

CONTRIBUIÇÕES GEOGRÁFICAS AO DEBATE CURRICULAR

Hugo Heleno Camilo Costa¹

Resumo:

Este trabalho focaliza possibilidades de abertura para um diálogo entre matizes de estudos geográficos pós-estruturais e a teorização curricular. Consiste em um exercício de reflexão sobre as possibilidades de dilatação da teoria curricular, marcadamente pós-crítica e pós-estrutural, por meio de aportes de discussões também pós-estruturais desenvolvidas no campo discursivo da Geografia. No desenvolvimento deste texto, focalizo, inicialmente, a distensão trazida pela leitura pós-estruturalista à visão estrutural, atentando, especificamente, para a perspectiva da linguagem como opacidade, para o descentramento da ideia de estrutura como fundação, e para as práticas de significação como exercício de poder. Em uma segunda seção, com foco na incorporação destas discussões, volto-me às contribuições pós-estruturais de Lopes e Macedo ao pensamento curricular, destacando uma abordagem ao currículo como não sendo determinado por essencialismos ou concepções a priori, mas como produzido por intermédio de articulações discursivas que constroem verdades contextuais. Particularmente direcionado à concepção de Macedo sobre o currículo como espaço-tempo de fronteira, como produção político-cultural, encaminho o texto a sua terceira seção. A partir das discussões de Macedo, atento à teorização pós-estrutural de Massey sobre o espaço, buscando associá-la à reflexão curricular. A partir do entrelaçamento desse *corpus* teórico busco introduzir possibilidades de conjecturar, no âmbito das discussões pós-estruturais, contribuições de uma leitura geográfica ao pensamento curricular.

Palavras-chave:

Currículo. Pós-estruturalismo. Geografia.

GEOGRAPHICAL CONTRIBUTIONS TO CURRICULUM DEBATE

Abstract:

This paper focuses on opening possibilities for a dialogue between senses of poststructural geographic studies and curricular theorizing. It consists of an exercise of reflection on the possibilities of expansion of curricular theory, markedly post-critical and poststructural, by means of contributions also post-structural discussions developed in the discursive field of geography. In the development of this text, I focus initially on the distension brought by poststructuralist reading to the structural view, paying particular attention to the perspective of language as opacity, to the decentralization of the idea of structure as a foundation, and to practices of meaning as exercise of power. In a second section, focusing on incorporating these discussions, I turn to the poststructural contributions of Lopes and Macedo to curriculum thinking, highlighting an approach to the curriculum as not determined by a priori essentialism or conception, but as produced through discursive articulations that build contextual truths. Particularly directed to Macedo's conception of the curriculum as a frontier space-time, as a political-cultural production, I refer the text to its third section. From the discussions, I call attention to Massey's poststructural theorizing about space, seeking to associate it with curricular reflection. From the intertwining of this theoretical corpus I seek to

¹ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ), Professor Adjunto do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Araguaia (ICHS/UFMT/CUA). E-mail: hugoguimel@yahoo.com.br.

introduce possibilities of conjecturing, in the context of post-structural discussions, contributions of a geographical reading to curriculum thinking.

Keyword:

Curriculum. Poststructuralism. Geography.

Introdução: por uma conversa fronteiriça

O presente trabalho está voltado a um conjunto de preocupações vinculadas à reflexão sobre os campos do Currículo e da Educação em Geografia². Neste texto, especificamente, focalizo possibilidades de introdução de matizes do pensamento geográfico à teorização curricular em termos pós-estruturais. Decorre de um exercício de reflexão sobre as possibilidades de dilatação da teoria curricular, marcadamente pós-crítica e pós-estrutural, por meio de aportes de discussões também pós-estruturais desenvolvidas no campo discursivo da Geografia.

Para o desenvolvimento deste texto, focalizo, inicialmente, a distensão trazida pela leitura pós-estruturalista à visão estrutural, atentando, especificamente, para a reedição da linguagem como opacidade, para o descentramento da ideia de estrutura como fundamento, e para as práticas de significação como exercício de poder. Em uma segunda seção, com foco na incorporação destas discussões, volto-me às contribuições pós-estruturais de Lopes e Macedo ao pensamento curricular, tendo em vista a abordagem ao currículo como não sendo determinado por essencialismos ou concepções a priori, mas como produzido por intermédio de articulações discursivas que constroem verdades contextuais. Especificamente direcionado à concepção de Macedo (2006) sobre o currículo como *espaço-tempo de fronteira*, como produção político-cultural, encaminho o texto a sua terceira seção. A partir das discussões de Macedo, atento à teorização pós-estrutural de Massey (2008) sobre o espaço, buscando associá-la à reflexão curricular, às discussões de Macedo (2006). A partir do entrelaçamento desse *corpus* teórico busco introduzir possibilidades de conjecturar, no âmbito das discussões pós-estruturais, contribuições de uma leitura geográfica ao pensamento curricular.

2 Este trabalho, que conta com apoio do CNPq e da UFMT, deriva do projeto “Sentidos de Conhecimento nas Políticas de Currículo: a Geografia e a Base Nacional Comum Curricular”, desenvolvido no âmbito do Núcleo de Estudos em Currículo, Cultura e Subjetividades da Universidade Federal de Mato Grosso (NECSUS/UFMT).

Motivos aos pós-estruturalismo

Ao longo de seus estudos sobre as teorias curriculares, Lopes e Macedo (2011) colocam que a compreensão do currículo pelo viés pós-estrutural não implica o abandono de todas as marcas de contribuições do estruturalismo, mas, ao contrário, ponderam que as teorias se aproximam no tocante à centralidade conferida à linguagem como meio de compreensão do social. A linguagem, no registro dessas discussões, é pensada como construtora e não mais apresentadora do mundo, criando aquilo de que se fala ao invés de falar daquilo como objeto *a priori* dela. Como consequência dessa releitura da linguagem, agudiza-se a crítica ao projeto moderno de conhecimento e subjetividade, uma vez que pontua a impossibilidade em pensar em um conhecimento sobre o mundo e sobre o conhecimento do sujeito. Marcas de um pensamento moderno que, segundo as autoras (LOPES e MACEDO, 2011), orientam, ainda que em preocupações e enfoques diferenciados, distintas correntes do pensamento curricular, desde os estudos cunhados pelo efficientismo, passando pelo pensamento de autores considerados progressistas, crítico-reprodutivistas, neomarxistas, envolvidos com a Pedagogia Libertadora e Libertária, dentre outros³.

Ao mesmo tempo, motivados pela crítica à Modernidade, o pós-estruturalismo e o estruturalismo se aproximam e distanciam. O estruturalismo, em sentido mais restrito, se propõe como teoria e método científico ao campo das ciências sociais, mobilizado principalmente pelas teorias de Saussure e Lévi-Strauss; enquanto o pós-estruturalismo critica tanto a busca pela generalização analítica, postulada pelo estruturalismo ao conferir centralidade a uma estrutura que fundamentaria a dinâmica ou os processos fenomênicos, como a negligência do estruturalismo para com a percepção de que a própria estrutura já está marcada pela linguagem, é uma produção da linguagem. Por esta via, ela não possui nada de fundamental, central, ou fixo, a não ser a pretensão de se constituir como centro gravitacional limitante e condicionante das relações sociais, o que, por si só, já avaliza a crítica pós-estruturalista, visto que a própria ideia de pretensão ao centro já consiste em uma construção pela linguagem (LOPES e MACEDO, 2011).

Ao defender a existência de uma estrutura ou sistema determinante de dado fenômeno, o estruturalismo enfatiza o caráter invariante de um fundamento que sustenta a realidade. Portanto, a produção de sentidos se viabiliza sob restrição da estrutura textual ou cognitiva do

³ Por não ser a preocupação deste trabalho uma discussão mais aprofundada sobre diferentes correntes e enfoques do pensamento curricular, sugiro o livro *Teorias de Currículo* (LOPES e MACEDO, 2011) para maior detalhamento.

leitor (LOPES e MACEDO, 2011). A partir de tal concepção, o estruturalismo ataca o projeto moderno de sujeito, tomado como coeso e consciente, relegando-o ao plano da subordinação à estrutura, haja vista que se os sentidos são decorrentes e viáveis somente ao/no contexto estrutural, o sujeito “consciente” só o é por que estruturalmente possível, o que o coloca em posição secundária frente ao poderio continente da estrutura invariante (LOPES e MACEDO, 2011), entendida por Thiry-Cherques (2006) como sistema ou conjunto de sistemas relacionais, sejam de parentesco ou estrutura cognitiva.

Segundo o autor, a estrutura é uma totalidade constituída de fenômenos solidários, ou seja, cada elemento depende dos demais e é, simultaneamente, determinado por esta relação de dependência (THIRY-CHERQUES, 2006). O sujeito, então, só pode ser consciente ou atingir determinado grau de consciência (se) permitido pela estrutura, que o supera e limita em suas possibilidades de ser e agir.

Segundo Lopes e Macedo (2011), o enfoque analítico do estruturalismo preconiza uma abordagem sincrônica, pois privilegia o estudo do fenômeno em sua situação, e não tendo em vista o caráter diacrônico, que considera um dado em função da sucessão temporal (sucessão dos estados sincrônicos) que, num enfoque historicista, poderia ser suposto como resultado de um conjunto de entrelaçamentos históricos determinantes. Enfatizando a resistência do estruturalismo à história, Lévi-strauss (1958) se opõe à lógica hegeliana do progresso ao pontuar que o historicismo não considera as rupturas e discontinuidades no tempo e a diversidade no contexto espacial. Além disso, segundo Thiry-Cherques (2006), o estruturalismo não considera as relações históricas como determinantes para a compreensão de dado fenômeno. Ao criticar a análise pautada no particularismo de dado fenômeno ou sujeito, o estruturalismo se propõe a não focar a liberdade ou capacidade subjetiva de mudança, mas os padrões que condicionam a subjetividade, seus limites e restrições inconscientes (THIRY-CHERQUES, 2006). Para este autor, portanto, “o estruturalismo é uma **filosofia sem sujeito**” (THIRY-CHERQUES, 2006, p.7, grifo do autor), porque prescinde dele ao passo em que não é determinante da estrutura, mas resultado das condições proporcionadas por ela.

Como movimento desconstrucionista, o pós-estruturalismo, ao criticar o estruturalismo em sua desconsideração de que a própria estrutura é uma produção da linguagem, coloca que o entendimento da estrutura como fundamento leva ao risco de que sejam reativadas as críticas a perspectivas realistas (LOPES e MACEDO, 2011). Segundo as autoras, em sua oposição ao historicismo, o estruturalismo ainda incorre na negligência às

contribuições sobre o caráter sócio-histórico das estruturas, o que lhe gera prejuízos quando da necessidade de compreender os processos de mudança de um sistema de relações a outro. O caráter invariável da estrutura leva à possibilidade de que esta seja lida como aproximada das ideias de imutabilidade da natureza, podendo, inclusive, ser comparada à ideia de natureza humana (LOPES e MACEDO, 2011).

No registro do pós-estruturalismo, a linguagem é reeditada, deixando de ser vista como representante da realidade e passando a ser compreendida como aberta aos processos de significação. Dito de outra forma, a partir da introdução da crítica pós-estrutural, a linguagem não é mais vista como transparente, como estrutura fixa; os significantes não são mais vistos como detentores de um significado, mas passíveis a diferentes e contingenciais processos de significação. Segundo Lopes e Macedo (2011), o que torna possível a atribuição de dado significado a um significante é o seu caráter diferencial na relação com outros significantes constituintes do sistema lingüístico. Essa afirmação consiste em perceber que determinado termo não possui um significado correspondente a algo que existe na realidade. Para as autoras, o trabalho de consideração de um significado como correspondente a um dado da realidade é uma ilusão. Portanto, em cada momento de suposição de um significado, estamos criando um significado para o significante (LOPES e MACEDO, 2011) e isso não é outra coisa senão a tentativa de construção de um centro, como coloca Derrida (2011).

Com a crítica à estrutura, o pós-estruturalismo insere a perspectiva de que não há relações estáveis e previstas entre diferentes significantes e, assim sendo, não há também significantes imanentes, tornando impossível a determinação “do” significado. Dessa forma, segundo Lopes e Macedo (2011), um significante remete a outro, sendo esta dinâmica um *continuum*. O significado de dado significante passa a ser pensado como flutuante e, portanto, seu sentido só pode ser cogitado no âmbito de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente (LOPES e MACEDO, 2011), o que, por sua vez, projeta o questionamento sobre quais fatores e condicionantes sócio-históricos possibilitam que determinado discurso construa a realidade em dado momento. Esse questionamento, posicionado como problemática latente para esta visão de mundo, de currículo, chama a atenção para os processos de negociação que, ajustados contingencialmente, viabilizam a que dado discurso ganhe maior relevância em determinado momento contextual, em detrimento de uma miríade de outras possibilidades.

Tal concepção de discurso inserida pelo pós-estruturalismo o coloca teoricamente como imbricado ao poder. Ou seja, o conhecimento é pensado como parte do discurso. E este

último passa a ser entendido como função do poder, estando afastado, portanto, do sentido moderno de que o conhecimento é poder para quem o detém. Pensar por este caminho é conceber toda produção de sentido, toda prática de significação como exercício de poder (LOPES e MACEDO, 2011).

Uma leitura Pós-estrutural de Currículo

O enfoque pós-estruturalista, destacado por Lopes e Macedo (2011) no campo do currículo, desloca o questionamento sobre o que é (o aluno, o currículo, a disciplina escolar, a Geografia) para como sentidos, produtores de discursos, se intersectam na articulação política e constroem determinada ideia de mundo, de fundamento, de centro, para uma sociedade ou comunidade específica. Esta performance discursiva é que, segundo Lopes e Macedo (2011), torna possível a ideia de sociedade, de aluno, currículo ou disciplina escolar. O currículo, então, não existe como objeto da realidade, mas é uma construção constante, que decorre das substituições, traduções (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013) e iterações diferenciais produzidas pelas tradições curriculares que, também, não são outra coisa que não construções pretendidas à verdade, ao centro.

O fato de dado discurso sobre o currículo, assim como a tudo o que se desdobra na relação com ele, ser aceito como tradição curricular, como uma verdade em dado momento, como centralidade, e que passa a figurar no cenário do campo curricular, não é uma possibilidade dada a qualquer asserção. Portanto, uma tradição, uma forma de pensar o currículo legitimada só o é quando hegemônica (LACLAU, 2011). Operar com vistas a tais tradições curriculares não consiste em assumi-las como produtoras da verdade do currículo. Aqui, a retomada dos pressupostos de verdade, dos pontos de partida que se pretendem fundamentais, deve se imbuir de uma atitude desconstrucionista voltada a questionar, especificamente, os processos de imposição e sustentação de tais tradições (LOPES e MACEDO, 2011).

O currículo, pensado como prática discursiva e, portanto, como prática de poder, poder de significação, de modo contingencial e indefinido, constrói a realidade com seus pretensos mecanismos de funcionamento, de regulamentação e limitação. Como tentativa de ser estrutura, o processo de significação, de estabilização de tudo o que dizemos que é currículo, não cessa. A reiteração da (des)estruturalidade do currículo leva à disseminação

(DERRIDA, 2001) contínua e, assim, à produção de significados que, mesmo visando apoiar determinado discursos, os suplementam, fazendo-os outros.

Segundo Lopes e Macedo (2011), esta noção de (produção do) currículo empobrece preocupações curriculares ao distinguir o currículo entre prescrito, formal, vivido ou oculto. O currículo, proposto como prática discursiva, abre mão de qualificações outras, pois como texto em processo influencia diferencialmente o leitor que o (re)cria. Esta perspectiva de currículo se constitui como convite permanente à revisão dos discursos que produzem sentidos ao campo do pensamento curricular. O currículo como mundo em desconstrução, nos impele a necessidade de que elementos como a política, a disciplina e a subjetividade sejam pensados por vias articuladas a esta possibilidade de cogitar o currículo.

Esse caráter contextual e sobredeterminado de pensar o currículo como decorrente de leituras e suplementações criativas da história, da tradição; emergências sociais, demandas, traduções, traições, disrupções e sensações de continuidade, inseridas pela aspiração à completude de sujeitos que só *são* por que querem *ser* sempre, introduz, dentre outras vias, a premência de um trabalho de tentativa de construção de um (des)centro reconhecível do que é o currículo. Concordando com esta demanda, chamo a atenção para a perspectiva de currículo como espaço-tempo de fronteira, proposta por Macedo (2006), através da qual pensa a produção curricular como negociação de sentidos diferenciais implicados nas disputas pela hegemonia do saber e ser curricular.

A partir de revisão das produções sobre currículo no Brasil, Macedo (2006; 2012) argumenta que grande parte das discussões operam na órbita da ideia do currículo como mecanismo de transmissão de conhecimentos externos à escola, como seleção de uma cultura legítima. A autora ressalta que tanto em perspectivas tradicionais, como críticas e pós-críticas, a cultura continua a ser discutida como objeto/conteúdo de ensino. Macedo (2006; 2012) analisa as perspectivas presentes em diferentes grupos teóricos e defende que a cultura foi, por determinado período, vista como um “repertório de sentidos partilhados, produzidos em espaços externos à escola” (MACEDO, 2006, p. 101). Segundo a autora, na busca pela superação de tais perspectivas, outros autores como Young e Whitty e Goodson, passaram a legar maior centralidade aos processos cotidianos, que se desenvolvem no ambiente escolar, e conceber a produção da cultura como algo que se desdobra pela atividade de professores e alunos.

Tais concepções, marcadas por uma bipolarização entre o currículo como prescrição/teoria/proposta/formal e como prática/em ação/cotidiano/dinâmico, são vistas por

Macedo (2006) como preocupantes, uma vez que apesar de terem contribuído para a expansão de prismas através dos quais se passou a conceber o currículo, pouco avançaram no estabelecimento de uma abordagem articulada. Ao contrário, segundo Macedo (2006) esta ampliação se caracteriza pelo somatório de dimensões não articuladas.

A autora continua sua crítica e pontua que embora seja perceptível a mudança rumo à dimensão vivida do currículo, não houve ruptura com a noção de currículo como prescrição (MACEDO, 2006). Para ela, na produção curricular brasileira, pode-se avançar dois grandes blocos: de um lado, uma tendência a conceber o currículo como pré-ativo, como proposição, como receita; de outro, há a idéia do currículo como algo produzido no/pelo cotidiano. Desta forma, fica a tensão entre as visões do “poder dos poderosos”, do Estado, da prescrição; e a visão do “poder dos subalternos”, da comunidade escolar, do cotidiano, com sua habilidade para subverter por resistência e/ou negligência o que “vem de cima”.

Para Macedo (2006), não é suficiente enfatizar o currículo como prática para que se possa compreendê-lo como um espaço-tempo de produção cultural, como algo que está sendo, como dinâmico e produzido via relações hegemônicas provisórias. Para que se possa dar conta da compreensão curricular nesse sentido, Macedo (2006) defende a necessidade de pensar o currículo como espaço de produção cultural, sem que se faça distinção entre as dimensões formal e vivida.

Nessa discussão, Macedo (2006) propõe o currículo como um *espaço-tempo de fronteira entre saberes*, através de uma concepção de poder mais oblíqua (GARCIA-CANCLINI, 1998). O currículo, portanto, deve ser concebido como práticas discriminatórias, por meio das quais a diferença é produzida, como a “negociação de posições ambivalentes de controle e resistência” (MACEDO, 2006, p.105). E continua, ao argumentar que o currículo deve ser visto como cultura; não *uma* cultura, com repertório de sentidos partilhados, mas como *lugar de enunciação* (MACEDO, 2006, p.105). Este lugar de enunciação passa a ser visto como um híbrido em que as culturas impuras passam a negociar com a diferença.

Interessa ressaltar que, para Macedo (2006), a noção de espaço-tempo de fronteira implica uma concepção curricular capaz de operar com a ideia de interação de culturas, sem que haja hierarquização entre as mesmas. Ao partir da perspectiva de que as culturas *já* híbridas interagem com outras, gerando outros híbridos, a autora insere a noção de impureza como condição para a não estratificação entre os elementos. Assim, não há um original que busca saturar o outro, mas processos de disputas por hegemonia de uma ou outra perspectiva, demanda, ideia.

Sem a busca pelo estabelecimento de um início ou fim, Macedo (2006) propõe colocar os matizes e nuances, das mais distintas possibilidades de tentativas de representação, sob o olhar da desconfiança. Concordo com Macedo (2006), ao argumentar que estar na fronteira (onde se está! Não é um lugar para onde se vai), é viver no limiar entre as culturas, *um lugar-tempo em que o hibridismo é a marca e em que não há significados puros* (MACEDO, 2006, p. 106).

Penso que atuar com tal concepção implica ler a fronteira, não como divisão de territórios fixos, delimitados, em que os *ali* chegados possuem uma origem, vêm de um lugar o qual representam, e que lhes adjectiva. Neste espaço-tempo fronteiro, todos se produzem e são (*d*)*ali*. Naquele espaço-tempo de fronteira, se identificam, são subjetivados e, de modo irresistível, articulam suas *estórias* (MASSEY, 2008). Se são híbridos, logo impuros, não vêm de lugar algum, mas via interação cultural/discursiva/textual estão em constante processo de identificação, se constituindo como sujeitos na luta política (LACLAU, 2006). Se não vem de lugar algum, só se pode ser da própria fronteira que, desta forma, passa a ser um lugar que nunca é o mesmo, na medida em que deixa de ser em função do próprio movimento de subjetivação e significação da e na própria fronteira. Com esta discussão, tendo em vista o aprofundamento da concepção espaço-temporal de Macedo (2006), focalizo, particularmente, a preocupação de Massey (2008), com sua perspectiva espacial, como potência para a leitura do currículo como produção discursiva, como fronteira de convergência e negociação com o outro.

Fronteira pós-estrutural de negociação entre os pensamentos curricular e geográfico

Visando à dilatação da discussão de Macedo (2006), em sua concepção do currículo como um *espaço-tempo* ou *lugar-tempo*, aceno para a teorização de Doreen Massey (2008) e Marcus Doel (1999) sobre o *espaço* e o *lugar* como características do pós-estruturalismo. Para Doel (1999), o pós-estruturalismo é espacial. O autor defende que é o caráter eventual do *espaço*, da *espacialização*, que desconstrói as totalidades hipotéticas, as verdades essenciais. Nesta perspectiva, atento para a leitura de Derrida (1994) sobre a espacialização, para quem, ainda que não haja discurso, *o efeito da espacialização já implica uma textualização* (DERRIDA, 1994, p.15).

Para Derrida (2001), conjecturar o espaço, a espacialização/espacamento, como texto é pensá-lo como *disseminação*, como *différance*. Em outras palavras, é considerar seu potencial generativo da diferença. O espaço, ressalta o filósofo, não pode ser tido como simples intervalo entre dois, mas é um movimento de afastamento, diferimento. Nesse sentido argumenta, ainda, que “(...) Esse movimento é inseparável da temporização/temporalização e da *différance*, dos conflitos de força que estão aí” (DERRIDA, 2001, p. 106).

E, em colaboração com esta leitura de *espaço* como *texto*, Massey (2008) argumenta que a despeito de o espaço ser visto como estase, fechamento, representação, sincronismo e homogeneidade, como na obra de autores como Foucault, Bergson e De Certeau, espacializar implica textualizar. A autora opera com os conceitos de *espaço* e *lugar* como sendo da dimensão do simbólico, do político e marcados pela heterogeneidade, diferença, discurso, dessincronização, interação e coetaneidade (MASSEY, 2008).

Para Massey (2008), o *lugar/espaço* se constitui por meio de uma miríade de práticas de negociação e contestação contínuas na relação com a alteridade, através das quais as identidades são também moldadas. Este *lugar-tempo* modifica as identidades não por meio de um pertencimento visceral, mas por intermédio da *prática do lugar*, da prática discursiva, da articulação política, da negociação das trajetórias impuras, sem origem e que se intersectam, “lugar como uma arena onde a negociação nos é imposta” (MASSEY, 2008, p.220), onde é condição de manutenção de um *self* cindido, condição para se envolver, para ser.

A própria ideia de espaço-tempo já pode portar as noções de efemeridade, de contingência e instabilidade, que a cada instante deixa de ser, passando a ser *outro*. Esta dinâmica incerta do *espaço-tempo*, é a garantia do caráter contingente da luta política, e das articulações que a constituem. Para Massey, “o espaço deve ser imaginado como uma simultaneidade de histórias-até-agora” (MASSEY, 2008, p.29), sem origens; *espaço* como predestinado a resultados imprevisíveis e de ligações ausentes.

Com as discussões de Massey (2008) e Derrida (2001) julgo ser importante enfatizar o currículo como um espaço tempo de negociação com o outro, como lugar de contaminação, de negociação, de produção de discursos, de tentativa de se manter perdendo-se. Uma leitura possível do currículo como espaço/espacialização assinala um movimento contínuo de produção de sentidos, de articulações, de diferença. O currículo como espaço-tempo de fraturas, rupturas, mobilizações, tentativas de apreensão do outro. Currículo como articulação de sentidos, de “histórias-até-agora”, portanto, como produção textual cujos significados, cujas

significações, são contextuais, são provisórias e contingentes. Isto é pensar o currículo como tentativa de fixação e, nesse movimento, já fazê-lo outro.

Defender uma leitura de currículo como espaço-tempo que *está sendo* continuamente produzido (MACEDO, 2006) via negociação, via agência contingente (BHABHA, 2001), é pensar num espaço que Bhabha (2001) denomina *cultura transnacional*, a fim de operar com as ideias de não-pertencimento, impureza, heterogeneidade e instabilidade do nome e significado dos objetivos políticos em negociação.

Penso ser interessante entender a *transnacionalidade* de Bhabha (2001) como aproximada da concepção de *fronteira* de Macedo (2006) e de *espaço* de Massey (2008), como formas de pensar o currículo. Isto porque, quando Bhabha (2001) discute tal concepção *transnacional*, o faz a partir da noção de que esta condição não-nacional, sem base totalizada de pertencimento, é coerente com a atitude híbrida/hibridizante, estrangeira, deslocada e tradutória da cultura como estratégia. Em Macedo (2006), a noção de fronteira, a meu ver, também se desenvolve desta forma, dado o seu caráter transnacional, de negociação ambivalente da cultura e de subjetivação através da diferença, do outro, da satisfação de quem negocia, (pro)pulsionado por seu *desejo*, na busca pela *suplementação* de uma *falta* constitutiva (LACAN, 1995).

Para Macedo, a *negociação dos pertencimentos é sempre um processo contingente e de transferência de sentidos* (MACEDO, 2006, p.110). Este processo, contingente e instável, que se desenvolve na negociação dos sentidos de pertencimentos e de significação, na perspectiva derridiana de *texto* (DERRIDA, 2001; 2005; 2006), incide na impossibilidade de se manter a fixação da escrita/textualização/espaçamento do mundo, da luta, da própria fronteira.

Conceber o currículo pelas vias oportunizadas no entrelaçamento dos autores aqui discutidos é ter em vista a produção curricular como possuindo uma dinâmica própria. Dinâmica motivada pela negociação, pelo hibridismo, pela negociação com o outro que não se conhece, pela tentativa de fixação de um texto que não cessa sua disseminação. Texto curricular, espaço-tempo de fronteira, de encontros de trajetórias, de tentativas de colonização de um outro que não se pode apreender.

O currículo por estas lentes nos reenvia à perspectiva de que a produção curricular é sempre, e provisoriamente, resultado da interseção de muitas estórias, que trazem suas razões e se perdem na negociação com a alteridade. Estórias que, como práticas espaciais/textuais simbólicas colaboram, por meio de seu hibridismo constitutivo, para a continuidade,

construção de uma espacialização/textualização que marca o caráter contingente do próprio fazer curricular. Pensar o currículo nos termos pós-estruturais aqui propostos é ter em conta uma produção textual, espaço-temporal, realizada a muitas mãos. Heterogênea porque todos os envolvidos não são os mesmos, são sentidos diferenciais negociados, articulados, produtores de verdades contextuais, que deixam de ser continuamente.

Considerações finais

Concordar aqui com a ideia de currículo como produção discursiva, como espaço-tempo de fronteira cultural, constituída pelas motivações diferenciais operantes na construção da torre de babel curricular, é ter em conta que as visões atribuídas ao currículo nada mais são do que significados imputados aquilo que sempre é outra coisa. A concepção de currículo aqui projetada tenta reduzir as ideias monolíticas de estrutura, de centro e de verdade.

Portanto, esta leitura de currículo pretende constituir uma hegemonia, tanto quanto qualquer outra atribuição de sentidos sobre qualquer coisa. O que, no entanto, não se pretende é fechar a porta depois de passar por ela. Ou seja, o que quer que estejamos chamando de currículo, política ou trajetória espaço-temporal, deve ser considerado como sempre em aberto à significação pelo outro, à ruptura causada pelo outro, ao acontecimento de um novo significado, que reordene a política, o currículo.

Conjecturar o currículo por essas marcações pós-estruturais incita a que a reflexão sobre a política seja repensada também por estas perspectivas. Nesse sentido, uma reflexão sobre a política curricular, entendendo-a como o efeito produtor do currículo, deve ser redimensionada e nos lançar novamente na fronteira curricular. Pensar a atuação política como jogo de linguagem, como negociação interpretativa, como significação do que nos produz em dada fronteira espaço-temporal, como o que mobiliza ao envolvimento, implica, como não poderia deixar de ser, um trabalho de significação do que se entende por política curricular.

Referências

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

DERRIDA, J. The spatial arts: an interview with Jacques Derrida. In: Brunette, P.; Wills, D (orgs.). **Deconstruction and visual arts: art, media, architecture**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, 9-32.

DERRIDA, J. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, J. **A Farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DERRIDA, J. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DOEL, M. **Poststructuralist geographies: the diabolic art of spatial science**. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

GARCIA CANCLINI, N. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 1998.

LACAN, J. (1956-1957) **O Seminário livro 4, A relação de objeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

LACLAU, E. **Inclusão**, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL, JR. A.; BURITY, J. (org). **Inclusão social, identidade e diferença perspectiva pós-estruturalista de análise social**. São Paulo: ANNA BLUME, 2006.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. EDUERJ: Rio e Janeiro, 2011.

LEVI-STRAUSS, C.. **Anthropologie structurale**. Paris: Plon, 1958.

LOPES, A. C.; CUNHA, E.; COSTA, H.. **Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo**. Currículo sem Fronteiras, 13, p. 392-410, 2013.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. F.. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1. 279p .

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

MACEDO, E. **Currículo e conhecimento: aproximações entre conhecimento e ensino**. Cadernos de Pesquisa, vol.142, nº 147, p. 716-737, set./dez. 2012.

MASSEY, D. **Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

THIRY-CHERQUES, H. R.. **O Primeiro Estruturalismo: Método de Pesquisa para as Ciências da Gestão**. RAC, [s.l.], v. 10, n. 2, p. 137-156. 2006.