
FORMAS DE PENSAR AS DIFERENÇAS NAS PRÁTICAS CURRICULARES... MARCAS DA GLOBALIZAÇÃO¹

Débora Barreiros*

RESUMO

As relações entre educação e cultura exigem hoje um exame atento das concepções que balizam suas formulações no âmbito escolar. Neste estudo, analisamos como as políticas do processo de globalização vêm influenciando as (des)igualdades socioculturais. Para isso, desenvolvemos uma discussão dentro da abordagem neoliberal e da globalização, de forma a compreender como as políticas educacionais vêm sendo guiadas por mecanismos de (des)igualização. Num segundo momento, tendo como foco as práticas curriculares sob o olhar das diferenças e de como se produzem as exclusões no cotidiano escolar, trabalhamos as questões culturais dentro dos diversos fluxos da globalização. Argumentamos que os resultados e os reflexos da globalização não são um simples processo de homogeneização da política e da cultura feito de cima pra baixo, visto que, por mais unitárias e homogeneizantes que sejam as tentativas de governo dentro das políticas educacionais, sempre existe a possibilidade de estruturarmos diferentes estratégias e hibridizações no contexto da prática.

Palavras-chave: currículo; diferença; globalização.

Fruto de pesquisa institucional, este estudo discute a elaboração de estratégias pedagógicas que viabilizem formas de pensar as diferenças nas práticas curriculares. Nesse sentido, diversas razões tornam imprescindível analisar as marcas das diferenças existentes atualmente no Brasil. Em primeiro lugar, em decorrência das políticas neoliberais presentes no sistema educacional, que têm diminuído o papel do Estado no financiamento da educação pública, reforçando assim a lógica do mercado. Uma das marcas da atuação do neoliberalismo foi a construção de um novo consenso em que o espaço público, que deixou de ser compreendido como conquista e direito da sociedade e passou a ser lido como um livre desenvolvimento das aptidões individuais que se expressam na iniciativa privada. E, como afirmam Whitty e Power (2002), se por um lado os “quase-mercados” propõem eficiência, responsabilidade, escolha, diversidade, ao mesmo tempo tais políticas e práticas desencadeiam e aumentam as desigualdades, tornando assim mais notáveis as diferenças culturais.

Em segundo, devido aos resultados dos sistemas de avaliação que elucidam e confirmam tendências excludentes no desempenho dos sistemas de ensino, visto que mesmo com o enfoque na qualidade, eficiência e equidade em todas as regiões do Brasil, os problemas de acesso, permanência e sucesso escolar são bem mais sérios nas áreas e regiões mais pobres, demarcando a tensão entre o global e o local. Percebemos então, que o governo avalia e reavalia escolas, universidades, alunos e professores, encontra as falhas, mas parece tender, mais uma vez, a buscar os “culpados” pelo sucateamento do sistema de ensino no interior das unidades escolares.

Em terceiro lugar, por acreditarmos que as questões culturais na sociedade brasileira ainda são vistas como campos de divergência e conflito para um grande número de pesquisadores, levando-os a opinar sobre as diferenças com todas as marcas das representações e dos estereótipos da

¹Trabalho apresentado no VII Colóquio sobre Questões Curriculares, Portugal, 2006.

*Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Integrante do GrPESq/CNPq – Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura..

sociedade. As produções curriculares demonstram, dessa forma, o quanto as diferenças culturais ainda conseguem mexer com a nossa tão propalada identidade nacional demarcada pelo colonialismo. As diferenças culturais tornam-se cada vez mais evidentes dentro da lógica da globalização, mas têm sido mascaradas pelo discurso de que tornar mais global é tornar mais participativa a vida em sociedade.

Nesse sentido, pretendo analisar como as políticas do processo de globalização, tão atuantes no contexto educacional brasileiro, vêm influenciando nas dimensões das (des)igualdades socio-culturais. Para isso, desenvolvo uma discussão dentro da abordagem neoliberal e da globalização, na tentativa de compreender como as políticas educacionais vêm sendo guiadas pelos “mecanismos de (des)igualização”: esforço produtivo/productividade; estruturas de oportunidades; poder e comunicação, que são intrínsecos ao processo de exclusão (THERBORN, 1999).

Num segundo momento, tenho como foco as práticas curriculares sob o olhar das diferenças e de como se produzem as exclusões no cotidiano escolar, no que se refere às questões culturais dentro dos diversos fluxos da globalização. Argumento que os resultados e os reflexos da globalização não são um simples processo de homogeneização da política e da cultura feito de cima pra baixo, visto que, por mais unitárias e homogeneizantes que sejam as tentativas de governo dentro das políticas educacionais, sempre existe a possibilidade de que sejam estruturadas diferentes estratégias e hibridizações no contexto da prática. Cabe ressaltar que as relações de poder são um elemento forte nas proposições de políticas, mas que precisamos pensar nos poderes oblíquos (CANCLINI, 2000), nos entre-lugares e nas negociações (BHABHA, 1998), nos cruzamentos das diferentes fronteiras e na des-territorialização dos processos simbólicos presentes nas articulações de cultura e poder.

OS MECANISMOS DE (DES)IGUALDADES NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO...

A escola, sobretudo em relação ao fenômeno da globalização, tem se confrontado com as políticas neoliberais que geram a construção de uma nova concepção sobre a educação – mercadoria – revelando o poder das questões econômicas na definição das políticas educativas. Segundo a perspectiva neoliberal, os processos educativos servem para dar continuidade à hegemonia, ao controle e à regulação social que permeiam o mercado socioeconômico e cultural. Nesse contexto, Therborn (1999, p. 74) atenta para quatro mecanismos presentes na relação de (des)igualdades, chamados pelo mesmo de igualização e desigualização. O autor afirma que dois desses mecanismos são de ordem econômica, tanto na sua localização como no seu efeito, principalmente sobre a igualdade econômica. São as estruturas de oportunidade e o esforço produtivo e/ou produtividade.

As estruturas são, de certa forma, norteadoras do mercado, de modo “que quanto maiores as oportunidades melhores são as possibilidades e recompensas para os mais bem-sucedidos” (p.74). A relação mercado-oportunidade recai no contexto educacional que enfatiza uma cultura mercadológica, através da sobrevivência do mais apto, baseada em uma ampliação de possíveis escolhas dentro do mercado de escolas e alunos, em permanentes competições e avaliações. Tal mecanismo, de ordem absolutamente econômica, demonstra o grau de exclusão que permeia as estruturas de oportunidades dentro das políticas educativas, que tratam os alunos da mesma forma, sem sequer perceber suas diferenças sociais, culturais e identitárias. Ao mesmo tempo em que clama pela igualdade, segrega qualquer forma de diferença.

Quando o foco são as estruturas de oportunidades, as expectativas também recaem na escola, que seria para muitos alunos o único meio de ascensão social, de “subir na vida”. O sucesso nos estudos é a grande razão oferecida a todos para compensar as desigualdades culturais, de importância e de posição social. Entretanto, a realidade da escola contradiz todas as suas promessas, criando um abismo entre o que a escola deveria ser e o que ela de fato é.

A aplicação da própria lei que assegura que a escola deve ser democrática em seu acesso é, na realidade, bastante discutível e cruel; nem todos têm acesso à escola. Em consequência, a escola, que deveria atender a todos, na verdade acolhe mais e melhor as crianças dos grandes centros urbanos e das regiões mais desenvolvidas do país, o que só faz agravar as desigualdades regionais.

A ampliação das oportunidades educacionais, acompanhada pela busca da equalização das condições de atendimento e ensino, traduz, por um lado, o compromisso democrático de garantir condições plenas de acesso e participação na sociedade a todos os indivíduos e, por outro, remete à competição individual na busca dos melhores resultados.

O segundo mecanismo – *esforço produtivo e/ou produtividade* – é o reflexo da estrutura anteriormente elucidada, que reforça que os indivíduos mais produtivos, classes e áreas de atuação obtenham recompensas mais elevadas do que os menos produtivos. De fato, são sobretudo os resultados que representam o sucesso/fracasso escolar e que norteiam o mecanismo na esfera educacional; neles se colocam a produtividade individual e a competição acirrada como foco e meta para o sucesso imprescindível na era da globalização.

Na visão do autor, o mercado educacional, assim como os neoliberais delinearam nosso sistema de ensino, reproduz as atividades da esfera privada, com objetivos, ações e escolhas baseados em teorias econômicas, promovendo *rankings*, classificações e fortalecendo a competição. Nesse contexto, os alunos aprendem (produzem) conhecimentos na busca de recompensas, de lucros. O boletim escolar com *aprovado* significa para alguns os melhores presentes do mercado, viagens de férias ao exterior e inúmeras outras regalias, enquanto para a grande maioria é uma forma de dar continuidade aos estudos para uma posterior inserção no mundo do trabalho, e mais ainda uma demonstração de garra e empenho devido às constantes barreiras sociais e familiares.

O esforço é válido de qualquer forma; entretanto, os resultados são diferentes. O que de certo modo pode até auxiliar na diminuição das altas taxas de repetência e evasão escolar também pode criar certo limite e receio, pois a escola funciona como reguladora, penalizando através de avaliações a dificuldade ou a incapacidade de atingir os níveis de aprendizagem impostos.

No contexto global, a produtividade e/ou o esforço produtivo são sempre atributos dos atores/alunos, o que coloca o indivíduo como central no seu próprio nível de desenvolvimento. Segundo Therborn (1999, p. 77), “a globalização produz efeitos reais das extensões do mercado, que tem conduzido mesmo a um nicho de interpretação social, enfocando o alegado surgimento de uma sociedade em que o vencedor leva tudo”.

Cabe ressaltar que, mesmo sendo acentuada essa classificação no modelo educacional atual, podemos perceber elementos de resistência nas diferentes classes sociais. Percebemos que por mais que as diferenças culturais sejam gritantes, os esforços produzidos também refletem uma possibilidade de mudanças, lutas e negociações.

O terceiro mecanismo pertence ao domínio da política; são as medidas e instituições sustentadas pelo *poder*, em especial pelo poder estatal. O poder, segundo Therborn (*op. cit.*), pode ser encarado de dois ângulos, como o da distribuição desigual ou igual e como um aspecto excludente ou includente do sistema social.

Quando se entra na esfera do poder, da conjuntura política, é necessário entender que existe um verdadeiro “diretório global” em relação à economia mundial (FMI, BM, ONU etc.) em que se encontra uma clara estrutura e o exercício assimétrico de poder sobre o controle de regras, recursos e políticas, que tem submetido os indivíduos, governos e organizações aos sistemas de regulação que implicam reconhecer os poderes, limites e deveres que extrapolam o Estado-Nação.

Nessa extrapolação, o Estado perde sua força e abre caminho para as políticas neoliberais de características bem mais economicista e privada, redefinindo o papel do Estado e redistribuindo regressivamente o poder em prol dos setores mais poderosos da sociedade. Entretanto, o mesmo autor argumenta que o Estado mantém significativos poderes que em parte têm sido usados para promover a globalização econômica e cultural, através da elaboração de controles e a diminuição de barreiras tarifárias, o que demonstra um vínculo entre o Estado-Nação e as políticas neoliberais que, para atingir seus objetivos, promovem e operam numa mesma direção. Ou seja, tais políticas e suas conseqüências excludentes não estão fora do poder do Estado, senão dentro de uma mesma reconfiguração do cenário educacional, que incentiva a iniciativa privada a substituir ou a complementar as responsabilidades que os governos rejeitam, ou assumem parcialmente, sem, no entanto, criar um afastamento total do Estado-Nação, apenas reduzindo o gasto público social.

As relações de poder apresentam-se numa estrutura binária que envolve a criação do espaço de inclusão (de afirmação hegemônica dos valores do sujeito predominante) que, automaticamente, faz do restante espaço de exclusão (de negação do que é contrário ao sujeito hegemônico). É nesse processo de afirmação/negação de incluídos/excluídos que se constroem os limites e regras das políticas educacionais. Como assegura Sousa Santos (1995, p. 125),

[...] a exclusão vai sendo construída através do estabelecimento de limites e regras que não poderão ser transgredidos e a partir das quais, arbitrariamente, será estabelecido o que é normal e o que é aceitável e também o que é desviante, portanto proibido. O que é considerado interdito, irá decidir quem irá ser, arbitrariamente, objeto de eliminação; será assim eliminado quem não se situa dentro do estabelecido como, sendo normal, e quem transgride os limites do aceitável.

Quando se fala em distribuição de poder, é notória a desigualdade existente dentro do sistema educacional brasileiro, como também as condições históricas de discriminação e de negação de direitos. Porque sabemos que as relações de poder existem e servem para dar continuidade à prática excludente vigente, não podemos assumi-las como naturais.

Alguns movimentos por parte dos sujeitos excluídos originaram grupos de reação e resistência que, de alguma maneira, tendem a diminuir a estrutura de desigualdade. Cabe ressaltar, que os poderes oblíquos convivem nas diferentes políticas e práticas e acabam surtindo reflexos e aberturas de espaços na sociedade, numa realocação de recursos e verbas que, em alguns casos, têm sofrido um significativo aumento, como no financiamento público de ações assistencialistas e filantrópicas desenvolvidas por entidades da sociedade civil.

Finalmente, um quarto mecanismo é o sociocultural, operando principalmente através da *comunicação*, do conhecimento, da persuasão e da disseminação de identidades e valores. A comunicação, ainda segundo Therborn, tornou-se mais extensiva graças às novas tecnologias de comunicação, indissociáveis do desenvolvimento tecnológico gerado pela globalização. É através dessa expansão tecnológica que a comunicação e a difusão prática do conhecimento têm exercido um extraordinário efeito sobre a expectativa de vida e desenvolvimento no mundo.

A comunicação global pode ser considerada uma forma significativa de expansão de conhecimentos científicos e sociais, em especial na problemática dos direitos humanos e da cidadania. Particular atenção tem sido atribuída às necessidades relacionadas com o mundo do trabalho e com o fortalecimento da cidadania, integração com atividades de caráter cultural e promoção do acesso à informação e às novas tecnologias.

Não podemos negar o quanto os aspectos comunicacionais intensificados pela globalização têm facilitado a difusão dos conhecimentos, pois transcendem os limites geográficos, em prol da pretensa universalização dos saberes. Nessa intensa renovação de informações, a comunicação exerce um papel de veículo, de ferramenta instantânea, que permite a qualquer pessoa em qualquer lugar do planeta acessar conhecimentos produzidos. Entretanto, percebemos que ela também produz outras formas de desigualdade social: a exclusão do acesso à cultura digital, que segrega uma grande parcela da sociedade que não possui o acesso à internet e às tecnologias; a dificuldade dos sujeitos em lidarem com as informações disponíveis na rede, pois requer uma formação permanente e atualizada; os interesses presentes nos discursos hegemônicos que circulam e regulam as leituras e os acessos; entre outras.

A comunicação, como veículo facilitador, não pode ser apartada dos demais mecanismos de (des)igualdades. As estruturas de oportunidades aumentam de acordo com o crescimento e a disseminação dos novos conhecimentos; a produtividade e/ou esforço produtivo são colocados nos dois lados da moeda: um de incentivo, da necessidade de produzir mais e mais para se manter no mesmo nível dos demais, outro da frustração, das imperfeições no funcionamento do mercado educativo e das próprias políticas que não concebem um modelo de concorrência satisfatório e que permitam os mesmos instrumentos para todos. O poder, de certa forma, continua refletindo os interesses dos setores mais poderosos da sociedade. Entretanto, cria-se uma flexibilidade por influência das políticas neoliberais, estimulando uma série de ações delegatórias à sociedade civil (como o programa *Amigos da Escola*) e outras atividades de voluntariado, até mesmo configurando o que necessita ser produzido e o que será veiculado pelos meios de comunicação.

Mesmo percebendo que as amarras econômicas continuam a ditar as regras nos espaços sociais, principalmente no educativo, concordamos com Lingard (2004) quando rejeita a globalização como algo que signifique apenas a vertente da ocidentalização, americanização, mercantilização e homogeneização. O autor designa um novo termo – *globalização vernacular* –, para discutir as repercussões e inter-relações locais, nacionais e globais, que são ressignificadas pelos processos de hibridização dos diversos fluxos da globalização cultural. Nas palavras do autor, a política educacional “está sempre sendo relida e rearticulada na relação com as micronarrativas das escolas e locais, que são estabelecidas globalmente dentro de conjuntos de relações mutuamente constitutivas” (p.74).

PENSANDO A QUESTÃO DA DIFERENÇA NAS PRÁTICAS CURRICULARES...

Escolhemos falar da diferença como discurso relacional, problematizando e desestabilizando a tradição, ou seja, tornando visíveis as lacunas no currículo escolar, que não consegue mais dar conta das diferenças que antes eram negadas. Pensar no processo relacional da diferença implica repensar o conceito de cultura com um novo significado político, afastando-se de um modelo que o vê como arcabouço da tradição, fixidez e reprodução, mas que o compreende como movimento, parcialidade e indeterminação.

Ao buscar os alicerces para pensar a prática curricular dentro da questão cultural, recorro aos estudos de Ball (1997), que menciona a existência de três contextos na elaboração das políticas educacionais: o *contexto da influência*, o *contexto da produção de textos de política* e o(s) *contexto(s) da prática*. O primeiro – o *contexto da influência* – é o espaço no qual a política pública em geral se inicia, onde seus discursos são construídos. Tais discursos têm componentes nacionais e locais, mas se definem num âmbito mais amplo que envolve também diversos organismos internacionais, que atuam tanto na condição de consultores quanto na de financiadores das reformas educativas. Neste contexto, as políticas exercem poder através de um discurso de produção de “verdade” e de “conhecimento”. Esse discurso conduz tanto à análise dos problemas e à identificação de soluções e metas, quanto à especificação de métodos para implementação e alcance das metas estabelecidas. Dessa forma, as políticas, com o objetivo de influenciar a definição e os propósitos sociais de educação, definem o que significa “ser educado” nas condições atuais da sociedade. A institucionalização das definições “acordadas” é realizada nas instâncias de governo e consolidada no campo legislativo por estratégias que reforçam e impõem os mecanismos de poder e controle, dentre eles o currículo e o sistema de avaliação.

O *contexto de produção dos textos de política* é caracterizado como o campo no qual documentos e propostas oficiais são codificados – via lutas, compromissos, interesses, negociações e interpretações do governo – e decodificados pelos significados atribuídos pelos atores envolvidos no processo. Os autores das políticas esforçam-se por estabelecer o controle dos leitores, tentando impor a leitura “correta” dos documentos. No entanto, Ball (1997) argumenta que a política é ao mesmo tempo texto e ação, de modo que não se podem prever totalmente seus efeitos. A ação educativa não é determinada somente pela política, mas envolve uma história de interpretação e representação dos leitores, realizada em contexto diverso daquele em que foi elaborada. Na verdade, as políticas são construídas como possibilidades de intervenções textuais diretas na prática, mas requerem compromisso, compreensão, capacidade, recursos, limitações práticas e cooperação. Portanto, as políticas provocam reestruturação, redistribuição e rompimento das relações de poder, o que Ball define como a complexidade entre as intenções da política, expressas nos textos, e as interpretações e reações que suscitam.

O texto instituído como política também é resultante de conflitos e disputas sociais, como se coubesse ao Estado estabelecer o “local”, a “hora da disputa”, o “conteúdo” e as “regras do jogo”. Pode-se dizer que, até certo ponto, é um jogo com cartas marcadas, em que os interesses e objetivos são definidos previamente. No entanto, os níveis ou instâncias por onde passa o documento em seu processo de elaboração tornam esse jogo menos previsível do que seria de se esperar.

Com base nessas prioridades definidas pelo contexto de influência, mas também reagindo a elas, orientações curriculares são montadas, indicando conteúdos a serem ministrados. Ou seja, saberes são selecionados, organizados e sequenciados, dando origem ao currículo oficial/formal – previsto, documentado, recomendado e controlado *a posteriori* – que servirá de parâmetro para a organização do sistema de ensino. Dentro da escola, no entanto, as decisões curriculares advindas das autoridades educacionais podem tomar caminhos diferenciados, adequando-se à realidade da escola e articulando opções dos professores e necessidades dos alunos.

A partir da teorização desenvolvida pelo autor, devemos pensar que as políticas curriculares não são simplesmente recebidas e implementadas. Pelo contrário, são sujeitas às interpretações e são recriadas e reconfiguradas no campo da prática. No *contexto da prática*, é possível enxergar as limitações e as possibilidades criadas e reforçadas pela política educacional local. Nas escolas, his-

tórias, experiências, propósitos e interesses dos profissionais direcionam as leituras possíveis dos documentos elaborados. À dominação – um modelo de controle de Estado que submete os professores ao seu domínio, com a conseqüente perda da autonomia – se contrapõe a resistência. Para além do binarismo dominação/resistência, Ball (1997) acentua que entender política também como prática exalta a liberdade, demonstrando que há mais na vida de sala de aula e da escola do que este binarismo preconiza. Na prática, existem outras preocupações, demandas, pressões, propósitos e desejos que não necessariamente se inserem nos textos das políticas.

Os contextos trabalhados por Stephen Ball (1997) ajudam a pensar como os efeitos da globalização são ressignificados no processo de elaboração e execução das políticas curriculares, mas demonstram também o quanto nos espaços de negociação as relações de poder e os jogos de interesses tendem a se tonificar e a tomar corpo, bem como o quanto no campo da prática devemos pensar na tensão entre o oficial e o praticado. Tais contextos não podem ser pensados de forma desarticulada, visto que a prática curricular é permeada por vozes dissonantes e convergentes, sobretudo quando se trata das questões culturais e das tensões geradas pela globalização.

Rizzi (2004) enfatiza que a atual fase da globalização se caracteriza pelo aumento dos fluxos culturais e tem contribuído para a reconfiguração de identidades culturais, principalmente pela crescente influência das tecnologias de informação e comunicação, da circularidade de idéias, imagens e sujeitos, que ao mesmo tempo não conseguem acompanhar o surgimento das novas formações culturais. Assim, discutir as múltiplas posições do sujeito – raça, gênero, sexualidade, religião etc. - implica pensar que estas questões não estão isoladas, mas coabitam identidades de forma articulada, em processos de deslocamentos e negociações que explicitam interstícios, diferenças e entre-lugares de formação individual e coletiva. O reconhecimento da diferença pode ser visto como força mobilizadora e potencializadora do debate, ao situar-se no horizonte da diferença e não da diversidade, pois questiona, exige enfrentamento, negociação.

Dessa forma, diferenças não essencializadas impelem a redefinição de fronteiras, ou para *além* delas (BHABHA, 1998), numa assimetria que nos defronta com deslocamentos e disjunções, ambivalência que politiza e desestabiliza o essencialismo. Na visão do autor, as “diferenças culturais, raciais, de gênero, de classe etc. não seriam problemáticas se fossem apenas diferenças; a questão central é que elas são hierarquizadas socialmente e se transformam em desigualdade” (p.220).

O currículo, numa visão pós-colonial, não pode ser identificado e avaliado “como objeto de contemplação epistemológica ou moral: as diferenças culturais não estão simplesmente lá para serem vistas ou apropriadas” (BHABHA, *idem*, p. 165-166). Dessa forma apenas forjam-se modelos, trazendo no seu bojo a negação do outro. Se buscarmos entender o currículo como um processo político, de relações de poder e um espaço de negociação, tenderemos a perceber que os discursos dominantes são também possibilidades para “as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes – mulheres, colonizados, grupos minoritários, os portadores de sexualidades policiadas” (*idem*, p.24). Falar de um currículo a partir destes grupos, com histórias subalternizadas ou “sem histórias”, implica uma rearticulação e reescrita das identidades, como entre-lugar, interstício e fenda cultural que lhe conferem sentido dado ao deslizamento e à negociação.

Popkewitz e Lindblad (2001) argumentam que, mesmo em decorrência do aumento de estudos sobre cultura e diferença, tem-se buscado de outras formas uma governamentalidade dos sujeitos, a partir de uma gama de sistemas de avaliação que, “diferentemente do conhecimento etnográfico que busca apresentar ‘alteridade’ em sua unicidade, o conhecimento estatístico transforma a ‘alteridade’ em diferenças que se tornam comparáveis e mensuráveis” (p.118). Com isso, as esta-

tísticas comparativas tornam-se cada vez mais uma ferramenta que torna comensuráveis as distintas estruturas sociais e modos de vida, um aspecto importante das entidades internacionais contemporâneas que produzem relatórios sobre o ‘progresso’ educacional entre nações: uma espécie de construção de pessoas que são governadas ou governáveis, com base em dados estatísticos e categorias que pressupõem um conjunto particular de normalidade. Para os autores, o conhecimento enquanto prática de governo inscreve distinções e divisões que se sobrepõem a discursos sociais, culturais, econômicos para formar um plano único que permite calcular *classes de pessoas*.

Giroux (2003) recomenda uma análise crítica entre o político e o pedagógico, para que as práticas escolares sejam conectadas com os aspectos da política cultural e assim desenvolvam a democracia social, racial, política e econômica, ao invés de apenas tornarem-se transgressoras e de oposição. Desta forma, cabe sinalizar a importância de criarmos, no espaço escolar, processos de reflexão, para que os educadores repensem as formas pelas quais “a cultura relaciona-se ao poder e como e onde funciona simbólica e institucionalmente como uma força educacional, política e econômica” (p.155), como podemos conceber um outro olhar sobre os diferentes, sem que tenhamos que colocar uma máscara de silenciamento frente à multiplicidade e à complexidade das relações culturais.

Tradicionalmente, tendemos tornar as práticas pedagógicas apolíticas ou imaculadas frente à política, o que implica dizer o quanto a cultura produz as narrativas, as metáforas e as imagens que circulam na sociedade e cria alento maior no cotidiano escolar, visto o poder que as diretrizes pedagógicas exercem sobre as formas de pensar e agir, ou seja, de como a cultura molda determinadas narrativas sobre o passado, o presente e o futuro. Diante dessa perspectiva, Silva (2001) ressalta que o currículo não pode ser compreendido simplesmente como um elemento de transmissão de conhecimentos, tampouco um processo neutro, por encontrar-se “centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (p. 27).

O autor salienta que a cultura é um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social. Estes significados são estruturados no interior das práticas sociais e, na escola, se constituem em campos de saber, em que os elementos ativos no processo escolar, isto é, os professores, alunos e estruturas educacionais definem como importantes para compor os tempos e espaços escolares. Neste sentido, alguns conhecimentos são tidos como mais legítimos, como o conhecimento oficial.

Sabemos que o currículo, enquanto texto e discurso, é considerado um elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder, estabelecendo assim diferenças, construindo hierarquias e produzindo identidades (Silva, 2001). O currículo, expressado via prática pedagógica do colonizador, tende a determinar um comportamento pré-definido.

Esse comportamento [do colonizador] trai uma determinação de objetificar, confinar, prender, endurecer. Expressões como “Eu os conheço”, “é assim que eles são” e mostram essa objetificação máxima atingida com sucesso... à de um lado uma cultura na qual podem ser reconhecidas qualidades de dinamismo, crescimento e profundidade. Contra isso temos [em culturas coloniais] características, curiosidades, coisas, nunca uma estrutura (FANON, 1967, p.44).

Trazendo essas discussões para o campo escolar, Candau *et al* (2003) salientam que a escola é um palco de manifestações de preconceitos e discriminações de diferentes tipos. Entretanto, tendemos a não reconhecê-los, visto que estamos carregados de representações padronizadas da igualdade – “aqui todos são iguais”, “todos são tratados da mesma maneira” –, uma espécie de mar-

ca monocultural introjetada no imaginário social que encontra seus desdobramentos e efeitos nos discursos dos professores. Burbules (2003) ressalta que o discurso “somos todos iguais” pode ser traduzido como “você são como nós (ou deveriam ser)”, uma espécie de linguagem da comunidade que é baseada na homogeneidade explícita.

O discurso da igualdade presente na lógica da globalização gera uma tensão entre o global e o local, entre o universal e o singular, entre a tradição e a pós-modernidade, entre a competição e a colaboração, entre a ideologia da igualdade de oportunidades e a igualdade de condições. Seus reflexos acirram os problemas escolares, principalmente pelo fato de ignorar (ou não entender) que as diferenças fazem diferença para os outros; pela não-compreensão de que as diferenças estão relacionadas às estruturas particulares de significação – ou seja, são construídas e, por conseguinte, poderiam ser construídas diferentemente –; e pela ausência de diálogo nas escolas, que deve ser visto como possibilidade máxima, mesmo sabendo da dificuldade e da ambigüidade decorrente das relações assimétricas de poder em que ocorrem, mas também pelas condições tácitas desafiadoras (BURBULES, 2003).

O referido autor explicita oito modos distintos de pensar sobre a diferença. Segundo o autor, o termo pode significar: *variedade* – quando se refere às diferentes espécies dentro de uma categoria particular, por exemplo, os diferentes tipos de linguagem; *diferença em grau* – que alude aos diferentes pontos dentro um contínuo; *variação* – relacionada às diferentes combinações de elementos de um tema ou melodia; *versão* – caracterizado pelos diferentes significados ou tons de um mesmo padrão; *analogia* – relativas a padrões paralelos comparáveis. Essas cinco formas oferecem um retrato incompleto e limitado, representando a diferença apenas como diversidade, por não considerar o caráter dinâmico no tempo e nos diferentes contextos. Tratar a diferença dentro da perspectiva da diversidade, como marca da distinção, é uma forma de domesticar a diferença, pois gera uma ilusão de harmonia pluralista para criar um consenso. Bhabha (1998) corrobora com essa discussão quando salienta que trabalhar a diferença na perspectiva da diversidade é apenas reconhecer que existem conteúdos e costumes culturais predeterminados.

Burbules (*op. cit.*) salienta as outras três formas de pensar sobre a diferença, a saber: *diferença além* – que corresponde e envolve a questão da alteridade, como condição de reconhecer o outro como parecido conosco, mas exterior a nós. Entre a identidade (o eu, o mesmo) e a alteridade (o outro, o diferente) se produzem processos de tradução e de negociação cujos enunciados não são redutíveis ao mesmo ou ao diferente.

Ao analisar as relações de alteridade na construção de uma pedagogia, Skliar (2002) diz que a busca da mesmice nos faz incorrer numa dupla negação: a negação da existência do outro e a negação de que esta possa ter ocorrido. A questão incômoda a ser enfrentada é como considerar o outro em sua diferença e não na diversidade, como alerta o autor, mencionando a confusão que se faz entre os termos. A busca por uma pedagogia da diferença se faz necessária na busca de outras relações, espacialidades, temporalidades e imagens do/com o outro.

Garcia (1998, p.24) mostra claramente como construímos o “estranho”, o “outro”:

[...] esculpimos o outro traço por traço, num processo social e cotidiano: sobre a base da loucura, construímos dia a dia o louco; sobre a diferença de cor, fabricamos o negro; sobre a diferença de sexos, fazemos da mulher a costela complementar do homem; sobre a diferença de origem geográfica, convertemos o forasteiro – esse que, não tendo podido falar durante séculos na festa popular, [...] e assim de cada um deles fizemos um estranho.

Pensar o outro não mais como o “estranho” implica pensar a diferença no âmbito político, mas exige também uma inter-relação das instâncias sociais outras, narrativas e práticas, que respeitem o sujeito com todas as suas marcas e especificidades – sociais, psicológicas, pedagógicas, culturais – que coabitam os diferentes espaços.

Outra forma ressaltada por Burbules (*idem*) é a *diferença no interior* – que sinaliza o quanto as constituições das categorias sociais não são completamente estáveis. Segundo o autor, na lógica na construção da identidade – uma coisa é o que é – deve ser situada a partir de uma relação mais dialética, ou seja, uma coisa também é parcialmente o que não é. Isso cria espaço para compreender as formas pelas quais as diferenças são vivenciadas, expressadas, transgredidas pelos sujeitos e como se dão os cruzamentos das fronteiras dentro dessa incompletude.

A oitava forma de pensar a diferença, denominada *diferença contra*, é vista como uma forma crítica e de desafio na qual o discurso dominante é confrontado com os demais discursos. Apoiado em Bhabha (1998), o autor resalta que esse tipo de diferenciação se escreve como tradução cultural, ato em que o conteúdo dado se torna alienígena e estranho e pode ser considerado como intraduzível.

Homi Bhabha (*idem*), em sua argumentação, apresenta a tradução como temporalidade de produção discursiva, de transferência de sentidos, construção que borra a perspectiva que impele em direção ao outro. Trata-se de uma dupla inscrição, onde contradições e conflitos inscrevem-se e escrevem o processo de tradução para além do sectarismo. Não se trata mais nem de um nem de outro, mas de rearticulação de elementos, algo a mais que contesta o território de ambos, hibridiza numa presença sempre parcial, nem aqui nem lá – o entre-lugar – como espaço de produção, para além das polaridades.

Essas três últimas formas identificadas por Burbules (2003) demonstram o aspecto tensional, conflitivo, fluido, de lutas e ameaças que precisam ser pensadas dentro das relações de poder, assim como da história, da dinâmica social e da política. Trabalhar as diferenças no campo curricular requer pensar toda uma margem de exclusões e inclusões. Precisamos pensar para quem e comparadas com o quê, as diferenças fazem a diferença; na verdade, devemos repensar o processo de elaboração das políticas curriculares, de forma que possamos reconhecer diferenças significativas que não enxergávamos antes.

Na prática escolar coabitam dois tipos de currículos: um currículo que reúne um conjunto de conhecimentos reconhecidos oficialmente como “dignos” de aprendizagem pelo corpo discente, tradicionalmente consagrado e instituído e arraigado de discursos de poder e verdade, e outro tipo que prima não por ensinar conhecimentos científicos, mas modos de conduta, de comportamentos, hábitos, valores e atitudes, produzindo assim identidades culturais. Este segundo currículo, considerado *currículo cultural*, funciona através de uma lógica que repassa, de maneira hegemônica, a cultura do grupo social que momentaneamente controla a produção de significados culturais prescritos em grande parte pelo discurso dominante que constitui posições de sujeitos e identidades. Ambas as formas de execução do currículo podem ser entendidas como “tradição”, pois buscam sua autenticidade nas origens históricas, na tentativa de moldar os imaginários e influenciar ações, assim como “conferir significados às nossas vidas e dar sentido à nossa história” (HALL, 2003, p.29). Entretanto, devemos salientar que a escola, como espaço em que circulam discursos diferenciados e identidades múltiplas, caracteriza-se também como campo de conflitos e resistências – como entre-lugar. Isso suscita pensarmos num novo currículo sempre em transformação, que trabalha no conflito e pelo conflito. A escola deve ser vista como local onde afloram as diferenças e as fronteiras, que a

nosso ver não podem ser pensadas mais numa concepção binária – do eu e do outro, no processo de exclusão e polarização entre o dentro e o fora –, mas como “*places de passage*, e significados que são posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de espectro sem começo nem fim” (HALL, *op. cit.*, p.33).

Precisamos também conhecer as condições e as posições nas quais as vozes são expressas, o que não significa somente ouvir o que o outro diz, mas compreender o que ele tem a dizer. Dar voz ao outro não pode ser considerado promoção de igualdade. Fleuri (2005) ressalta que muitas vezes a igualdade de oportunidades é vista como máxima democrática; entretanto, faz-se necessário determinar espaços e estratégias de diálogo, de interação, de cruzamento de fronteiras para que possamos garantir tal igualdade. Garantir a igualdade de oportunidades via relação dialógica possibilita vermos o sujeito não como singular, mas com uma historicidade que se constitui em diferentes identidades culturais.

Donaldo Macedo (2004, p.102) sinaliza que muitos professores reduzem o processo de dar voz cultural a simples chavões, como “‘precisamos de dar poder às minorias’ (um interessante eufemismo para os oprimidos) ou ‘precisamos lhes dar voz’”, reduzindo as tensões, os receios, as contradições. Segundo o autor, o discurso de dar voz traz à tona o poder intrínseco na relação colonizador-colonizado, principalmente aquele que não consegue ‘descolonizar’ as suas crenças.

Nesse sentido, a mediação proporcionada pelo diálogo tem a tarefa de interação e de convergência de vozes e lutas. Todavia, como abrir espaços para as diferentes lutas e interesses dos grupos e indivíduos? Como articular as diferentes culturas, preservando a singularidade de cada uma? Que estratégias são necessárias para a articulação de diferentes lutas em um projeto comum, principalmente sabendo que as condições de diálogo são distintas, instáveis, hibridizadas e negociadas?

A negociação traz as marcas da dialogicidade que não apaga a fronteira, mas exige que ela seja não mais pensada na relação binária – eu/outro, branco/negro, mulher/homem, imagens tradicionais polarizadas na sociedade –, mas que passe a ser concebida como espaço de interpelação, de parcialidade, um campo híbrido que abre espaço para a tradução. Contudo, Bhabha (1998) alerta que, para tanto, é preciso que se tome como referencial a diferença e não a diversidade cultural. Enquanto a diversidade aloca, reconhece e relativiza conhecimentos culturais pré-dados, a diferença problematiza a divisão binária, é ambivalente, quebra o reconhecimento.

CONCLUINDO...

Do exposto no decorrer do trabalho, podemos ressaltar que as políticas educacionais têm produzido diferentes modos de conceituar e de vivenciar a educação, assim como têm levado à sua efetiva integração na busca de uma qualidade satisfatória do ensino do país. Quanto aos mecanismos de (des)igualização (esforço produtivo/productividade; estruturas de oportunidades; poder e comunicação), estes são imprescindíveis na compreensão do processo de exclusão desenvolvido no contexto histórico educacional. Tais mecanismos encontram-se a princípio desconectados, mas a partir de qualquer um deles podemos obter uma perspectiva dos sistemas de educação implantados no Brasil, assim como também o processo de exclusão intrínseco ao mercado globalizante.

O currículo, visto como prática produtiva na relação professor-aluno, não pode ser pensado fora das relações sociais e de toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação, que estão associadas à prática docente e produzem efeitos em sala de aula. Cabe salientar que as

produções discursivas diferem em decorrência das negociações e das representações construídas por cada sujeito.

Assim, ao trazermos os conceitos de cultura, diferença e globalização para pensar a prática curricular, poderemos compreender como a articulação destes conceitos direciona a discussão da produção discursiva da identidade e da compreensão do currículo como prática de significação. Essa visão remete ao currículo como terreno de disputa, arena onde se trava a produção de identidades, e estas se constroem a partir de significados instituídos que, discursivamente, vão elaborando uma rede de significações que incidem sobre a subjetividade dos indivíduos. Esses significados instituídos se alicerçam em critérios de validade e legitimidade, fruto das intrincadas relações de poder que se fazem presentes no currículo.

As questões culturais dentro dos diversos fluxos da globalização precisam ser tensionadas e negociadas de modo contínuo, de forma que as fronteiras também possam ser compreendidas como locais de contato, onde o poder circula, de forma complexa e oblíqua, suscitando a construção de identidades cada vez mais híbridas. O hibridismo, como tendência da construção identitária, que evolui e se modifica ao longo do tempo e do espaço vivenciados pelos sujeitos, apresenta-se também como possibilidade de transgressão, como força criativa capaz de desestabilizar e desnaturalizar as concepções culturais hegemônicas (FRIEDMAN, 2002).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALL, S. *Education Reform: A Critical and Post-structural Approach*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1997.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BURBULES, N. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, R.L. G.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003. p.159-188.
- CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2000.
- FLEURI, R. Entrevista com Reinaldo Fleuri no Jornal *A Página da Educação*. Porto, 2005. Disponível em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3443> . Acesso em: 01 jul. 2005.
- FRIEDMAN, S. S. O "falar da fronteira", o hibridismo e a performatividade. Teoria da cultura e identidade nos espaços intersticiais da diferença. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2002. Tradução de João Paulo Moreira. Disponível em <http://www.eurozine.com/biography/friedman.html>. Acesso em: 20 nov. 2003.
- GIROUX, H. *Atos impuros: a prática dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MACEDO, D. O multiculturalismo para além do jugo do positivismo. *Currículo sem fronteiras*, v.4, n.1, p. 101-114, Jan/Jun 2004.
- LINGUARD, B. É e não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, N.; TORRES, C. A. (Orgs.) *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 59-76.
- POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, vol.22, n.75, p.111-148, ago. 2001.
- RIZZI, F. A educação internacional e produção da imaginação global. In: BURBULES, N.; TORRES, C. A. (Orgs.) *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 139-152.
- SAID, E. *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- SOUSA SANTOS, B. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SILVA, T.T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SKLIAR, C. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: MACEDO, E.; LOPES, A. C. (Orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 196-215.
- TELLES, V. S. Pobreza e cidadania: figurações da questão social no Brasil moderno. In: TELLES, V. S. *Direitos sociais. Afinal do que se trata?* Belo Horizonte: UFMG, 1999. p. 78-134.
- THERBORN, G. Dimensões da globalização e a dinâmica das (des) igualdades. In: GENTILI, P. *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 63-95.
- WHITTY, G.; POWER, S. A escola, o Estado e mercado: a investigação do campo actualizada. *Currículo sem fronteiras*, v.2, n.1, p. 15-40, jan/jun 2002.

ABSTRACT

Nowadays, the relations between education and culture demand a careful exam on formulations at school level. In this study, we analyze the ways so-called globalization process has influenced socio-cultural dimensions of (in)equalities. In order to do so, the text begins by discussing concepts related to globalization in neoliberal terms, so as to grasp the ways educational policies have been influenced by socio-cultural (in) equalizing mechanisms. The second move is focused on curriculum practices, from the perspective of difference and of the exclusions produced in everyday school life, as the context in which cultural issues are dealt with. It is concluded that these are not mere reflections of a top down homogenizing process. In spite of all governmental efforts in formulating educational policies, there will be always the possibility of different strategies and hybridizations in the context of practice.

Keywords: curriculum, difference, globalization.