

A CENTRALIDADE DA PLURALIDADE CULTURAL NOS DEBATES CONTEMPORÂNEOS NO CAMPO DO CURRÍCULO

Maria Zuleide da Costa Pereira

**Universidade Federal da Paraíba
João Pessoa, Brasil**

Resumo

Analiso, neste texto, a centralidade da pluralidade cultural nos debates contemporâneos no campo do currículo a partir do documento dos PCNs\MEC\1997, volume 10, e, exploro os pontos nodais que aglutinam a ideia de significantes vazios. O referencial teórico se pauta em autores como Hall (1997, 2003), Laclau (1996, 2005), Mouffe (2007), Macedo (2004, 2005, 2006 e 2007a), Macedo & Pereira (2007b) e Pereira (2006). A metodologia centra-se na análise textual e discursiva vinculadas ao pensamento de Laclau (2005) e Mouffe (2007). Na primeira parte caracterizo o contexto contemporâneo com suas marcas fluidas, incertas, indeterminadas, significantes vazios vistos como hegemonias contingências, por isso, relevantes para as interpretações dos diferentes campos epistemológicos. Na segunda parte assumo o currículo como redes de significação entrecruzadas pelo poder que no seu processo de deslocamento contínuo se situa entre o universalismo inexorável e os particularismos hegemônicos que, podem inscrever o currículo como significante vazio. Na terceira parte analiso o documento dos PCNs\MEC\1997, exploro os pontos nodais da pluralidade cultural e seu processo de aglutinação, com a finalidade de identificar, se, a sua inscrição os identificam como significantes vazios. O texto se conclui como uma tentativa de demonstrar que o currículo e a pluralidade cultural através de suas redes de significação convivem com os paradoxos entre a conformação da diferença e o reconhecimento das condições multiculturais das sociedades atuais.

Palavras-chave: Currículo, Pluralidade Cultural e Parâmetros Curriculares Nacionais.

Abstract

In this text I analyze the centrality of cultural plurality in contemporary debates in the field of the curriculum based on the documents of the National Curricular Standards (PCNs\MEC\1997), volume 10, and explore the nodal points that agglutinate the idea of empty signifiers. The theoretical referential is based on authors such as Hall (1997, 2003), Laclau (1996, 2005), Mouffe (2007), Macedo (2004, 2005, 2006 and 2007a), Macedo & Pereira (2007b) and Pereira (2006). The methodology is centered on textual and discursive analyses related to the thinking of Laclau (2005) and Mouffe (2007). In the first part I describe the contemporary context with its fluid, uncertain and indeterminate marks, empty signifiers seen as contingent hegemonies, therefore relevant for interpreting the different epistemological fields. In the second part I view the curriculum as networks of signification intercrossed by the power which in its process of continual displacement is located between inexorable universalism and the hegemonic particularisms which can inscribe the curriculum as an empty signifier. In the third part I analyze the document of the PCNs\MEC\1997; I explore the nodal points of the cultural plurality and their process of agglutination, to see whether their inscription identifies them as empty signifiers. The text ends as an attempt to show that the curriculum and cultural plurality through its networks of signification cohabit with paradoxes between conformation of the difference and recognition of the multicultural conditions of current societies.

Key-words: Curriculum, Cultural Diversity, National Curriculum Parameters

1. Cenários atuais: um mundo em redes?

Nas sociedades contemporâneas do século XXI a centralidade da cultura tem sido a marca constante como ressaltam as análises de Appadurai (2004), Hall (2003), Bhabha (1998), Macedo (2004, 2005, 2006, 2007a, 2007b), Santos (2002) e Sacristan (2003). Esta marca associa ao que Santos (2002) e Sacristan (2003) evidenciam sobre os novos processos de interpretação da globalização. Não mais vista como um processo totalizador restrito a dimensão do econômico. A globalização na sua complexidade e imprecisão, segundo Sacristan (2003, 50), “engloba fenômenos, processos em curso, realidades e tendências muito diversas que afetam diferentes aspectos da cultura, as comunicações, a economia, o comércio, as relações internacionais, a política, o mundo do trabalho, a forma de entender o mundo e a vida cotidiana”.

Reforçando esta mesma tese, Santos (2002:26) ressalta a importância que vem sendo dada às dimensões sociais, religiosas, jurídicas e culturais por estarem provocando alterações na significação dos valores, dos comportamentos, nas formas como as práticas social e cultural são produzidas e reinscritas diante da intensidade dos fluxos culturais globais como denomina Appadurai (2004).

Os desafios da globalização no contexto da economia global e local são inúmeros. Interpretá-la como um fenômeno multifacetado e interligado de modo complexo (SANTOS, 2002), parece ser uma alternativa coerente e viável, uma vez que, ela, não pode ser ignorada como um fenômeno de grande intensificação, desde os fins do século XX. Entendo-a de uma forma descomplexificada como fluxos econômicos e de culturas nas cenas contemporâneas, insiro, em seu contexto, as análises sobre a centralidade da pluralidade cultural que, neste texto, partem do documento dos PCNs|MEC\1997, com o objetivo de explorar os pontos nodais que aglutinam a ideia de significantes vazios.

2. Como penso o Currículo?

Assumo o currículo como redes de significação permeadas por relações de poder, e, em constante processo de deslocamento. Esses deslocamentos tornam-se importantes porque dão significação múltipla a prática social e cultural nele produzida. Essas práticas mediadas pelo poder produzem uma dinâmica complexa que se estabelece a partir de negociações. Portanto, se afasta cada vez mais do processo dialético (opressor e oprimido) e de estratégias que subvertem o conflito na negociação do poder, com o objetivo de atingir um pretensão consenso como nas análises gramscianas.

Estas teses que subvertem o conflito das relações de poder se originam de modelos de democracia liberal que para Mouffe (2007) e Laclau (1996, 2005) são impróprias para os contextos contemporâneos, considerando que as posições dos sujeitos não se restringem, apenas, as questões de classe e gênero. Segundo Laclau (1996:53) a intensificação e inserção de novos sujeitos nas lutas sociais desde os anos 90, gradativamente, rompem com o velho sonho totalitário de pensar o poder na sua universalidade.

Laclau (1996:59-60) admite que não há possibilidades racionais de se pensar o poder na sua universalidade, mas, dentro da ambiguidade entre o universal e o particular. Essa ambiguidade cria espaços de negociação do poder, ou seja, “toda relação antagônica é algo com o que podemos negociar”, porém não realmente superar, podemos jogar com ambas as fases da ambiguidade e produzir resultados políticos sobre a base de impedir que qualquer delas predomine de maneira exclusiva, porém a ambiguidade como tal não pode ser resolvida”

Referindo-me ao currículo como redes de significação do processo cultural de pertencimento de diferentes grupos sociais, afirmo que ele tem a seu favor a oportunidade de assumir o poder enquanto uma estratégia significativa de negociação para produzir mudanças importantes no processo de reconhecimento e legitimidade do poder dos grupos sociais nas sociedades multiculturais.

No entanto, a complexidade da concretização deste desejo tem grandes desafios a serem enfrentados, sobretudo, pelos ranços históricos do processo de colonização do Brasil. Um desses desafios está bem visível no texto dos PCNsMEC\1997 “o Brasil não é uma sociedade regida por direitos, mas por privilégios. Os privilégios, por sua vez, assentam-se em discriminações e preconceitos de todo tipo: socioeconômico, étnico e cultural. Em outras palavras, dominação, exploração e exclusão interagem; a discriminação é resultado e instrumento desse complexo de relações (PCNs: 1997:19)”.

Portanto, pensar em analisar a pluralidade cultural e o currículo como redes de significação desse processo cultural passa pela necessidade de considerar a sugestão de Hall (2001:11) de buscar “estratégias culturais que fazem a diferença e deslocam as disposições do poder” como passo inicial. Como assumi o currículo como redes de significação, a busca dessas estratégias culturais podem estar vinculadas a assunção de um carácter relacional de negociação do poder entre os diferentes grupos sociais que compõem a formação cultural do povo brasileiro representados no âmbito do currículo.

O carácter relacional entre esses grupos sociais e as formas de como o poder se dispõe no espaço do currículo ainda, precisa se distanciar mais da lógica do poder predominante nas democracias liberais, ou seja, da lógica que subverte do poder o antagonismo (conflito) em detrimento do consenso, provocando assim, atos de exclusão como afirmam Laclau (1996a) e Mouffe (2007:18).

No entanto, para negociar o poder para além desse modelo, a presença do conflito adversarial não pode estar sustentado em uma base comum de negociação. O antagonismo (conflito) tem o objetivo de transformar relações antagônicas em uma relação de agonismo, ou seja, as relações de poder negociadas entre adversários com o objetivo de reconhecer e legitimar os outros oponentes. Essas teorizações sobre relações de poder enquanto relação de agonismo já vêm sendo interpretadas por Macedo (2004,2005, 2006, 2007a, 2007b).

Referindo-se ao campo do currículo, Macedo & Pereira (2007b: 14) defendem “o currículo como espaço-tempo de negociação agonística de sentidos, ou seja, (...) uma negociação agonística pressupõe a diferença e a disputa que, ao invés de destruir o outro, lida com uma articulação provisória da diferença que reconhece a legitimidade da existência do outro”.

Nesta síntese parcial assumo que as relações de poder que perpassam o currículo como redes de significação são relações de negociação agonística. E, isso, a meu ver, podem ampliar os espaços para que as práticas culturais dos diferentes grupos sociais que se materializam no campo do currículo se realizem através de um trabalho de inserção que possibilite o reconhecimento e legitimação desses grupos a partir do jogo das diferenças (LACLAU, 1996).

Para Laclau, (1996:65) evitar que esse jogo não gere equívocos graves é não sair em defesa de particularismos extremos por produzirem dilemas de seus próprios defensores. De um lado querem que o direito a diferença como um direito universal. De outro apresentam traços contaminados e viciosos que podem cercear o direito a diferença, considerando que os defensores dos particularismos extremos afirmam que, os valores universais do ocidente é terreno privilegiado de seus grupos dominantes tradicionais. Para o autor este discurso deveria mudar o curso de suas ações, ou seja, as afirmações deveriam evidenciar que o vínculo histórico entre os dois é um fato contingente e inaceitável que pode ser modificado através de lutas políticas e sociais.

2.1. Currículo como redes de significação: nada além do jogo das diferenças

Laclau (2005) utiliza recursos retóricos para a compreensão da teoria do discurso. Essa teoria de tendências pós-marxistas parte do conceito de hegemonia gramsciano e demonstra que inúmeros discursos são criados com a pretensa ideia de construir um projeto universalista. Laclau (2005) contra argumenta essa tese através do discurso, hegemonia (significante vazio) e da retórica.

A teoria do discurso de Laclau e Mouffe não é nova. Seus rastros datam o ano de 1985. De lá para cá esses autores têm se debruçado na construção e aperfeiçoamento dessa teoria, com o objetivo de demonstrar as impossibilidades de se assumir uma representação universalista, por entenderem que toda representação é assumida como realidade construída discursivamente. Logo, a realidade só pode ser representada na forma particularismos, sem no entanto, desprezar os vínculos que a conectam com a representação universalista, que assume o nível de horizontes incomensuráveis.

A partir da teoria do discurso Laclau e Mouffe sustentam que o discurso “é tudo o que constitui a realidade (coisas, sujeitos, práticas...)”. Essa significação se dá através de uma sistema de regras construídas socialmente que lhe dá significado: “todos os objetos, são objetos do discurso, porque seu significado depende de um sistema de regras e diferenças significativas construídas socialmente” (SOAGE, 2006:53).

Em outras palavras, Laclau (2005:92) assume que o discurso constitui o terreno primário de constituição da objetividade como tal. O discurso não está restrito a fala e a escrita, mas, um complexo de elementos no qual as relações jogam um rol constitutivo. O discurso se constitui e é constituído de elementos que “não são pré-existentes ao complexo relacional, mas se constituem através deles”. Portanto, relação e objetividade são sinônimos.

Laclau (2005), referendando-se nas afirmações de Saussure, acredita que na linguagem, não existe termos positivos, mas somente diferenças – algo é o que é somente através de suas relações diferenciais com algo diferente. Isto é certo na linguagem concebida em sentido escrito, também é certo para qualquer elemento significativo (objetivo): uma ação é o que é através de suas diferenças com outras ações possíveis e com outros elementos significativos - palavras ou ações - que podem ser sucessivas ou simultâneas.

Esta perspectiva proposta por Laclau (2005:93) pauta-se no jogo das diferenças, ou seja, nenhum fundamento que privilegie, a priori, alguns elementos do todo por sobre as partes. Qualquer que seja a centralidade adquirida por um elemento, deve ser explicada pelo jogo das diferenças. Ainda, fica evidente que a noção de discurso de Laclau (2005: 138) cercam os jogos de linguagem de Wittgenstein – isso implica na afirmação de que as palavras e as ações se articulam, “de maneira que a função de fixação nodal nunca é uma mera operação verbal, senão que está incerta em práticas materiais que podem adquirir firmeza institucional, isto é, o mesmo que afirmar que qualquer deslocamento hegemônico deveria ser concebido como um câmbio na configuração do Estado, (...)”.

Assim, assumo que analisar o currículo dentro de um processo de redes de significação é considerá-lo como prática discursiva. Isto quer dizer que os discursos produzidos sobre o currículo não são pré- existentes ao processo relacional como tal. Mas, são constituídos e constituidores dentro desse processo, dentro do jogo entre equivalência e diferença através da palavra(discurso) e ação(disursos ou prática discursiva).

O currículo enquanto discurso e ou prática discursiva se constitui e é constituído por um rol de objetos, de pessoas, de práticas culturais, relações sociais e de poder que objetivamente estão presentes, nestes espaços, onde ele se desenvolve. Essas práticas culturais se formam dentro e fora de uma relação de objetividade. O discurso é palavra e ação. Sua finalidade no âmbito do currículo é incorporar discursos engendrados tanto nas políticas macro (universalistas) que perpassam as Agências Institucionais que normatizam as políticas educacionais e curriculares no Brasil, a exemplo do MEC, Associações científicas Nacionais, Conselhos representativos das federações dos setores produtivos, Secretarias Estaduais e Municipais de educação, etc... quanto nas micro políticas (particularismos) que se materializam nos espaços das escolas, nas salas de aula, instâncias representativas de professores, de alunos, de pais, direção, corpo técnico e de apoio infraestrutural.

O processo de redes de significação referente ao discurso foi constituído e se constituindo enquanto currículo neste jogo das diferenças demandados por este rol de instituições, sujeitos, lugares, mas, é apenas, parte desse processo. A hegemonia (significante vazio) é outro recurso retórico importante proposto por Laclau (2005) que afirma que esses significantes são totalizações vazias.

Entendo os significantes vazios como uma recusa parcial e ou não aceitação da visão universalista ou totalizante dos significantes discursivamente denominados universais (democracia, justiça social, emancipação, liberdade, igualdade, tolerância, etc...) que inúmeras análises marxistas acreditaram ser possíveis, e, que, Laclau (2005:104) entende

como impossibilidades no nível da representação (objetividade). Portanto, pensar discursos com pretensões totalizantes ou universalistas de qualquer ordem (cultural, econômica, social, religiosa,) além das impossibilidades há um contra argumento muito forte – toda totalização provoca uma exclusão.

Esse argumento deslocado para o campo do currículo, aqui entendido como redes de significação (múltiplos sentidos) não encontra espaço de exequibilidade. Nele, não cabe mais sequer cogitar tal possibilidade de um conhecimento essencialista. Atos legitimados de exclusão não cabem mais nas sociedades multiculturais atuais. Por isso, concordo com a afirmativa de Laclau (2005) que todo ato de exclusão provoca uma cisão na identidade e compromete a lógica da diferença que é o elo de ligação e cisão com as outras identidades, e, ao mesmo tempo o seu laço equivalencial com todas as outras identidades em relação ao elemento excluído.

Esta lógica excludente nas análises de Soage (2002: 54) sobre a teoria do discurso de Laclau (2005) se realiza quando uma formação hegemônica tem a pretensa aspiração de promover uma totalização social e, para isso faz uma articulação de forma completa e final de elementos que se configuram na ordem social mediante a fixação de pontos nodais. Esta fixação desses pontos nodais se realiza através da produção de discursos que tem lugar no nível das palavras e das imagens e se sedimenta em práticas institucionais (LACLAU, 2005, 137). Exemplificando essa afirmativa para as sociedades democráticas de dimensão política neoliberalista ou em conflito com esse ideário político, diante das recentes turbulências na economia global, vivida com intensidade nos países gerenciadores do capital, afirmo que a fixação desses pontos nodais, bem como a sua aglutinação criam sentidos diferenciados e jogos de deslocamentos contínuos de sentidos contingenciais.

Para Soage (2002:54) os significantes vazios para Laclau (2005) são designados como princípios gerais (liberdade, justiça, solidariedade, emancipação, democracia, igualdade, etc...), ou seja, a nominação de significantes vazios se dá pela impossibilidade de se representar objetivamente como totalização universal.

Tranzendo essas reflexões para o campo da educação concebo que os significantes currículo e pluralidade cultural podem ser também totalizações improváveis de serem objetivadas, diante do fato, de que significantes vazios são meros desejos da sociedade. E, os particularismos são lados performáticos (ações) produtores de hegemonias contingenciais.

Ser um significante vazio (hegemonia) é assumir a incomensurabilidade como horizonte inalcançável. Portanto, um problema insolucionável, mas, não dispensável, considerando que para Laclau (2005:94) a representação de uma totalização contém em si todas as diferenças. Então, seu elo diferenciador está fora dela mesma. A única possibilidade posta, pelo autor, de ter um verdadeiro exterior, seria que o exterior não fosse, simplesmente, um elemento a mais, neutro, senão, o resultado de uma exclusão de algo que a totalidade expelle de si mesma a fim de constituir-se.

Os debates contemporâneos sobre Globalização e Currículo podem ilustrar essa questão. As interconexões da globalização com o currículo seriam construídas através de inúmeros discursos sobre o insucesso escolar, relacionando-os a inadequação dos currículos

pela suas diferenças contextuais, com a intenção de construir um discurso de coesão e de aceitação da idéia de instalar um currículo nacional, no contexto da globalização, que a despeito das diferenças de contextos locais, poderia resgatar o bom nome da escola pública, conseqüentemente, o sucesso escolar. Com isso, o elemento excluído, passa a ser um novo problema, uma vez que os currículos diferenciados se equivaleriam entre si.

Com isso a idéia de coesão em torno de um currículo nacional diluiu seu caráter de exclusão, enquanto equivalência diferencial. Não há nada nele (currículo) que possa expressar uma marca comum de insatisfação. Portanto, para que um currículo nacional se torne uma realidade é preciso que a equivalência subverta a diferença. Isto significa que toda identidade é constituída dessa tensão entre a lógica da diferença e a lógica da equivalência. O contrário disso, no meu entendimento, nada mais é do que pensar um currículo como significante vazio, como idealização, como o lugar de uma plenitude inalcançável.

A totalização é impossível, a meu ver, abstração e presença convivem no mesmo espaço. Abstração de não ser representado e ser (presença) quando a parte representa o todo. O vínculo com a impossibilidade se dá pela tensão entre equivalência e diferença que é, em última instância, insuperável, necessária, porque sem algum tipo de fechamento, por mais precário que seja não há nenhuma significação nem identidade do currículo (Laclau, 2005: 94).

Aceito essas teses com inquietações próprias de qualquer pesquisador. No entanto, a vejo com bons olhos e minhas reflexões sobre as palavras de (Laclau, 2005: 95) de que a representação é mais ampla que a compreensão conceitual, não hesito em acolher essa proposição quando, enfatizo o currículo como redes de significação. Sendo assim, a representação passa a ter, como seus únicos meios possíveis, as diferenças dos particularismos. Existe a possibilidade de que uma diferença, sem deixar de ser um particularismo, assumir a representação de uma totalidade incomensurável? Como se efetiva esse processo?

Laclau (2005,95-96) utilizando a retórica, em seu processo de constante deslocamento em busca de significação, afirma que uma diferença particular assume a representação de uma totalidade que a excede. Exemplo: Sinédocque¹ (a parte que representa o todo). Fato que não ocorreria na retórica clássica porque um termo figurativo não podia ser substituído por outro literal para evitar as catacreses, ou seja, nominar um significante inominável provocando uma distorção do sentido, em sua raiz, originada da necessidade de expressar algo que o termo literal simplesmente não transmitiria.

Nesse sentido, a catacrese é algo mais que uma figura particular: é o denominador comum da retoricidade como tal. Este é o ponto no qual o autor vincula este argumento e observações prévias sobre HEGEMONIA E SIGNIFICANTE VAZIO: se o significante vazio surge da necessidade de nominar um objeto que as vezes é impossível e necessário – desse ponto próximo da significação que é, sem dúvida, a condição de qualquer processo significativo, neste caso, a nomeação de operação hegemônica será necessariamente catacrética².

Se a retórica produz o deslocamento do sentido de um termo literal, nossa preocupação

com as teorizações cronológicas com o termo literal de currículo procede. Quando pensamos o currículo hoje estamos falando de um termo literal deslocado que na sua incomensurabilidade trata das questões gerais da organização do conhecimento, mas, que no seu sentido figurativo, metafórico, produz inúmeras totalizações parciais de novos sentidos de tempo e lugar. No entanto, preservam o vínculo com sua raiz semântica, ou seja, trata da organização de conhecimento (universalidade) e dos processos discursivos produzidos através das práticas culturais que vão plasmando novas hegemonias para se fazer currículo nas sociedades atuais.

As preocupações com o processo de criação do currículo nacional são complexas, polêmicas, pertinentes, e, ao mesmo tempo necessárias como incomensurabilidades norteadoras do currículo. Mas, nas sociedades multiculturais atuais, ele, é um significante vazio que fomenta o espaço de deslocamento de sentidos e significados do currículo. Com isso vai gerando diferentes formas de hegemonias curriculares que vão sendo desenvolvidas nos diferentes lugares e por diferentes sujeitos.

O currículo como um significante vazio precisa de uma boa retórica para abstrair dos textos (políticas) dos contextos (discursos construídos e constituídos pelos diversos grupos sociais) e das práticas discursivas (ação desses grupos sociais responsáveis por estes deslocamentos) o que o currículo representa no jogo das diferenças e do desejo de solucionar o insolucionável.

Opto por assumir o currículo como redes de significação (múltiplos sentidos) que num processo permanente de deslocamento pode ser pensado como um significante vazio diante do poder que no jogo das diferenças torna o currículo disperso e não hierarquizado. Fato que, possibilita a negociação entre as diferentes culturas diante das novas posições dos sujeitos nas sociedades atuais. O poder negociado pode ampliar os espaços discursivos de todos que lutam por reconhecimento de suas culturas, etnias, religiões, sexo, gênero, gerações, religiões, classes sociais, etc... Isso faz com que esses grupos socioculturais percebam o Laclau (1996b) há muito vem tentando desconstruir, ou seja, a polarização na passagem da entre modernidade e pós-modernidade. Isto significa que não houve polarização nem o fim da modernidade. Mas, uma crise de horizontes demarcando o fim de horizontes na modernidade. As metanarrativas universalizantes que tinha um caráter absoluto de verdade, de fixidez e de previsibilidade passaram a ser fluídas, incertas e imprevisíveis.

Dentro desta lógica os princípios universais de luta da humanidade (igualdade, fraternidade, solidariedade, emancipação, entre tantos outros) se tornaram esvaziados de sentidos tanto para Laclau (1996b) como para Bauman (2001). Mas, para o primeiro autor, eles não precisam ser descartados, mas, ressignificados, uma vez que foram, apenas, os sentidos desses significantes que se deslocaram e se esvaziaram como totalização objetiva.

Para Laclau (1996b) a totalização incomensurável que permanece é o desejo, que se realiza através de hegemonias contingentes no jogo das diferenças. Dessa forma, o currículo como um significante vazio torna-se mais nítido e argumento que não há necessidade de fazer a obliteração das singularidades das práticas discursivas dos diferentes contextos, onde este currículo se desenvolve, uma vez que a totalização hegemônica

(significante vazio), não passa de um horizonte e, que, a totalizações parciais dela prescindem.

No entanto, ressalto que ao ser incorporado ao rol de significantes vazios, o currículo, na sua universalidade amplia sua significação, incorporando um leque mais aberto de particularismos que, a meu ver, pode diluir aquela idéia de que o currículo está sendo descaracterizado do seu verdadeiro papel, ou seja, ensinar-aprender. A incomensurabilidade do currículo demonstra que suas interpretações são múltiplas e vão além do seu sentido literal. São horizontes inalcançáveis que dão uma idéia de culminância e fechamento ao currículo que só consegue produzir-se em torno de uma identidade global\local.

Assim, o currículo como redes de significação ao produzir pontos nodais diversos, ao longo de sua trajetória de tempo e lugar, e, ao aglutiná-los, vai fixando-os e os deslocando continuamente. Neste processo de significação e ressignificação o currículo, assume o caráter de significante vazio. De um lado, ele, incorpora os discursos que perpassam a sociedade produzidos através da fixação e dos deslocamentos de modelos de currículos que com seus particularismos se diversificam em modelos curriculares centrados em temas como pluralidade cultural, direitos humanos, ética, multicultural, emancipador, performático, interdisciplinar, multidisciplinar, integrado, etc... De outro afirmo que os diferentes discursos que perpassam a sociedade (contexto) através agências políticas criam e normatizam os textos (Políticas educacionais, leis, resoluções, regimentos, diretrizes curriculares) destes discursos que os grupos sociais ao desenvolverem suas práticas (ações) através de suas agências civis representativas tentam legitimar e reconhecer as suas diversas lutas sociais.

A legitimação dessas práticas discursivas ganham materialidade na sala de aula e demais espaços educativos e sociais, pela performática (ação) das pessoas, imagens, palavras, etc... Essas práticas discursivas denominada de particularismos ou hegemonias são fluidos, abertos, contingentes, ambivalentes, plurais e resultam da tensão negociada no jogo das diferenças.

3. Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais: diversidade cultural, desigualdade social e diferença cultural

Questiono e problematizo a centralidade da pluralidade cultural na educação básica, no Brasil, como tema transversal nos currículos, partindo da própria tradução dada ao termo 'pluralidade cultural', no documento PCNs\MEC\1997, uma vez que uma série de outras nomações como Interculturalidade, pluricultural, multiculturalismo. Multicultural e diferença cultural estão fomentando os debates contemporâneos no campo da educação e do currículo.

Com Hall (2003) discuto a significação de termos como Multiculturalismo, Multicultural e as suas possíveis conexões com Pluralidade Cultural. O primeiro está associado a implantação de diferentes políticas afirmativas governamentais para administrar as tensões sociais sobre as questões da diversidade nas sociedades

multiculturais. O segundo contempla diferentes grupos sociais e os problemas gerados de governabilidade que estão presentes em qualquer modelo social multicultural, que de um lado querem construir uma vida em comum e, de outro preservar algo de sua identidade ‘original’.

Parto dessas distinções problematizadas por Hall (2003) e assumo que os PCNs\MEC\1997, volume 10, da Pluralidade Cultural, tem uma aproximação maior com o multiculturalismo por incorporar um sentido de heterogeneidade ampla e por estar, constantemente, propondo políticas de inclusão social de toda ordem. Para entender melhor como se efetiva esse processo nos PCNs\MEC\97 analiso e exploro todo o documento, para abstrair os pontos nodais mais visíveis que possam reafirmar essa minha proposição. Tanto na primeira parte do documento dos PCNs\1997 que trata das concepções que fundamentam este tema transversal. Como na segunda que sugere estratégias para serem utilizadas no campo da educação, do currículo e da escola, abstraí três pontos nodais de iteração miríades, em todo documento, giravam em torno da diversidade cultural, desigualdade social e diferença cultural.

Assumo estes três pontos nodais como fixadores e aglutinadores da idéia de que a pluralidade cultural, como tema transversal, surge para tentar problematizar na sociedade brasileira em seus diversos espaços sociais e educativos, o que, historicamente, tem sido grandes desafios, ou seja, lidar com as questões referentes ao preconceito e a discriminação racial/étnica. Esses desafios há muito tempo são ocultados através de “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial” (PCNs: 1997: 20).

Parto dessa problemática e exploro na análise do documento sobre a pluralidade Cultural como os discursos presentes descrevem esse tema transversal. Situo-o dentro de um cenário de emergência, por isso, uma estratégia cultural positiva, necessária, que pode conter predisposição política para começar a reverter a realidade brasileira, mesmo que a longo prazo. A pluralidade cultural dos PCNs, sugere algo semelhante ao que Hall (2003) deu destaque ao referir-se ao multiculturalismo “uma série de processos e estratégias políticas de expansão heterogêneas”, as quais, sou favorável, por entender que as demandas diversas relativas ao social, econômico e cultural, se desencadeiam de forma lenta na consecução do processo de inclusão social no Brasil.

A significação da pluralidade cultural nos PCNs de que “não é a divisão ou o esquadramento da sociedade em grupos culturais fechados, mas o enriquecimento propiciado a cada um e a todos pela pluralidade de formas de vida, pelo convívio e pelas opções pessoais, assim como o compromisso ético de contribuir com as transformações necessárias à construção de uma sociedade mais justa (Ibidem:19)”, evidencia elementos que defendem as singularidades dos grupos culturais, sem, no entanto, favorecer a criação de estratégias imediatistas de priorização de guetos culturais que Hall (2003) e Laclau (1996a) já chamaram atenção.

Nesta afirmativa, está também, implícita, a idéia de construção de uma identidade nacional com a finalidade de tornar a sociedade mais justa que, a meu ver, se aproxima tanto do ponto nodal da desigualdade social quanto da diversidade cultural. Diversidade

cultural e desigualdade social são interdependentes, considerando que a própria globalização no seu processo de desestabilização econômica, desenraizamento de culturas e de desconcertantes arranjos societários contribui para a formação desses contextos assimétricos.

Assim, a diversidade cultural que pontuei como um ponto significativo de análise demanda inúmeras interpretações. Em uma delas criar uma identidade cultural nacional do povo brasileiro, tendo como pressuposto a diversidade cultural “não significa negar a existência de características comuns, nem a possibilidade de constituirmos uma nação, ou mesmo a existência de uma dimensão universal do ser humano (Ibidem:19)”.

Interpreto essa afirmativa ancorando-me em Hall (2003) e Bhabha (1998). O primeiro por defender que o multicultural contém as singularidades e sempre retém algo de sua identidade original. Mas, nunca uma tradução mimética. O segundo por ressaltar que há muito tempo a diferença cultural estava presente nos processos do colonialismo e do pós-colonialismo. Isto significa que, embora tenha havido e haja intenções de homogeneização cultural ou essencialismo cultural, estas, são desviadas pela presença perturbadora do híbrido cultural.

Para compreender o híbrido cultural parto de Macedo (2004:14) no texto Currículo e Hibridismos, que com clareza, afirma que o híbrido Cultural pode ser uma ‘mescla’. “ (...) que transforma a diferença no mesmo, mas que permite também que o mesmo seja visto como diferença. Trata-se de uma noção que lida com a diferença — assim como com a aparente homogeneidade — e perturba tanto as fronteiras entre o eu e o outro quanto a própria idéia de eu e de outro”.

Partindo desta compreensão da autora percebo que nos PCNs\1997 não há clareza na interpretação da pluralidade cultural como um híbrido cultural. Esta, não dá conta do hibridismo cultural alicerçado na diferença Cultural. Vejo que a pluralidade cultural tem mais aproximação com as interpretações vinculadas as doutrinas dos multiculturalismos, entre elas, o multiculturalismo liberal evidenciado por (HALL, 2003), que incrusta o desejo de querer fazer a inclusão social assentada nos princípios universais (cidadania, igualdade, liberdade, tolerância, ética, justiça, dignidade, respeito, democracia, solidariedade etc...).

A pluralidade cultural posta no documento sugere a construção de uma sociedade plural baseada no consenso que se sustenta em pilares como ética, tolerância e respeito, mas, não em lutas sociais de reconhecimento e legitimidade das diferentes culturas, tendo como pressuposto a diferença cultural. A tarefa de promover a pluralidade cultural é atribuída também à educação.

Neste contexto, a escola e o currículo assumem papéis preponderantes que concordo ser uma alternativa relevante, mas, não só, como o próprio documento ressalta. É tarefa de todos. A pluralidade cultural deve ser fomentada desde o cumprimento efetivo da Constituição Federativa Brasileira (CFB), de Acordos e Convenções Nacionais e Internacionais e da participação efetiva das organizações civis e políticas organizadas.

Sem dúvida, todos e todas têm um papel a desempenhar. Todavia, penso que a sociedade política, através das instâncias que representam a sociedade civil, deve comprometer-se de forma mais efetiva. Ao ser enfatizado que “é um imperativo do trabalho

educativo voltado para a cidadania, uma vez que tanto a desvalorização cultural — traço bem característico de país colonizado — quanto a discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos; portanto, para a própria nação (Ibidem: 20)”.

Vejo que nesta afirmação, é outorgada à escola, uma maior tarefa em todo esse processo de inclusão social. Não que eu seja contrária a isso. Há ambiguidades em todo processo e, neste documento, não poderia ser diferente. Nele mesmo é ressaltado que: “(...), embora não caiba à educação, isoladamente, resolver o problema da discriminação em suas mais perversas manifestações, cabe-lhe atuar para promover processos, conhecimentos e atitudes que cooperem na transformação da situação atual (Ibidem: 20)”.

No ponto nodal da diversidade cultural a interpretação da cultura vem de forma reificada e como trocas fixadas, ou seja, “As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos, etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social (Ibidem:19)”.

Essa concepção dilui as possibilidades da pluralidade cultural ser traduzida para além do jogo dialético do eu e outro. Ir além desse jogo é tentar traduzir a pluralidade cultural posta nos PCNs\1997 como propõe Macedo (2004:6-7) na perspectiva de autores pós-coloniais por ela citados como Bhabha (2003), Hall (2003) e Spivak (1994), que estão analisando como se processa, contemporaneamente, a tradução cultural, ou seja, como os ditos sistemas globais negociam com a diferença do outro, numa tradução e negociação para sempre incompletas.

Desta afirmativa surgem novos questionamentos que informam que nessa perspectiva, diferenças culturais – que tem como pressuposto o híbrido cultural – se apresentam como alternativa instigante, complexa e com possibilidades de fomentar ações para ser concretizadas nessa realidade assimétrica em diferentes sentidos no Brasil. No entanto, friso que “o hibridismo não é uma superação do conflito entre as culturas presentes no espaço colonial, ou seja, não se trata de culturas diferentes que interagem num espaço em que bastaria certo relativismo cultural ou uma espécie de tolerância para que a diferença pudesse conviver” (MACEDO, 2004:8-9).

Entendo o hidridismo cultural como um movimento de deslocamento da autoridade outorgada que dá outra significação aos discursos atuais sobre o colonialismo e pós-colonialismo. Nesse contexto, as discriminações, preconceitos, exclusões, opressões de toda ordem produtores dos atos de exclusão social, enfatizadas no documento dos PCNs\1997, como originadas dos pontos nodais desigualdade social, diversidade cultural e diferença cultural precisam ser relidas para além do processo de subversão do outro.

Sem dúvida, é um processo de releitura moroso, que depende de inúmeros fatores, entre eles, reafirmo destaque ao ponto nodal da desigualdade social como um signo que precisa ser lido para além do fetiche da esperança que o Brasil sonha em criar, pluralidade cultural como alternativa para todos. Impossíveis diante do que até agora vimos dialogando.

Porque não pensar cria, no presente, mais práticas culturais contingentes que não adie esse desafio, colocando de lado a afirmação de que “o Brasil pode superar no futuro”, “(...)

apesar

da discriminação, da injustiça e do preconceito, que contradizem os princípios da dignidade, do respeito mútuo e da justiça, paradoxalmente o Brasil tem produzido também experiências de convívio e da interetnicidade, a reelaboração das culturas de origem, constituindo algo intangível que se tem chamado de brasilidade, que permite a cada um reconhecer-se como brasileiro. Encravada nas contradições de um sistema econômico e social que se constituiu historicamente de maneira injusta, o Brasil tem essa contribuição a dar: a possibilidade de uma singularidade múltipla, multifacetada, de uma relação também (ainda que não só) amistosa e calorosa com o mundo e aberta para ele (Ibidem: 20)”.

Parece que um dia vamos acordar e mudar, de repente, a história da colonização do Brasil, porque nossos preconceitos, discriminações, injustiças, ainda conseguem encobrir-se sob o manto mimético de uma nação que acolhe a todos de forma calorosa. Meu argumento para sair desse beco sem saída, talvez, seja, começar a pensar com mais seriedade nossos processos de colonização e como se deu a passagem para a compreensão das formações culturais dos dias atuais. O que representou e representa o índio, o negro, o cafuzo, os povos das diásporas que aqui aportaram portugueses, italianos, alemães, franceses, japoneses, etc...

No documento dos PCNs\MEC\1997 colhi discursos que demonstram que há plena consciência da zona de sombra (desigualdade social) na estrutura social brasileira. Ela é apontada como um dos pontos nodais relevantes. No entanto, essa essencialização me incomoda um pouco, por entender que é no jogo das diferenças que se pode reconhecer as diferenças dos inúmeros grupos sociais e culturais que darão sentido a pluralidade cultural que se quer para o Brasil. Bhabha (1998:227) reforça essa minha afirmativa ao ressaltar que “a diferença cultural não pode ser compreendida como um jogo livre de polaridades e pluralidades no tempo homogêneo e vazio da comunidade nacional”.

Quando se propõe o conhecimento e a valorização da pluralidade cultural brasileira não se pretende deixar de lado essa questão. Ao contrário, é impossível compreendê-la sem recorrer ao contexto social em que ela se insere e à estrutura desigual das disposições do poder que marcam esse contexto. Sendo assim, reafirmo produções culturais não ocorrem “fora” de relações de poder: são constituídas e marcadas por ele, envolvendo um permanente processo de reformulação e resistência (Ibidem,19).

Todavia, ainda cabe aqui mais um esclarecimento de Bhabha (1998; 228) “a diferença cultural nos confronta com uma forma de saber ou com uma distribuição de práticas que existem lado a lado, (...), designando uma forma de contradição ou antagonismo social que tem que ser negociado em vez de ser negado”.

4. Currículo e Pluralidade Cultural: para ‘além’ das fronteiras de nossos tempos

O ‘além’ não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado...
inícios e fins podem ser os mitos de sustentação dos anos no meio do século, mas, neste fim de século, encontramos-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão (Bhabha, 1998:19).

Na referida proposta a pluralidade cultural os pontos nodais fixadores deste documento diversidade cultural, desigualdade social e diferença cultural foram ao longo das análises fixadores das concepções assumidas pelos parâmetros curriculares nacionais. Os três pontos nodais descreveram, discursivamente, que o texto do documento os PCNs\1997 se aglutinaram em torno das palavras respeito, valorização, discriminações, exclusões, identidade, ética, dominação, exploração, política, poder, resistência, injustiça, preconceito, esperança, liberdade e cidadania (PCNs\1997)

Para pensar neste processo para além das fronteiras de nosso tempo assumo a necessidade do currículo e da pluralidade cultural serem analisados como significantes vazios, ou seja, como termos que, metaforicamente, são deslocados em seus sentidos e representados para além da sua tradução literal fixada.

Com isso, criam-se novos espaços para que o currículo e pluralidade cultural possam encarnar formas parciais e contingenciais de lidar como os diferentes grupos sociais, assumindo o pressuposto da diferença cultural como propõem Bhabha (1998), Hall (2003) e Macedo (2004, 2005, 2006, 2007^a, 2007^b), ou seja, pensando-a como “parte constitutiva dos sistemas culturais e da subjetividade, que não pode ser apagada” (MACEDO, 2006:121).

Concluo o texto afirmando que currículo e a pluralidade cultural podem ser representados como significantes vazios, por entender que as múltiplas interpretações de sentidos vão além do seu sentido literal, ou seja, tem seu lado retórico que de forma metafórica deslocam os sentidos discursivos e criam processos de significação ambivalentes de ser global\local. Por esta razão, currículo e a pluralidade cultural através de suas redes de significação, no movimento dos fluxos econômicos e culturais, tentam de um lado fazer a con-formação da diferença e de outro relutam em aceitar a diferença cultural como um híbrido cultural inexorável.

Notas

¹ A sinédoque é um caso especial de metonímia, onde se troca a palavra que indica o todo de um ser por outra que indica apenas uma parte dele. Exemplo: O rebanho tinha mil cabeças. (cabeça [parte] - animal [todo]) Ou o singular pelo

plural: Exemplo: O homem, que é mortal, imortaliza-se por meio de suas conquistas. A choupana não suportou quatro invernos. Categoria: Expressões de origem latina. Obtido em "http://pt.wikipedia.org/wiki/In_nuce"

² Catecrética vincula-se a catecrexis, ou seja, nomear de forma figurativa um termo que não pode ser substituído por outro literal. Laclau, Ernesto. *Razão Populista*. Fundo de Cultura Econômico. Tradução: Soledad Laclau. (2001, pg. 96).

Referências

- SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. 28/01/2009. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. Consulta feita no site: <http://portal.mec.gov.br>.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.22, n. 2, p.15-46, 1997.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora Identidades e Mediações Culturais*. Reimpressão Revista (2ª/2008). Organização de Liv SoviK; Tradução Adelaide La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- LACLAU, Ernesto. PODER E REPRESENTAÇÃO. *Revista Estudos Sociedade e Agricultura*. Tradução de Joanildo A. Burity da Fundação Joaquim Nabuco de Recife/PE, 1996a. [http://biblitecavirtual.clasco.org.ar/ar/livros/Brasil/Cpda/estudos/set/Laclau - \(28-87\)](http://biblitecavirtual.clasco.org.ar/ar/livros/Brasil/Cpda/estudos/set/Laclau - (28-87)).
- LACLAU, E. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel, 1996b.
- LACLAU, Ernesto. *La Razón Populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2005.
- MEC/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, Secretaria do Ensino Fundamental – SEF, Versão Final – Janeiro de 1997. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, Pluralidade Cultural.
- MOUFFE, Chantal. *En Torno a lo Político*. 1ª ed., Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2007.
- MACEDO, E. F. Currículo e Hibridismo: para politizar o currículo como cultura. *Educação em Foco* (Juiz de Fora), Juiz de Fora, v. 8, n. 1 e 2, p. 13-30, 2004.
- MACEDO, E. F. Diferença cultural e conhecimentos acumulados: conversas a partir da multieducação. In: Maria Zuleide da Costa Pereira; Arlete Pereira Moura. (Org.). *Políticas e práticas curriculares: Impasses, tendências e perspectivas*. João Pessoa: Idéia, v. 1, p. 107-138, 2005.
- MACEDO, E. Currículo e diferença nos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: LOPES, A.; MACEDO, E. & ALVES, M.P. *Cultura e política de currículo*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2006.
- MACEDO, E. Projeto Rede de Pesquisa em Política de Currículo e Cultura. Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD). Submetido ao Edital PROCAD n. 01/2007a e aprovado em 2008.
- MACEDO, E. e PEREIRA, M. Z.C. Currículo e diferença no contexto global. In: *Globalização, Interculturalidade e Currículo na Cena Escolar*. Campinas – SP, Alínea Editora, 2009.
- PEREIRA, M.Z.C. Globalização e Políticas Curriculares: mudanças nas práticas. In: PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos e MOREIRA, Antônio Flávio. (orgs.) *Globalização e (Des)Igualdades: Desafios Contemporâneos*. Porto : Porto Editora, 2007.
- SACRISTAN, J. G. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. In MOREIRA, A. F. B. & GARCIA, R.L. (Orgs). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SOAGE, Ana. La Teoría del Discurso de la Escuela de Essex en su contexto teórico. Universidad Complutense de Madrid. ISSN 1576-4737. <http://www.ucm.es/info/circulo>. 2006.
- PEREIRA, Maria Zuleide da Costa & SANTOS, Edilene da Silva. Políticas educacionales y globalización:

Tensiones entre los procesos de regulación y emancipación en la construcción de la trayectoria histórica de las políticas curriculares en Brasil de 1985 – 2006. In TEODORO & MONTANÉ, António e Alejandra (Orgs.). *Espejo y Reflejo: políticas curriculares y evaluaciones internacionales*. Valencia – España: Editora Germania, 2009.

Correspondência

Maria Zuleide da Costa Pereira: Professora da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.

E-mail: mzul@uol.com.br / aepppc@gmail.com

Texto publicado em [*Currículo sem Fronteiras*](#) com autorização da autora.
