidade que são fundamentais para a perspectiva iluminista da Modernidade. Para a crítica pós-moderna, essas noções, ao invés de levar ao estabelecimento da sociedade perfeita do sonho iluminista, levaram ao pesadelo de uma sociedade totalitária e burocraticamente organizada. [...] Instituíram sistemas brutais e cruéis de opressão e exploração (2011, p. 112).

A pós-modernidade tem uma desconfiança profunda das pretensões do pensamento da modernidade. A sociedade moderna preconizou um ideal de autonomia e emancipação acerca do sujeito e os contextos sociais com prerrogativas epistemológicas fundadas na pretensão de verdades absolutas que conduziram a humanidade ao progresso como finalidade educativa.

Desse modo, “nossas noções de educação, pedagogia e currículo estão solidamente fincadas na Modernidade e nas ideias modernas. A educação tal como conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência” (SILVA, 2011, p. 111). Giroux complementa que a teoria e as práticas educacionais em vigor estão vinculadas à linguagem e às conjecturas do paradigma moderno (1993 apud LIBÂNEO, 2010).



Libâneo (2010) reforça nossos argumentos quando cita Ghiraldelli, a respeito dessa questão:

O professor de hoje, ainda herdeiro da tradição iluminista, inculcado com a ideia de homem dominador da natureza, inclusive de sua própria, por meio do saber; do homem que é moderno por dominar suas paixões e sua imaginação a favor da ciência. É dessas crenças que surgiram normas de conduta, elaborações normativas de cunho pedagógico e político (2010, p.182).

A pós-modernidade ataca de forma veemente, e talvez seja esse um dos pontos que mais nos interessa neste estudo, a noção de sujeito centrado, autônomo, guiado pela razão e pela racionalidade, emancipado, livre e soberano no controle de si. Um sujeito centrado na sua consciência no âmago das atuações sociais, um sujeito identitário e unitário (SILVA, 2011).

A partir desse ponto, é importante trazer ao eixo desta discussão as contribuições e as implicações das análises pós-estruturalistas, a fim de aprofundar mais as questões que envolvem a noção estática e essencialista de sujeito da modernidade e suas implicações nas produções semióticas em um contexto de relações sociais, de poder, conflitos e negociações no âmbito da cultura e da educação como política cultural. Posteriormente, esse alicerce teórico irá balizar e estabelecer uma análise da construção das performances e política de masculinidades.

O pós-estruturalismo se caracteriza como um movimento teórico de continuidade e transformação ao estruturalismo, pois partilha a mesma ênfase na linguagem como um sistema de significação. Porém, efetua uma ampliação do foco da linguagem, como a noção de discurso e texto, estabelecendo a noção do significado como fluido, indeterminado e incerto em oposição à fixidez do significado enfatizada pelo estruturalismo (SILVA, 2011).

A ampliação do foco dos processos de significação ocorre especificamente com o intuito de evidenciar as definições filosóficas de “verdade” e despertar a atenção para o processo pelo qual algo é considerado verdade: “A questão não é, pois, a de saber se algo é verdadeiro, mas, sim, de saber por que esse algo se tornou verdadeiro” (SILVA, 2011, p. 124).

Uma importante contribuição do pós-estruturalismo está em suas análises no papel da linguagem e do discurso na constituição do social e na avaliação das epistemologias (verdadeiro/falso). Nesse sentido, modifica-se a noção de cultura. Conseqüentemente, a cultura é entendida como um campo de conflito em torno da produção e da imposição de significados sobre a sociedade, cultura como relação social, isto é, a cultura não mais concebida como produto, como material, como texto, como discurso, apenas como réplica, mas como relações sociais de poder que em seu interior realiza prática de significação.

Desse modo, como as questões culturais não se resolvem no terreno epistemológico, mas no terreno político e das relações sociais e de poder, ocorre uma reconfiguração da compreensão da dinâmica entre cultura e sociedade. Entende-se, então, que “não se contaria mais com sistemas teóricos de referência, sejam eles lastreados na ciência, na ideologia ou na religião. Por isso são rejeitadas as teorias totalizantes do marxismo, do hegelianismo, do cristianismo” (LIBÂNEO, 2010). Nesse ponto de vista, as análises das questões que são próprias da sociedade devem ser observadas a partir das práticas culturais (SILVA, 2010).

Nessa altura, talvez seja interessante esclarecer que

O pós-estruturalismo é frequentemente confundido com o pós-modernismo. [...] Embora partilhem certos elementos, como, por exemplo, a crítica do sujeito centrado e autônomo do modernismo e do humanismo, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo pertencem a campos epistemológicos diferentes. Diferentemente do pós-estruturalismo, o pós-modernismo define-se relativamente a uma mudança de época. Além disso, enquanto o pós-estruturalismo limita-se a teorizar sobre linguagem e o processo de significação, o pós-modernismo abrange um campo bem mais extenso de objetos e preocupações (SILVA, 2011, p. 117).

Certamente, antes de considerar outros aspectos, parece crucial retomar as ponderações acerca da noção de sujeito da modernidade. E, por isso, neste estudo, a perspectiva pós-estruturalista conecta-se, assim, às análises pós-modernas para discutir as relações de poder e as

epistemologias sociais que colocam o projeto moderno em uma condição de hegemonia, educação e suas implicações na construção teórico-metodológica do sujeito.

A crítica coloca em evidência o fato de que a noção de sujeito moderno está alicerçada no essencialismo, no binarismo, no universalismo e racionalismo iluminista.

Na perspectiva pós-estruturalista “esse sujeito não passa de uma invenção cultural, social e histórica, não possuindo nenhuma propriedade essencial ou originária. [...] Não existe sujeito a não ser como simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social” (SILVA, 2011, p. 120).

Para Foucault o sujeito é um efeito do discurso e do poder. Além disso, pensando em consonância com o autor,

é ainda o poder que, [...], está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo. O louco, o prisioneiro, o homossexual não são expressões de um estado prévio, original; eles não recebem sua identidade a partir dos aparatos discursivos e institucionais que os definem como tais. O sujeito é o resultado dos dispositivos que o constroem como tal (Apud SILVA, 2011, p. 120-121).

Parafraseando a Judith Butler (1998),

o sujeito é constituído pelo poder, esse poder não cessa no momento em que o sujeito é constituído, pois esse sujeito nunca está plenamente constituído, mas é sujeitado e produzido continuamente. Esse sujeito não é base nem produto, mas a possibilidade permanente de um certo processo de re-significação, que é desviado e bloqueado mediante outro mecanismo de poder, mas que é a possibilidade de retrabalhar o poder. [...] O sujeito é uma realização regulada e produzida de antemão. E como tal, é totalmente político; com efeito, talvez mais político no ponto em que se alega ser anterior à própria política (BUTLER, 1998, p.31).

Butler (2001) acrescenta ainda que “o sujeito é constituído através da força da exclusão e da abjeção, uma força que produz um exterior constitutivo relativamente ao sujeito, um exterior abjeto que está, afinal, dentro do

sujeito, como seu próprio e fundante repúdio” (BUTLER, 2001, p.155). Nesse caso, os sujeitos se formam mediante operações exclusivistas, como um ponto de produção e regulação ao mesmo tempo, como um lugar de ressignificação e politicamente insidioso. Ela reitera essa reflexão afirmando que “os sujeitos se constituem mediante a exclusão, isto é, mediante a criação de um domínio de sujeitos desautorizados, pré-sujeitos, representações de degradação, populações apagadas da vista” (BUTLER, 1998, p. 32).

Nenhum sujeito deve ser pensado como ponto de partida de si mesmo (autogênese). Em um enfoque foucaultiano, o sujeito é ele mesmo o efeito de uma genealogia que é apagada no momento em que o sujeito se assume como única origem de sua atuação. Uma ação que suplanta a intenção ou propósito declarado do ato proliferando-se para além do controle desse sujeito (BUTLER, 1998). O sujeito é um efeito legitimado e concebido sob o comando da alteridade precária ou, em outros termos,

O sujeito é constituído mediante uma exclusão e diferenciação, talvez uma repressão, que é posteriormente escondida, encoberta, pelo efeito da autonomia. Nesse sentido, a autonomia é a consequência lógica de uma dependência negada, o que significa dizer que o sujeito autônomo pode manter a ilusão de sua autonomia desde que encubra o rompimento que a constitui. Essa dependência e esse rompimento já são relações sociais, aquelas que precedem e condicionam a formação do sujeito. Em consequência, não se trata de uma relação em que o sujeito encontra a si mesmo, como uma das relações que formam sua situação. O sujeito é constituído mediante atos de diferenciação que o distinguem de seu exterior constitutivo, um domínio de alteridade degradada (BUTLER, 1998, p. 29-30).

Nesse caso, o sujeito constituído discursivamente é “precário”, imerso nos processos semióticos da legitimação e hierarquização e essas relações de poder nos permitem compreender as subjetividades como construídas, fragmentadas, contraditórias. Nas palavras de Butler (2010),

O sujeito é uma consequência de certos discursos regidos por regras. [...] O sujeito não é



determinado pelas regras pelas quais é gerado, porque a significação não é um ato fundador, mas antes um processo regulado de repetição, que tanto oculta quanto impõe suas regras, precisamente por meio da produção de efeitos substancializantes (2010, p. 209).

Enfim, a reflexão pós-moderna e pós-estruturalistas como subsídios da crítica à educação sob a guisa da modernidade, pondo-nos de frente aos desafios de pensar a educação e os processos escolares a partir de temáticas como o poder, a linguagem, a cultura, diferença, subjetividade, os significados e as práticas discursivas etc. ligados aos Estudos Culturais. Suscita-se, portanto, mudanças pedagógicas capazes de gerar novas possibilidades, em uma perspectiva de educação como política cultural, engendrada numa práxis contínua de desconfiança e estranhamento dos processos escolares cunhados no paradigma da modernidade e da concepção do sujeito iluminista.

### ***Currículo como forma de política cultural***

A temática que nos desafia emerge da árdua tarefa de pensar a educação, a cultura e a sociedade em tempos atuais diante das tendências pedagógicas alicerçadas no pensamento da pós-modernidade e suas implicações nas políticas de masculinidades. É dar-se ao trabalho da reflexão a respeito de currículo como forma de política cultural sob a compreensão de educação como uma instância cultural e escola como tecnologias político-culturais que regulam discursos e atos tanto de representação quanto de compreensão e reconhecimento, implicados na produção de significados que dão aos sujeitos uma ideia de quem eles são e de como eles devem se manter na sociedade.

Pensando em consonância com Michel Foucault, as sociedades modernas não são disciplinadas, mas disciplinares. A disciplina é a gênese do que ele vai chamar de anatomia política e/ou mecânica do poder, pois ela fabrica os corpos submissos e exercitados, os corpos dóceis. Assim, “ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com

as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina” (FOUCAULT, 1999, p.119). E a escola e todos os processos escolares, por sua vez, são processos políticos de manutenção e modificação a partir da apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que seus sujeitos trazem consigo. Ele afirma que o espaço escolar funciona como uma máquina de ensinar, vigiar, de hierarquizar e de recompensar. A escola é como uma fábrica disciplinadora, como um aparato do poder.

Assim sendo, não podemos abordar a temática proposta sem nos deparar nos embates em que se encontra a educação hoje – concebida sob o prisma da hegemonia do paradigma moderno, sob um olhar de matriz universal, unitária, heterossexual, machista e colonialista. Isto é, os processos escolares como tecnologias culturais de fixação e de naturalização do sentido dos sujeitos. É nesse contexto, portanto, que compreendemos o currículo, as políticas curriculares / teorias do currículo como um dos subsídios fundamentais na reorganização e da reforma do pensamento educacional.

Segundo Silva (2010), as políticas curriculares geram efeitos que estabelecem hierarquia, produzem identidades e diferenças, ou seja,

têm também outros efeitos. Elas autorizam certos grupos de especialistas, ao mesmo tempo em que desautorizam outros. Elas fabricam os objetos ‘epistemológicos’ de que falam, por meio de um léxico próprio [...], que supostamente lhe serve de referente. (SILVA, 2010, p. 11).

Por isso, a política curricular transformada em currículo realiza implicações que determinam o papel dos sujeitos escolares e estabelece também o que é considerado com conhecimento válido, assim como as formas adequadas de avaliar sua aprendizagem, um processo de inclusão de saberes e de indivíduos legitimados, que exclui outros: “O currículo também fabrica os objetos de que fala: saberes, competências, sucesso, fracasso. [...] Também produz os sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela” (SILVA, 2010, p. 11-12).

Macedo (2007) relata que o currículo na sua versão moderna, tal como nós o conhecemos, emergiu na “virada

do século XIX para o século XX em torno de um círculo coerente de saberes, bem como de uma estrutura didática para sua transmissão” (MACEDO, 2007, p.26).

Silva (2011) acrescenta que o currículo surge como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte, por um grupo de pessoas ligadas à administração da educação, a fim de racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e verificação de currículos. Esse grupo se apóia nas ideias de Bobbitt (1918), expressas em sua obra *The Curriculum*. Assim, currículo surge concebido, sob a inspiração da administração científica de Frederick Taylor, como um processo de racionalização de resultados educacionais, rigorosamente especificados e medidos. Currículo como uma fábrica, cujos estudantes devem ser processados como um produto fabril, ou seja, “o que Bobbitt fez, como outros antes e depois dele, foi criar uma noção particular de ‘currículo’. Aquilo que Bobbitt dizia ser ‘currículo’ passou, efetivamente, a ser currículo. [...] Tornou-se uma realidade” (SILVA, 2011, p.13).

Ainda de acordo com Tomaz Tadeu (2011),

as teorias do currículo não estão, nesse sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado (SILVA, 2011, p. 16).

Desse modo, as mudanças culturais e epistemológicas ao longo da história das sociedades implicaram em mudanças curriculares que as classificaram em teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Conforme Moreira e Silva (2011, p.7), “é a temática do poder que separa as teorias tradicionais das críticas e da pós-críticas”.

Como reforça Silva (2011),

é precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais preten-

dem ser apenas isso: ‘teorias’ neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, inevitavelmente, implicada em relações de poder (SILVA, 2011, p. 16).

**Tabela** – Quadro das Teorias de Currículo e ênfases conceituais.

TEORIAS CURRICULARES	ÊNFASES CONCEITUAIS
<b>Teorias Tradicionais</b>	Ensino Aprendizagem Avaliação Metodologia Didática Organização Planejamento Eficiência Objetivos
<b>Teorias Críticas</b>	Ideologia Reprodução cultural e social Poder Classe social Capitalismo Relações sociais de produção Conscientização Emancipação e libertação Currículo oculto Resistência
<b>Teorias Pós-Críticas</b>	Identidade, alteridade, diferença Subjetividade Significação e discurso Saber-poder Representação Cultura Gênero raça, etnia, sexualidade Multiculturalismo

Fonte: Silva (2011, p.17)

Para começar a pensar, então, as implicações pós-modernas e pós-estruturalistas sob a ênfase dos Estudos Culturais e Teoria *Queer* sobre o currículo como uma produção cultural, pode ser útil rever as formas pelas quais as teorias têm concebido o currículo.

Nesse sentido, as teorias de currículo, ao eleger determinados conhecimentos e saberes em detrimento de outros, evidenciam, de certa forma, o que já havíamos pontuado no início deste capítulo: que as correntes educacionais são também teorias sobre o currículo, isto é, “uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a ‘realidade’. [...] Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a ‘realida-

de” (SILVA, 2011, p.17). Sendo assim, “ao produzir o currículo, somos também produzidos, porque podemos ser produzidos de formas muito particulares e específicas e essas formas dependem de relações específicas de poder. Flagrá-las e identificá-las constitui, assim, uma ação fundamentalmente política” (SILVA, 1995, p. 194). Daí, a análise dos diferentes conceitos das teorias curriculares se mostra como um excelente tópico para estabelecer as fronteiras entre elas.

Para a teoria tradicional, o currículo é pensado como um conjunto de acontecimentos, de conhecimentos e de subsídios que devem ser transmitidos aos alunos na escola. A escola é concebida como um artefato, isto é, aos moldes de uma fábrica ou indústria, cujo foco está na produtividade e eficiência, a educação como um processo de moldar os indivíduos. O currículo é vislumbrado como uma ação mecânica, “baseada numa concepção conservadora da cultura (fixa, estável, herdada) e do conhecimento (como fato, como informação), uma visão que, por sua vez, se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação” (SILVA, 2010, p.12).

Dialogando com Moreira e Silva (2011),

as teorias tradicionais preocupam-se, predominantemente, com a organização do processo curricular, apresentando-se como neutras, científicas, desinteressadas. [...] Ignoram o caráter político das práticas curriculares, deixando, então, de levar em conta o quanto tais práticas contribuem para preservar os privilégios dos estudantes dos grupos socialmente favorecidos, com a consequente manutenção das desigualdades marcantes em nossas sociedades (MOREIRA E SILVA, 2011, p. 7-8).

Segundo Silva (2010), a visão curricular tradicional é compartilhada por concepções educacionais, tais como o humanismo tradicional e o tecnicismo.

As perspectivas curriculares tradicionais sofrem “seus primeiros abalos com os questionamentos da chamada ‘Nova Sociologia da Educação’ e, em geral, da teorização crítica inicial em educação”. (SILVA, 2010, p. 13). Segundo Moreira e Silva (2011) e Silva (2011), as teorias críticas

foram desenvolvidas a partir da década de setenta como uma reação crítica às teorias tradicionais, cuja maior ênfase estava no deslocamento dos conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder. A escola é, então, compreendida como um aparelho ideológico que produz e reproduz a ideologia dominante e o currículo como uma construção social, uma representação das formas hegemônicas das estruturas econômicas e sociais.

Já Bourdieu e Passeron contribuem nesta visão curricular quando apontam que “a dinâmica social está centrada no processo de reprodução cultural. [...] O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante” (SILVA, 2011, p. 34-35).

Moreira e Silva (2010) relatam que

as teorias críticas rejeitam o foco até então central nos processos de planejar, implementar e avaliar currículos, voltando sua atenção para o conhecimento escolar e para os critérios implicados em sua seleção, distribuição, hierarquização, organização e transmissão nas escolas e salas de aula. Buscam entender a quem pertence o conhecimento considerado válido de ser incluído nos currículos, assim como quem ganha e quem perde com as opções feitas. Procuram, também, compreender as resistências a todo esse processo, analisando de que modo seria possível modificá-lo. As relações entre currículo, conhecimento e poder passam, então, a ocupar as atenções dos estudiosos do campo (MOREIRA E SILVA, 2010, p.8).

A perspectiva crítica do currículo representa as teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical dos arranjos sociais e educacionais. Enquanto as teorias tradicionais voltavam-se às atividades técnicas de como fazer o currículo, as teorias críticas, por sua vez, propõem-se ao desenvolvimento de conceitos que nos permitissem compreender o que o currículo faz (SILVA, 2011).

Para Roberto Sidnei Macedo (2009), as teorias críticas compreendem a educação como efeito desse arranjo social e dos poderes advindos dele. E, para tanto, se baseiam nos fundamentos da visão crítica do marxismo em

relação à organização social da sociedade capitalista ocidental e suas ideologias. O autor ressalta que

o que costumamos chamar de teoria crítica em currículo carrega um movimento que vai desde as reflexões que vinculam as concepções e os atos de currículo à dinâmica de produção da lógica capitalista, passando por uma identificação dessa lógica capitalista como uma cultura que se reproduz na escola (a noção de capital cultural e reprodução em Bourdieu e Passeron), até a assimilação de estudiosos do currículo como Apple, Giroux e McLaren, das ideias de Gramsci e Paulo Freire, nos quais o conceito de *hegemonia e resistência* dinamizam o entendimento de que são as ações coletivas que fazem a mediação dos processos de luta no campo contraditório das relações de poder do currículo (MACE-DO, 2009, p. 38).

Todo esse movimento que caracteriza as teorias críticas e as concepções curriculares por meio dos conceitos de classe social, conscientização, libertação, emancipação, autonomia, ideologia, resistência etc., e que são instituídas e instituintes das concepções baseadas na visão crítica desenvolvida dentro da tradição socialista-marxista, reflete uma objeção às seguintes noções:

as concepções estáticas e essencialistas de cultura e as concepções realistas do conhecimento que compõem o entendimento mais difundido sobre currículo estão estreitamente vinculadas à desconsideração das relações de poder. Elas deixam de considerar que a cultura e o conhecimento são produzidos como relações sociais, que são, na verdade, relações sociais. [...] Em suma, a concepção corrente de cultura, na qual se baseia a concepção dominante de currículo, é fundamentalmente estática. [...] Como consequência, a cultura, nessa perspectiva, só pode ser dada, transmitida, recebida (SILVA, 2010, p. 16-17).

Moreira e Silva (2011) afirmam que há um contraste entre o pensamento tradicional curricular e a concepção crítica sobre a relação entre educação/currículo e cultura. Em oposição à visão convencional, a tradição crítica compreende o currículo também como um terreno de produção e criação simbólica, cultural: “a cultura e o cultural [...] não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que

se faz com o que se transmite” (2011, p.35). Mas, em vez disso, a cultura é vista como

terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. Assim, nessa perspectiva, a ideia de cultura é inseparável da de grupos e classes sociais. [...] A cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais. O currículo educacional, por sua vez, é o terreno privilegiado de manifestação desse conflito. O currículo, então, não é visto, tal como na visão tradicional, como um local de transmissão de uma cultura incontestada e unitária, mas como um campo em que se tentará impor tanto a definição particular de cultura da classe ou grupo dominante quanto o conteúdo dessa cultura (Bourdieu, 1979). Aquilo que na visão tradicional é visto como o processo de continuidade cultural da sociedade como um todo, é visto aqui como processo de reprodução cultural e social das divisões dessa sociedade (MOREIRA E SILVA, 2011, p. 35-36).

É nessa perspectiva que o currículo está centralmente envolvido em relações culturais: o currículo enquanto campo cultural, um terreno de produção, como campo de construção e produção de significações e sentido e de política cultural (MOREIRA E SILVA, 2011).

De acordo com Macedo (2009, p. 57), “o currículo reproduz a sociedade, sua estrutura e dinâmica, seja em níveis classistas, seja níveis de outras formas de hierarquização”. Assim, a crítica às posturas curriculares tecnicistas e classistas aponta para os processos de homogeneização ligados a esse currículo, em favor dos grupos hegemônicos e de suas percepções. Como reforça o autor, “nesta perspectiva, o currículo passaria a ser uma forma de práxis social orientada para o desvelamento das iniquidades sociais e a preparação para uma ação intelectualmente competente visando a transformação do *status quo* capitalista ocidental” (2009, p.58).

Assim, conceitos como ideologia, cultura e poder estão vinculados às abordagens sobre currículo e que sintetizam as preocupações da teorização educacional crítica. O currículo é analisado como uma expressão das relações sociais de poder, expressadas em seu aspecto “ofi-

cial”, como representação dos interesses do poder, isto é, “o currículo, enquanto definição ‘oficial’ daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relação de poder” (MOREIRA e SILVA, 2011, p. 37).

Segundo Silva (2010) e Moreira e Silva (2011), toda produção curricular, desde a década de 1970 até os anos iniciais da década de 1990, recebe suas influências e seus processos de teorizações sob a égide do pensamento crítico. Foi então, a partir da metade da década de 1990, que as teorias pós-críticas surgiram apresentando novas influências, novos problemas, novas visões e discussões a respeito de currículo ao desafiar a hegemonia das teorias críticas, efetuando, desse modo, um deslocamento na maneira de pensar o currículo sob o impacto das teorizações, amparadas nos discursos pós-modernos, pós-estruturalistas, nos Estudos Culturais, pós-coloniais e na Teoria *Queer*.

Moreira e Silva (2011, p.8-9) reforçam nossos argumentos afirmando que, “os textos se transformam e as categorias mais usuais na teorização crítica – poder, ideologia, hegemonia, reprodução, resistência e classe social – começam a ser substituídas por outras: cultura, identidade, subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso, linguagem”.

Nesse sentido, toda evidência é dada nas questões culturais, haja vista que a ênfase nas epistemologias educacionais desvia-se para a cultura. Por conseguinte, a finalidade nas discussões passa a ser a compreensão das relações entre currículo, cultura e poder. Em outros termos, a discussão pós-estruturalista, com seu pressuposto da primazia do discurso e das práticas linguísticas, altera radicalmente as concepções de cultura. Amplia a concepção de cultura como campo de conflito e de luta para a visão de cultura como um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social, a partir das análises das epistemologias que produzem os efeitos de verdade intrínsecos às práticas discursivas (SILVA, 2010).

Para Silva (1995), o currículo entendido como prática cultural é artefato de sujeitos particulares e específicos, percebido como a construção de nós mesmos como sujeitos.

O currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos. [...]

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são (SILVA, 1995, p. 195).

Silva (2010) corrobora com nossa discussão quando apresenta o currículo, tal como a cultura, compreendido como uma prática de significação, uma prática produtiva, uma relação social, uma relação de poder e uma prática que produz identidades sociais.

Por isso, como um processo semiótico de produção de significados, o currículo opera significados e sentidos que constroem o nosso status de sujeitos e nossa posição social, assim como a identidade cultural e social de nosso grupo em uma relação social de poder: “em suma, as relações de poder são, ao mesmo tempo, resultado e origem do processo de significação. Significação e poder, tal como o par saber-poder em Foucault, estão inextricavelmente conjugados” (SILVA, 2010, p. 23).

Ainda de acordo com Silva (2010), o currículo entendido como texto, discurso, matéria significante não pode ser separado de relações de poder. Compreende-se, portanto, que “os significados são função de posição específicas de poder e promovem posições particulares de poder. [...] As lutas por significados não se resolvem no terreno epistemológico, mas no terreno político, no terreno das relações de poder” (SILVA, 2010, p. 24). Desse modo, como afirma o autor, a luta pelo significado é uma busca por hegemonia:

o poder está inscrito no currículo através das divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre os diferentes grupos so-



ciais. Aquilo que divide e, portanto, aquilo que inclui/exclui, isso é o poder. Aquilo que divide o currículo – que diz o que é conhecimento e o que não é – e aquilo que essa divisão divide – que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais – isso é precisamente o poder (SILVA, 1995, p. 197).

Marisa Cristina Vorraber Costa (2005) corrobora conosco ao indicar o currículo como um campo da política cultural, um espaço privilegiado dos processos de subjetivação, dizendo que “os discursos, as narrativas, são práticas que modelam o que chamamos de ‘realidade’. Elas insti-tuem sentido, hierarquizam e articulam relações específicas. São tecnologias sociais que respondem a uma ‘vontade de saber’ inseparável da ‘vontade de poder’” (COSTA, 2005, p. 50-51).

Dessa forma, Giroux e Simon (1984) afirmam que o currículo, “para ser uma forma de política cultural, deve enfatizar a importância de tornar o social, o cultural, o político e o econômico os principais aspectos de análise e avaliação da escolarização contemporânea” (Apud GIROUX e MCLAREN, 2011, p. 157).

Dialogando ainda com Tomaz Tadeu da Silva (2010), a respeito do currículo como representação, partimos do seu entendimento a partir de uma ótica pós-estruturalista, em um contexto pós-moderno no qual conhecer e representar são processos inseparáveis. Entende-se representação como “resultado de um processo de significados pelos discursos, e não como um conteúdo que é espelho e reflexo de uma ‘realidade’ anterior ao discurso que a nomeia” (COSTA, 2005, p.40). Isto é, a representação é, pois, um processo semiótico, em que “os significados carregam a marca do poder que os produziu. Esses significados, organizados em sistemas de representação, em sistemas de categorização, atuam para tornar o mundo social conhecível, pensável e, portanto, administrável, governável”. Compreende-se, desse modo, a estreita conexão entre a forma de saber e a forma de representação.

Desse ponto, as narrativas escolares/curriculares devem ser entendidas como textos abertos em uma dinâmica de relações de poder, no contexto de currículo como uma política cultural da representação, da escola como lócus de tecnologias culturais pedagógicas. Rompe-se com a noção de representação como uma correspondência verdadeira, mas da compreensão de que representar é produzir significados, de forma que,

quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Neste caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de “realidade”. [...]

Essa política da representação, ou seja, essa disputa por narrar “o outro”, tomando a si próprio como referência, como normal, e o outro como diferente, como exótico, como “ex-cêntrico”, é a forma ou o regime de verdade como verdadeiros, como “científicos”, como “universais”. [...] Tais saberes são práticas, reguladoras e reguladas, ao mesmo tempo produzidas e produtivas (COSTA, 2005, p. 42-43).

As tramas e os efeitos desse processo cultural e político não só reproduzem os sujeitos da escola, mas estabelecem também as fronteiras entre eles, os grupos sociais subalternos, desautorizados, anormais, as subjetividades etc. A escola e o currículo são terrenos de significação e representação de lutas e contestações. Compreender o currículo como um processo semiótico, de produção de significados e sentidos, nos permite entender que é através das narrativas escolares/curriculares que tornamos a sociedade e a nós mesmos inteligíveis, em um processo constantemente cambiante e fluido implicado nas relações de poder. O currículo é aquilo que fazemos e aquilo que ele faz de nós, portanto, o currículo tanto é cultural quanto político. Assim sendo, o currículo é uma forma de política cultural.



## Notas

1 “As diversas formas de conhecimento [...] como o resultado de um processo de construção social” (SILVA, 2011, p. 135).

## Referências

- ADELMAN, Miriam. **Estudos Culturais e Estudos de Gênero: Estendendo os olhares.** Cadernos da Escola de Comunicação. ISSN 1679-3366. Numero 04. Ano 2006. Disponível em: <http://apps.unibrasil.com.br/revista/index.php/comunicacao/article/viewFile/60/53>. Acesso em: 20 de novembro de 2012.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.
- BULTER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Trad. Renato Aguiar. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Corpos que pesam:** sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). Trad. dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 151-172.
- \_\_\_\_\_. **Fundamentos contingentes:** o feminismo e a questão do pós-modernismo. *Cadernos Pagu*, n. 11, p. 11-42, 1998. Tradução de Pedro Maia Soares para versão do artigo “Contingent Foundations: Feminism and the Question of Postmodernism”, no Greater Philadelphia Philosophy Consortium, em setembro de 1990.
- COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Currículo e política cultural.** In: COSTA, Maria Vorraber (Org.). *O currículo nos limites do contemporâneo.* 4 ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2005, p. 37-68.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GIROUX, Henry A. **Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula – Uma introdução aos estudos culturais em educação.* (Coleção estudos culturais em educação). Petrópolis - RJ: Vozes, 1995, 132-158.
- \_\_\_\_\_. **Praticando estudos culturais nas faculdades de educação.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula – Uma introdução aos estudos culturais em educação.* (Coleção estudos culturais em educação). Petrópolis - RJ: Vozes, 1995, p.85-103.
- GIROUX, Henry A; MCLAREN, Peter. **Formação do professor como uma contraesfera pública:** a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade.* 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2011, 141-173.
- GIROUX, Henry A; SIMON, Roger I. **Cultura popular e pedagogia crítica:** a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade.* 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2011, p.107-140.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12ª ed. São Paulo, Cortez, 2010.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, diversidade e equidade:** luzes para uma educação intercultural. Salvador: EDUFBA, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Currículo: campo, conceito e pesquisa.** 3ª Ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2009.
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade.** 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Sociologia e teoria do currículo:** uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade.* 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2011, p. 13-48.
- 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.* (Coleção estudos culturais em educação). Petrópolis - RJ: Vozes, 1995, p. 7-38.
- PILETTI, Nelson; PRAXEDES, Walter. **Sociologia da educação:** Do positivismo aos estudos culturais. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2010.
- SANTOS, Josué Leite dos; THÜLER, Djalma. **Corpo escolarizado e masculinidade(s)** - As marcas e as fronteiras da escola na construção das performances de gênero e sexualidades. In: ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, VIII, 2012, Salvador-BA. Anais. ISBN 85-60186-00-X. Salvador: UFBA, 2012.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. (Coleção estudos culturais em educação). Petrópolis - RJ: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Currículo e Identidade social:** territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula – Uma introdução aos estudos culturais em educação.* (Coleção estudos culturais em educação). Petrópolis - RJ: Vozes, 1995, p. 190-207.
- \_\_\_\_\_. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- \_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. 1ª Ed. 4ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SIMON, Roger I. **A pedagogia como uma tecnologia cultural.**

*In:* SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Alienígenas na sala de aula – Uma introdução aos estudos culturais em educação. (Coleção estudos culturais em educação). Petrópolis - RJ: Vozes, 1995, p. 61-84.

THÜRLER, Djalma. **Masculinidade Precária.** Dossiê Minorias e suas representações. Revista de Artes e Humanidades, n.º 8, Maio-Outubro. São Paulo: UFABC, 2011.

Recebido em: 20/02/2014

Aceito em: 20/03/2014

Publicado em: 30/04/2014