

Currículo, subjetivação e política da diferença: um diálogo com Homi Bhabha*

10

*Curriculum, subjectivation and politics of difference:
a dialogue with Homi Bhabha*

DOI: 10.18226/21784612.v22.n3.10

William de Goes Ribeiro**

“Quando o mundo se torna “sombrio” por causa das opiniões contraditórias e ambivalentes, a estética – a ficção, a arte, a poesia, a teoria, a metáfora – vem iluminar a nossa difícil situação cultural e política.”

(Homi Bhabha)

Resumo: As chamadas políticas de identidade (de identidade de diferenças) são hoje enfatizadas em debates educacionais em esfera global-local, reiterando, na luta discursiva, significantes como: currículo, cultura, alteridade e diferença. A aposta em termos como *diálogo* e *tolerância* não tem sido casual. No Brasil, as demandas da diferença vêm sendo objeto de múltiplas articulações políticas, sobretudo, desde os anos pós-ditadura militar em meio a estratégias e tensões que ressignificam, segundo o contexto, acordos e dissensos. Em jogos de poder, questões circunscritas pela ênfase em raça/etnia, gênero e sexualidade, principalmente, tem ocupado espaços de discussões. O objetivo deste trabalho, nesse contexto, indubitavelmente conflituoso, é argumentar em defesa da compreensão dos processos híbridos de subjetivação, ampliando os espaços à diferença e à ambivalência, em

* A pesquisa contou com financiamento do CNPq. O estudo vem recebendo a contribuição do grupo de pesquisa “Currículo, Cultura e Diferença”, coordenado por Elizabeth Macedo, a quem agradeço pela inestimável dedicação.

** Professor-Adjunto na Universidade Federal Fluminense (UFF), instituição em que atualmente coordena o Núcleo de Estudos em Políticas Curriculares (NEPoC). *E-mail:* <williamgribeiro@gmail.com>

vez de enfoque na luta entre opostos com base em sujeitos pré-dados. Assim, me distanciando da dialética hegeliana, procuro tecer, no presente texto, um diálogo com o pesquisador indo-britânico Homi Bhabha, bem como algumas das suas bases epistemológicas e filosóficas, cujo escopo teórico-político tem sido reler e ressignificar os debates da diversidade e do multiculturalismo sob a ótica pós-colonial dos fluxos e do hibridismo. Nesse sentido, o currículo está longe de ser pensado por limites eficientistas e instrumentais, tal como documento, como grade curricular, como base estrutural. Em uma abordagem não realista, o currículo é pensado como uma política cultural, constitutivo pela contingência, entendido como a própria luta pela enunciação do que vem a ser currículo, a qual se dá, inexoravelmente, no terceiro espaço ou nos interstícios, conforme propõe Bhabha.

Palavras-chave: Currículo. Subjetivação. Política. Diferença. Política cultural.

Abstract: The so-called identity politics of differences are now emphasized between educational debates in the global-local sphere, reiterating, in the discursive struggle, signifiers such as curriculum, culture, alterity, and difference. The wager on terms such as *dialogue* and *tolerance* has not been casual. In Brazil, the demands of difference have been the object of multiple political articulations, especially since the post-military dictatorship in the midst of strategies and tensions that according to the context, agree and dissent. In power games, issues circumscribed by the emphasis on race/ethnicity, gender and sexuality, mainly, have occupied spaces of discussions. The purpose of this undoubtedly conflicting work is to argue for the understanding of the hybrid processes of subjectivation, widening spaces for difference and for ambivalence rather than focusing on the struggle between opposites based on pre-given subjects. Thus, distancing myself from Hegelian dialectics, I have attempted to weave in the present text a dialogue with the Indo-British researcher Homi Bhabha, as well as some of its epistemological and philosophical bases, whose theoretical and political scope has been to reread and re-significate the debates of diversity and Of multiculturalism under the postcolonial view of flows and hybridity. In this sense, curriculum is far from being thought by efficient and instrumental limits, such as a document, as a curricular grid, as a structural basis. In a nonrealistic approach, curriculum is thought of as a cultural policy, constituted by contingency, understood as the struggle for the enunciation of what is to become a curriculum, which happens inexorably in the third space or in the interstices, as Bhabha proposes.

Keywords: Curriculum. Subjectivation. Policy. Difference. Cultural policy.

Introdução

Atualmente, tem sido produzidas inúmeras pesquisas em educação cujas temáticas de aprofundamento teórico articulam, de alguma maneira, os significantes: currículo, cultura e diferença. Lopes e Macedo (2005) lembram que, no final da década de 90, no contexto das produções acadêmico-curriculares no Brasil, a tentativa de compreensão da sociedade pós-industrial (como produto de bens simbólicos), motivou parte dos autores ao diálogo com Derrida, Foucault, Deleuze, dentre outros, cujo objeto de reflexão comum é *a diferença* (NASCIMENTO, 2004).¹ Com efeito, no cenário de disputa por legitimidade no campo do currículo, a concepção de sujeito autorreferente, cerne da crítica moderna emancipatória, tem sido desconstruída, abrindo espaço ao entendimento de cultura como prática discursiva/de significação/de enunciação e do sujeito como descentrado. Ou seja, embora haja múltiplas maneiras de pensar a temática, se assume que a linguagem institui a realidade e não mais a representa.²

Dessa forma, o currículo é entendido como uma prática/político-cultural (LOPES; MACEDO, 2011), atuando ela própria como representação e como regulação de sentidos em todo o tecido social, produzindo identificações (e diferenças) como efeito do poder. (HALL, 1997, 2003). Essa temática tem se confirmado como objeto de interesse no grupo de pesquisa “Currículo, Cultura e Diferença” (Proped – UERJ) do qual faço parte desde o processo de pós-doutoramento (PDJ),³ supervisionado por

¹ Considerando os aspectos comuns, alguns denominam tais filósofos dentro do que se convencionou chamar de “pós-estruturalismo”. Todavia, Nascimento (2004) problematiza o rótulo, já que nunca houve uma corrente de pensamento que justificasse tal denominação. Ele questiona a ideia de uma perspectiva *pós* por desconsiderar as singularidades. Sugere a denominação “filósofos ou pensadores da diferença”, ainda que reconheça que ela também levanta discussões.

² Porém, tal assunção não levou a consenso uma única perspectiva de currículo pós-estruturalista. Conforme sinalizam Lopes e Macedo (2005, 2011) e ainda Lopes, Macedo e Paiva (2006), o hibridismo caracteriza o campo no qual prevalecem contradições como a crítica da modernidade e do sujeito em conjunto com a defesa emancipatória de algumas identidades.

³ Concluído em março de 2017.

Elizabeth Macedo. Os textos que resultam dessas pesquisas têm sido publicados em periódicos nacionais e internacionais de importância no campo, além de em livros e eventos da área.⁴

Em âmbito mais amplo, intermediados por vários estudos, tais diálogos com o referido grupo, além das pesquisas que venho realizando desde o Mestrado, sinalizam que a centralidade em torno da identidade cultural tem sido empenhada em educação nos últimos anos, especialmente no campo do currículo. (LOPES; MACEDO, 2005, 2011). Conforme ressaltam Ribeiro (2016) e Macedo (2014b), a relativa abertura política no Brasil, com o novo período de redemocratização pós-ditadura militar, inaugurou espaços-tempos de lutas atinentes aos rumos educacionais no País. Desse modo, demandas diversas com enfoque na escola pública passaram a ser explicitadas, geralmente ligadas a um coletivo identitário (de classe social, étnico-racial, geracional, de gênero e outros), sugerindo insatisfação com as pretensas homogeneizações e abstrações do projeto moderno e da ideia de “cultura comum”.⁵ No que tange à literatura educacional dos últimos anos, questões ligadas à diferença, articuladas em vários sentidos (BURBULES, 2012), têm sinalizado apostas e problemáticas relativas a termos, como: diálogo, tolerância, alteridade, diversidade, multiculturalismo, interculturalidade.

Segundo Lopes, Macedo e Paiva (2006) e Lopes e Macedo (2005, 2011), no currículo, o aludido debate remobiliza severos questionamentos acerca do iluminismo e da escola moderna, porém, não se descola da ideia de um projeto político predeterminado, que precisa ser construído, amparado por um sujeito autorreferente para ser emancipado (por aqueles já supostamente emancipados). Em outras palavras, a virada linguística⁶ tem sido assumida por muitos autores no campo e recentemente, bem como o diálogo com abordagens pós-modernas e pós-estruturais, mas as articulações mantêm contraditoriamente algumas apostas da teoria crítico-emancipatória, sobretudo a ideia de um sujeito para dar sustentação às mudanças.

Levado em consideração o exposto, procuro argumentar, neste texto, que o pesquisador indo-britânico Homi Bhabha contribui significativamente com a referida questão, já que permite pensar a relação com o político de outra forma, como salienta Souza (2004). Na medida em que permite compreender a cultura de uma maneira não essencialista, híbrida e

⁴ Para mais informações, ver Macedo (2014a).

⁵ Para maiores detalhes a respeito, consultar Lopes e Macedo (2011).

⁶ Para maiores informações, sugiro a leitura de texto de Stuart Hall (1997).

heterogênea, estabelece uma abordagem para pensar a identidade e a agência política em novos termos, sem reativar um sujeito autossuficiente, mas também sem cair em imobilismos e indiferenças teóricas. (SCHMIDT, 2011). Cumpre salientar, no entanto, que se trata de uma discussão que não é simples, articulada ao próprio processo de construção-desconstrução do campo curricular.

Com tais considerações em mente, as quais buscam o diálogo com Bhabha e com o campo do currículo, estruturei este texto da seguinte forma: na primeira seção, destaco a ambivalência e a hibridização que nos desloca para processos de subjetivação. Trabalho ainda, nessa seção, com a abordagem política do referido autor, argumentando que a hibridização amplia o debate para um campo de militância constante de uma política da diferença, isto é, outra forma de pensar a agência. Posteriormente, resalto a discussão em termos curriculares. Por fim, teço algumas considerações que julguei pertinentes para este texto.

Do enfoque no sujeito para os processos de subjetivação

Em *O local da cultura*, uma de suas obras mais conhecida, Bhabha ressalta a inovação que é passar para além das narrativas de subjetividades originárias, focalizando as articulações das diferenças culturais. A política, a agência e o sujeito são (re)pensados em uma articulação pós-estruturalista, que se opõe como alternativa teórica à dialética hegeliana e à luta binarista entre os opostos. Em tal obra, o autor salienta que uma das possibilidades de se representar a diferença vem sendo feita com base em traços pré-dados de uma cultura, ou seja, compreendo cultura como objeto epistemológico, reificando-a, tornado-a *uma coisa* (real ou construída sócio-historicamente). Recorre-se, destarte, à “lápide fixa das tradições”, bem como se projetam identidades culturais, não raras vezes idealizadas, necessariamente imaginadas, as quais intercambiam, discursivamente, termos como: diversidade, pluralidade e diferença.

Imagina-se que os traços pré-dados constituem o sujeito, o que configura textos ancorados em polaridades antagônicas, ou identidades de diferenças, a partir das quais, apesar das frágeis opções epistemológicas, se busca atribuir sustentação teórica, apontando caminhos emancipatórios previamente estabelecidos. Considerando o exposto, pretendo argumentar, neste trabalho, que, embora avance, a meu ver, em relação à ideia de uma “cultura comum”, assim como em relação aos essencialismos biológicos que sustentam o

racismo (MUNANGA, 2004; GOMES, 2008), o debate com centralidade na identidade, muito enfatizado na literatura educacional brasileira atualmente, tal como também já trabalhou o atual autor (RIBEIRO, 2016), encontra dificuldades de se deslocar de um determinismo estrutural em termos históricos e culturais, conforme destaque neste estudo, no qual revejo a pesquisa de Mestrado. Naquela ocasião, no trabalho com a dissertação, a identidade era uma categoria analítica e uma aposta política.

No entanto, embora em outras bases (crítico-emancipatórias), já percebia com estranhamento que a diversidade atuava a serviço da normatização e não da diferença. Hoje compreendo que, comumente, em tais termos, a luta contra a discriminação precisa reiterar discursivamente aquilo que combate, se deslocando pouco para a fronteira, para a interculturalidade. Isto é, transborda a significação na tentativa de fixar um sentido com base em um projeto político já estipulado para um suposto sujeito que irá atuar, definitiva e coerentemente, assim se espera, de maneira “consciente e crítica”.

Cabe reconhecer que o debate identitário é o que tem permitido, em grande parte, caminhos de luta política ante o preconceito e a rejeição da diferença no Brasil e em diversos outros países. Porém, o que pretendo argumentar é que, dessa maneira, há perdas, nos escapam os interstícios em que se constitui reiteradamente a relação com a alteridade, o que possibilita não apenas ganho (ou a possibilidade de) às lutas sociais, mas também, não raras vezes, o reforço daquilo que se pretende combater, como estereótipos e preconceitos. Em razão disso, penso ser profícuo explorar a temporalização pós-colonial e/ou os espaços-tempos de fronteira, tal como vêm defendendo autores como Frangella (2016), Fleuri (2006), Macedo (2004, 2006), Ribeiro (2016) e o próprio Homi Bhabha em diversas obras (1998, 2007, 2011, 2013), uma vez que, por essa trajetória epistemológica, compreende-se que são a abertura e o movimento a condição da política, não o apego a imagens *autênticas* para serem corrigidas *na realidade*.

Lançando mão de uma estratégia desconstrutivista, valorizando o hibridismo como elemento constituinte da linguagem, e portanto da representação, Bhabha rejeita o binarismo maniqueísta que seduziu muitos escritores pós-coloniais a tentar retratar o sujeito colonizado de uma forma “mais autêntica” do que fora antes retratado na literatura da cultura colonizadora. (SOUZA, 2004, p. 114).

Burbules (2012) tem estudado o tema *diferença* no discurso pedagógico, salientando que o sentido permanece submetido a uma similaridade que antecede a própria diferença, uma espécie de “enquadramento anterior”, como se tratássemos de grupos culturais já dados que servem de parâmetros às classificações, analogias, comparações, etc. Em contrapartida, autores como Fleuri (2006), Lopes e Macedo (2011), Macedo (2004, 2006, 2014a, 2014b),⁷ Ribeiro (2016), dentre outros, têm ressaltado a relevância do hibridismo nessa discussão, relendo o debate político da diversidade sob a ótica dos fluxos discursivos. Em conjunto, a despeito das distinções entre eles, os pesquisadores mencionados apontam aos limites do fato de a diferença ser tomada como sinônimo de diversidade, bem como os problemas de um enfoque estrutural em um sistema simbólico e representacional fechado. (RUTHERFORD, 1990). Outros autores também têm questionado o discurso identitário e multiculturalista em educação. Duschatzky e Skliar (2011), por exemplo, problematizam a representação da alteridade no discurso educacional, ressaltando a restrição de sentidos que tem sido produzida no campo, na medida em que a discussão é conduzida, sob a ótica da diversidade, ao “outro como a fonte de todo mal”, “ao outro como um sujeito pleno de um grupo cultural”, “ao outro como alguém a tolerar”.

Apesar da multiplicidade de interpretações, “a perspectiva estrutural” se ampara na ideia de um passado compartilhado por grupos, o que subentende que os sujeitos compartilham uma experiência como a do racismo e a do sexismo, por exemplo. Posicionamentos políticos, nesse sentido, clamam legitimamente por justiça e igualdade diante dos semelhantes problemas enfrentados. No entanto, ainda que se busque romper com a injustiça e a desigualdade, dificilmente rompem as estratégias de fixação de sentido, cujos efeitos envolvem a regulação da diferença. Ou seja, tal como discuto em outro texto (RIBEIRO, 2016), é relevante enfatizar que inverter as polaridades (e trabalhar com elas) não basta aos planos teórico e político, pois atuamos, ainda assim, na mesma lógica da normalidade; a inversão, por si só, não permite a compreensão a respeito de como a subjetivação se constitui, bem como permanece obscuro o entendimento de como os sentidos subversivos se tornam possíveis.

⁷ Como também argumentei em publicação recente na área. (RIBEIRO, 2016).

De outro modo, Bhabha (1998) propõe que a representação da diferença cultural seja compreendida como efeito das relações de poder, deslocando a análise das *culturas* para o fluxo discursivo. Nesse contexto, a articulação das diferenças se dá a partir de processos contingentes de hibridização, ou seja, nenhum “marcador identitário” imaginado (cor da pele, gênero, sexualidade, etc.), de ordem biológica, cultural e/ou histórica *existe lá fora* (na realidade), tampouco é a garantia da existência de um sujeito *anterior* (transcendente ao discurso), uma vez que o sujeito jamais se dá fora da linguagem e da *différance* da escrita. Em outras palavras, dialogando com Derrida, Bhabha argumenta a impossibilidade de completude do significado e da fixação autorreferente do sujeito; a partir de Bakhtin, inspira-se na ideia de articulação ambivalente do mesmo e da diferença na linguagem (MACEDO, 2004; FRANGELLA, 2016; RIBEIRO, 2016), rompendo com a lógica binária, biológica, histórica e/ou cultural das “identidades de diferenças”.

Nesse sentido, a cultura é incomensurável, híbrida, aberta, em constante transformação e produtiva. (SOUZA, 2004). Em tal perspectiva, tudo é diferença e interculturalidade, isto é, trata-se de uma abordagem que torna qualquer classificação cultural uma impossibilidade (como totalidade), o que não impede, indubitavelmente, que ela aconteça como imaginação ou como um “ato de poder”. Não obstante, é a condição de abertura que torna a luta política possível, a partir da qual os sujeitos são articulados como possibilidade contingente de um “ato insurgente de tradução cultural”. (BHABHA, 1998). O *pós*, portanto, não significa o rompimento linear com o colonial, mas a entrada num intermédio em que privado e público, passado e presente, psíquico e social desenvolvem uma intimidade intersticial. (BHABHA, 1998, p. 35). Salienta o pesquisador citado que não precisamos polarizar para polemizar, que não é necessário e nem inovador na produção teórica contemporânea, já que as contradições e as ambivalências constituem a própria estrutura da subjetividade. O que não significa ignorar que o exercício do poder tem como efeito alguns sujeitos mais legítimos que outros. Também não significa negar a força de um estereótipo, mas afirmar que um estereótipo só é possível por intermédio de repetição.

Como explica Macedo (2004), tal como salientado com Bhabha, para que haja dominação é preciso definir o *outro*, mas se trata de uma definição que não pode ser fixada para sempre. Assim, a nomeação do *outro*, por intermédio da estereotipia, precisa ser reiterada; não raras vezes, o processo é marcado pelo fetiche, ou seja, a partir da constatação de incompletude

que constrói o negativo da própria imagem, impedindo, assim, o acesso ao reconhecimento da diferença. A zona de ambivalência é estabelecida, desse modo, pela negociação da completude/incompletude.⁸

A ansiedade do período contemporâneo, na minha opinião, faz com que ganhem uma clara consciência de que a ambivalência é um princípio estruturante da nossa existência afectiva e política, da ambivalência como um “valor” central na experiência pública e privada da vida dos cidadãos. (BHABHA, 2007, p. 24).

O discurso colonial é, portanto, disjunto, já que significante e significado não apresentam uma relação necessária, mas contextual, circunstancial, o que não se confunde com relativismo; e também cindido e ambivalente, com duas atitudes ocupando o mesmo lugar da enunciação. O hibridismo é produto dessa cisão em que o cultural passa a ser efeito de práticas discriminatórias (BHABHA, 1998), isto é, espaço político por excelência. O cultural torna-se político, uma arena de conflito, como ressalta Souza:

Essa percepção e essa valorização do hibridismo cultural requerem o reconhecimento do antagonismo que subjaz a seu dinamismo e a sua heterogeneidade, antagonismo que resulta das diferentes experiências e conjuntos de valores que constituem a heterogeneidade e contribuem para a constante não sedimentação do conceito de cultura. É esse aspecto que torna o hibridismo cultural – com sua justaposição de valores incomensuráveis – algo produtivo, distante do conceito estéril de hibridismo nas ciências biológicas; porém, ao romper com o discurso homogeneizante e modernista de cultura, a cultura enquanto híbrido se torna uma arena antagonista de diversas formas de conflitos e agências culturais. (2004, p. 126).

⁸ Ambivalência essa que marca o que Appadurai (2009) chamou de “ansiedade da incompletude” e viabiliza “identidades predatórias”, as que vivem pelo extermínio de outras, o que o referido pesquisador utiliza como ferramenta para explicar o cenário de violência no mundo global-atual.

Nem um universalismo *a priori* se dá como discurso pretensamente independente das relações e dos sujeitos, nem um relativismo insustentável a partir do qual tudo se tornaria possível e aceitável – um imobilismo que, no limite, inviabilizaria toda e qualquer proposta educacional. Para além de tais armadilhas, o pesquisador indo-britânico ressalta reiteradamente (BHABHA, 1998, 2007, 2013) que todas as afirmações e os sistemas culturais são (des)construídos em um espaço contraditório e ambivalente que ele chamou de “Terceiro-Espaço”. Desse modo, nos desloca para outros problemas em educação, e a nossa questão não é projetar uma interculturalidade futura, planejá-la como uma meta com base em um projeto político totalizante preestabelecido e fundamentado, o que gera, indubitavelmente, dicotomias, mas analisar teórica e empiricamente (como vem se dando) a interculturalidade em um contexto global-local.

Uma perspectiva “híbrida” não tolera mitos de hegemonia nacionalista ou imperialista usados para justificar a dominação ou a discriminação cultural. Estas ideias justificam práticas oportunistas de expansão política e territorial... A hibridez não é menos crítica quando se trata de grupos e comunidades que reclamam a sua própria autoridade social ou espiritual com os argumentos de que seus valores são fundacionais – verdadeiros para todos os tempos e lugares – e de que as suas crenças são fundamentais – não passíveis de interpretação e intolerantes para com o diálogo e a dissensão. (BHABHA, 2007, p. 31).

Nesse sentido, o aludido pesquisador ressalta que o modo de representação da alteridade demanda um questionamento permanente, já que a articulação da diferença, geral, está contida na fantasia da origem e da identidade, o que torna a *diferença* objeto simultâneo de desejo e de escárnio. O autor citado destaca, ainda, que a demanda da identificação implica a representação do sujeito na ordem diferenciadora da alteridade, provocando a insuficiência de discursos, que se limitam a questionar imagens representacionais, sejam elas negativas, sejam elas positivas. De outro modo, a ideia é atentar aos processos de subjetivação.

Para Bhabha (1998), três condições compõem a analítica do desejo, relacionando, de maneira imbricada, o sujeito, a alteridade de si e os processos de identificação: 1) existir é ser chamado à existência em relação a uma alteridade; 2) o lugar da identificação, entre a demanda e o desejo, nessa

tensão, é desde sempre um espaço de cisão; 3) a questão da identificação jamais será a afirmação pura e simples de uma identidade pré-dada, autossuficiente e fixa, nunca uma profecia autocumprida – ela é, desde sempre, uma imagem, ou melhor, a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao desejar assumir aquela imagem.

É claro que, dessa maneira, não se ignoram as estratégias de fixação de sentidos e as estratégias de dominação. Porém, elas são entendidas como efeitos móveis de uma operação de poder e não o resultado de uma ação dada que teria um sujeito prévio que estaria por trás manipulando a realidade. Não há uma identidade dada e coerente a não ser como imaginação, apenas diferenças e possibilidades de articulação das diferenças, incluindo estratégias discursivas (que não são de um sujeito no sentido de uma propriedade ou posse de alguém) as quais se dão no exercício do poder. Portanto, nada estaria prévio à linguagem, não há *a priori* ou um lugar em que estariam armazenados os sentidos. Ou seja, a subjetividade emerge como possibilidade contingente e complexa, portanto, jamais prevista como totalidade calculável, como outros filósofos e pensadores já vinham apontando, dentre eles, Derrida, Foucault, Kristeva, Deleuze.

Não obstante, o diferencial de Bhabha está no seu trabalho com a cultura e no quanto é possível, com ele, pensar em “uma política da diferença” para ressignificar o currículo e a educação para além das dicotomias, conforme sugerem pesquisadores como Fleuri (2006), Frangella (2016), Lopes e Macedo (2005, 2011), Macedo (2006, 2014a), Ribeiro (2016), dentre outros. Assim, atribuir um nome a uma cultura, a uma etnia, a uma raça, distinguindo-a de outras se dá em um espaço (pós-) colonial agonista e antagonista, de luta. A significação, explica Bhabha, não é apenas uma questão de linguagem, mas de representação incessante da diferença pela cultura, a qual envolve modos, palavras, rituais, hábitos, tempo.

Os indivíduos, os bens e as comunidades deslocam-se através das nações ou no espaço entre tradições – às vezes com sucesso, outras vezes com consequências trágicas –, revelando novas formas híbridas de vida e de cultura que não têm uma existência prévia no âmbito do mundo discreto, singular, de qualquer nacionalidade ou sociedade. (BHABHA, 2007, p. 31).

Considerando os argumentos, assumo que aquilo que aparenta “o mesmo” só existe na relação com a alteridade, o qual a incorpora como uma falta que é constitutiva. Isso quer dizer que lidamos com o fluxo de sentidos e com a alteridade de si incessantemente. Sendo assim, não há possibilidade de uma resolução e/ou de um ponto-final, uma vez que nem o *eu* e nem o *outro* estão/estarão dados. Vivemos como *o mesmo e o outro*, cuja alteridade de si nunca esteve *fora* da constituição do sujeito. A linguagem e a subjetividade articulam uma natureza contraditória, não havendo identidades, de um lado, e identidades, de outro, para darem sentido à política. Há um “hóspede em casa”, tornando a linguagem uma espécie de hospitalidade, metáfora explorada por Derrida e retomada na discussão por Bhabha (2007, 2013).

Com base em tais autores, não existe hostilidade, de um lado, e hospitalidade, de outro; de modo distinto, não binário, se trata de uma mesma lógica: a inexorabilidade da dupla lei da hospitalidade. (DERRIDA, 2003). O que quer dizer que o condicional e o incondicional fazem parte de um mesmo processo, sugerindo que vivemos tensionados entre valores de acolhimento (incondicional) do *outro* e condições para tal acolhimento (da ordem da ética e da política, mas também da negação e da violência).

Em concordância com o referido pensador, a hostilidade é igualmente uma forma de reconhecimento, embora também seja possível inferir a respeito de “uma ética do reconhecimento”. (BHABHA, 2013). A questão é que ela não se dá no abstrato, tampouco resulta de um fundamento científico. O que podemos imaginar como universal (dignidade, respeito, justiça, liberdade) não irá transcender de algum lugar para todo o sempre, mas depende de uma tradução incessante que é parte das iterações democráticas. Nesse sentido, reconheço a defesa política de um lugar da enunciação e de um compromisso com os direitos do *outro*, um entrelugar onde se articulam decisões e escolhas, que assinalam espaços-tempos subversivos em face de pretensos processos de universalização e colonização.

Currículo em diálogo com Bhabha: da seleção de conhecimentos válidos para as práticas híbridas e ambivalentes de significação

Nesta seção, retomo a perspectiva política em que a diferença – como diferença e alteridade radical – ocupa a centralidade no currículo. A partir do diálogo com Bhabha, reitero a cultura como enunciação, como prática discursiva incomensurável. Meu argumento é que o currículo, nesses termos,

muda de enfoque. Em uma dimensão mais ampla, currículo passa a ser entendido como prática de enunciação, espaço-tempo de fronteiras, lugar da diferença, cultura, conforme defendem Lopes e Macedo (2011), Macedo (2006, 2014a, 2014b, 2016, 2017) e Ribeiro (2016). Nesse sentido, a política curricular é a própria luta para fixar o sentido, mas que só pode ser feita na relação parcial e contingencialmente. Portanto, a contribuição deste texto, em diálogo com o campo do currículo, é se contrapor ao que vem reduzindo os sentidos de currículo, de cultura e de diferença de um espectro mais amplo da discursividade, salientando a contribuição de Bhabha que aponta a uma discussão a ser explorada: a dimensão pós-colonial no discurso pedagógico.

Diversos países, em esfera global,⁹ vêm promovendo, hoje, um processo de restrição de sentidos em que a educação está subsumida no ensino, o que, segundo Macedo (2014a, 2016, 2017), só pode ser possível por uma perspectiva que, se não nega a diferença, a desloca para a margem, na medida em que exclui como exterior constitutivo o imponderável do processo educacional. De formas distintas, muitos pesquisadores têm apontado à restrição de sentidos no campo, nos últimos anos, para formação docente, para avaliação e para o currículo. (BIESTA, 2012; LEMOS, 2015; LOPES, 2013; MILLER, 2014; MACEDO, 2014a; 2014b, 2016, 2017; RIBEIRO, 2017).

Nesse contexto mais amplo de questionamentos, Lemos (2015) e Macedo (2014a, 2014b, 2016, 2017) analisam a impertinência de se desconsiderar o imprevisível em educação. Por sua vez, em linha teórico-próxima, Miller (2014) argumenta em defesa da teorização curricular como um antídoto contra o que chamou de “cultura da testagem”, perspectiva essa que vem buscando a impossibilidade de tornar a educação o efeito de um cálculo. Em um quadro referencial (que revê as posições teóricas de Dewey), Biesta (2012) também chama a atenção para os problemas de “uma política da aprendizagem” que está em curso em esfera global, reiterando a importância – para o debate democrático – de retomarmos a discussão das finalidades educacionais.

A despeito de tais discussões, o currículo tem ocupado a centralidade nos debates políticos, elemento considerado chave às reformas educacionais por se compreender que se trata de um processo fundamental de “seleção de conhecimentos considerados válidos para serem ensinados”. O movimento

⁹ Não exatamente da mesma forma ou gerando os mesmos efeitos.

Todos pela Base Nacional Comum,¹⁰ por exemplo, enuncia que estamos vivemos um momento histórico ímpar na educação brasileira por se estar definindo “o currículo nacional” em termos de competências e habilidades que os alunos devem aprender.¹¹ Como uma espécie de “conjunto patrimonial-universal da humanidade”, extraído da cultura mais ampla, o currículo como *básico* gera expectativas de aprendizagem, articula e é articulado pela crença de que poderá, caso esteja *benfeito*, produzir, enfim, identidades esperadas, cada vez mais precocemente, conforme discuto em Ribeiro (2017).

Segundo Macedo (2017), a despeito das diferenças, há um sentido comum mobilizado por distintas tradições curriculares que giram em torno da ideia de projeção identitária, sejam essas para adequação ao mundo competitivo e individualista do trabalho, seja para fortalecer os anseios de conservação dos valores da família dita tradicional, seja para a obtenção de uma consciência crítica e emancipada, enfim, o currículo mobiliza o que venho chamando de uma “guerra de utopias” (RIBEIRO, 2017), como parte de um mesmo processo de luta pela significação e pelo controle.

Nesse cenário, as políticas curriculares têm fortalecido – ainda que destaquemos inúmeros dissensos e contradições – um discurso de avaliação de rendimento, de índices, de metas, de resultados, enfim, uma dimensão eficientista e instrumental que se reitera em uma linguagem híbrida no discurso pedagógico. (MACEDO, 2017). Em tal contexto, segundo Cunha (2016), a avaliação vem sendo articulada às reformas curriculares em diversos países como um elemento imperativo, para que se atinja “a qualidade da educação”. Reitera-se a defesa de que – no pretexto da *boa qualidade* – há a necessidade de estabelecer, com maior transparência, o que será ensinado e aprendido rumo à certeza da identidade a ser formada na escola. “Boa-nota” se torna, então, sinônimo de uma boa qualidade da educação nacional, confundindo direito à educação com direito à aprendizagem (daquilo que se supõe indispensável para que o *outro* ensine e/ou aprenda). A autora

¹⁰ Um grupo de especialistas (profissionais da educação) que, desde 2013, vem se reunindo para discutir e facilitar a adoção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Defendem que essa base é um passo crucial para promover a equidade no sistema educacional brasileiro. Conta, hoje, segundo informações do próprio endereço eletrônico (<http://movimentopelabase.org.br/a-base/>), com mais de 60 integrantes, apoiando e disseminando pesquisas e insumos técnicos que visam, segundo eles, a qualificar o debate.

¹¹ Matéria disponível no seguinte endereço eletrônico: <<https://oglobo.globo.com/opiniao/base-nacional-comum-avanco-para-educacao-21167780>>.

indica um registro alternativo (em termos derridianos) – que se aproxima do que discutimos neste texto – no qual o sujeito autônomo e soberano, cartesiano-kantiano-humanista é problematizado por uma concepção antirrealista, tratando de uma recusa epistemológica em ver o conhecimento como uma representação evidente da realidade.

Tal como o referido estudo, Macedo (2004) possibilita desconstruir os aparentes laços que se estreitam pela relação simplista entre “educação, aprendizagem, formação, avaliação e currículo”. O caráter relacional e intersubjetivo da educação inviabiliza torná-la acessível às dinâmicas avaliativas restritas. Com base na noção de hibridismo, a autora citada enfatiza que distintos conceitos, como: nação, mercado, cidadão e ciência – que compõem um discurso de matriz de dominação europeia – estão no currículo escolar, mas se constituindo em ambivalência que possibilita a subversão dos sentidos. Destaco, portanto, que a noção de hibridismo é relevante, mas não por ser compreendida simplesmente como uma mescla de elementos prévios que torna a diferença *o mesmo*, de outra forma, permite também que *o mesmo* seja visto como diferença, perturbando a homogeneidade e as fronteiras entre o *eu* e o *outro*.

A aludida autora lembra que o hibridismo foi ressignificado no século XX, indo além dos rastros de sexismo, de interesses inter-raciais e de classificações biológicas em espécies humanas (embora esse sentido não tenha sido superado totalmente). Outros autores também repensam a questão, mas o pesquisador indo-britânico oferece uma articulação singular que vem interessando ao campo do currículo. Especificamente de Bakhtin, Bhabha toma a ideia de que a linguagem é simultaneamente a mesma e diferente como dito. Como Spivak e Said, Bhabha aponta à ambivalência da dominação que explicita o colonialismo como um processo híbrido entre colonizador e colonizado, retomando a questão agonista/antagonista da seção anterior.

As estratégias de hibridização revelam um movimento de estranhamento da inscrição “autoritária” e até mesmo autoritarista do signo cultural. No momento em que o preceito tenta se objetivar como um conhecimento generalizado ou uma prática normalizante e hegemônica, a estratégia ou o discurso híbrido inaugura um espaço de negociação, onde o poder é *desigual*, mas a sua articulação pode ser *questionável*. (BHABHA, 2011, p. 91, grifo do autor).

Nesse sentido, conforme salienta Macedo (2004), no campo do currículo, a noção de hibridização começou a subsidiar discussões sobre a interação entre os discursos que estão em circulação tanto nas reformas educativas e no pensamento curricular quanto na escola. Currículo como híbrido é esse espaço-tempo de fronteira e de ambivalência em que convivem diferentes tradições que se configuram agonisticamente na relação indecível com a alteridade.

Os processos de hibridização, assim, ganham contornos culturais, o que não significa que não existiam antes, mas que, recentemente, têm levantado questões com a intensidade das trocas interculturais. Como não pode saturar tudo, a ambivalência do poder colonial não inviabiliza os híbridos culturais. Como vimos, para que haja dominação, é preciso definir o *outro*, o que faz do estereótipo uma das principais estratégias. Os estereótipos são, muitas vezes, marcados como fetiche – a partir da constatação de incompletude, constrói-se o negativo da sua própria imagem. A zona de ambivalência é estabelecida pela negociação da completude/incompletude, como vimos nas seções anteriores. Isto é, o hibridismo é *produto* iterativo dessa cisão.

Considerando o exposto, o que se busca entender é como se articulam diferentes culturas em educação, o que implica uma preocupação que está alicerçada na recusa em aceitar o currículo como uma simples seleção. quer de saberes, quer de culturas presentes na sociedade. (MACEDO, 2004, p. 20). Um elemento diferencial para o currículo, portanto, é ver o cultural como espaço político, rejeitando a distinção entre *conhecimento* e *cultura*. Não se trata de negar discursos poderosos como os do iluminismo, da cidadania e do mercado. São eles, reconhece a autora, que, em grande parte, articulam aquilo que se ensina no currículo, bem como estabelecem os sentidos à organização curricular. O que procuro defender, com a pesquisadora citada, é que “o problema crucial de criação de uma agenda política que articule os localismos – sem reduzi-los ao mesmo – exige pensá-los não como controvérsia dentro do projeto globalizante, mas como uma subversão de sua lógica”. (p. 18).

Nesse sentido, não se trata de estabelecer um diálogo intercultural, compreendido a partir de elementos prévios que podem interagir, bem como não se trata daquilo que nos faz – como indivíduos – estar dispostos “a agir comunicativamente”. Em estudo mais recente, Macedo e Costa (2008) problematizam essa ideia, pondo em relevo os fluxos discursivos,

intensificados em um cenário global. Eles têm em vista que as discussões contemporâneas – em diversos âmbitos – apontam à incomensurabilidade, isto é, aos limites, à imaginação e aos problemas da *coisificação* da cultura. Propõem as autoras, em vez disso, uma negociação agonística para explicar a maneira como a cultura se constitui, deixando de fazer sentido o diálogo entre elementos prévios, admitindo a diferença como em si, e não como diversidade. Isso implica rever a identidade como processo heterogêneo que se faz por meio da relação, ou seja, como identificação metonímica, a identidade é sempre inacabada, híbrida e precária.

Nesse cenário, as autoras salientam que a chamada globalização vem trazendo a diferença para o centro da cena, em sociedades que vão reconhecendo-se como multiculturais. Em resposta, a cultura como coisa, como repertório de sentidos, que privilegia entendimentos comuns, o *estar de acordo*, nas palavras das pesquisadoras, passa por cima das diferenças de poder e do prestígio de que gozam os conhecimentos, os estilos e as formas de vida. O sentido agonístico que salienta o pós-colonialismo, explicam as pesquisadoras, desloca a questão às relações de poder, à política, à dimensão política da cultura, ou melhor, à cultura como política, como um processo sempre inacabado por meio do qual atuam os discursos. Nessa configuração, como dito, estancamentos de sentido são contingentes, provisórios, uma tentativa na qual há sempre escapes. Uma vez que o antagonismo social é constitutivo da política, reinterpretações e mobilizações culturais apontam a um curso infinito.

Frangella (2016) também dialoga com o pós-colonial no currículo a partir de Bhabha. Para ela, o currículo é compreendido como o local da cultura, defendendo a abertura a outras enunciações. Tal como venho pesquisando, em uma abordagem pós-colonial e discursiva, a referida autora entende a cultura e o currículo como uma questão de enunciação. Isto é, “pensar a cultura como enunciação implica sublinhar uma dimensão enunciativo-discursiva no processo de significação”. (p. 16). Trata-se de um processo compreendido como Terceiro-Espaço, nos termos do pesquisador indo-britânico, o qual provoca um rompimento com a explicação do social pela simples interpretação linear de um ato comunicativo entre um *eu* e um *outro*: “A problematização do lugar da cultura como lugar do enunciado faz do contingente e liminar *espaçotempo* de produção de sentidos mais do que o eu e o outro da enunciação”. (p. 22). É “um entre” como um espaço intervalar (espaço sem espaço – no sentido

geográfico),¹² ou seja, um atravessamento que mobiliza e é mobilizado por/pela diferença. Nesse sentido,

a concepção de diferença que Bhabha propõe afasta-se de uma visão pluralista, ao contrário, é experiência radical, produção contingente e ambivalente onde a homogeneização, a apreensão não se torna possível; não é passível de localização dentro de um contexto universalista que consensualmente administra a diversidade, mantendo implícitos normas/valores etnocêntricos. A “interpretação cultural” exige negociação e tradução, dada ao desafio da incomensurabilidade, do antagonismo encenado que desafia a lógica de alinhamento e coesão e desafia a articulação a partir de uma alteridade radical. (FRANGELLA, 2016, p. 18).

Conforme advoga a pesquisadora, a questão da agência, do sujeito, da luta política não é abandonada, mas pensada em bases que alteram as respostas, mas, sobretudo, as questões ressignificadas. Nessa configuração, a agência é pensada de maneira outra, não tratando da dependência de um sujeito que se basta, autossuficiente. Desse modo, a agência política não pode ser expressão de uma anterioridade e de uma autoridade, pois “o sujeito como agente retorna [sempre] na ação dialógica de negociação – efeito do intersubjetivo – no tempospaço disjuntivo da significação, agência como movimento que se desdobra em fechamento contingente, fechamento instável e não conclusão” (2016, p. 23).

E, assim, a autora cita uma aproximação relevante entre Bhabha e Derrida: a ideia de indecidibilidade, isto é, do caráter precário das escolhas e decisões, ainda que sejam necessárias. Trata-se de uma dimensão-limite, limite esse impossível, de alteridade radical ou de aporia. O social não se pode calcular ou prever como totalidade. Dessa forma, a perspectiva curricular não cabe em um sistema fechado de diferenças, na diversidade,

¹² Conforme esclarece a autora, não há um lugar da cultura, na defesa que faz do Terceiro-Espaço, do entrelugar “como lugar da cultura, ele não se configura numa localização espacializada” – o Terceiro-Espaço irrompe e emerge na contingência. Assim, é possível deslocar esse entendimento à compreensão da cultura como ato enunciativo híbrido – não se trata de ação volitiva, mas de interação e iteração contingente. (FRANGELLA, 2016, p. 19).

mas em uma estrutura aberta. É esse mesmo limite que exige de nós traduzir, responder ao que não se pode oferecer pronto ou definitivo, o que demanda responder sempre, uma vez que nem a tradução e nem a tradição estarão dadas de uma vez por todas.

Considerações finais

Considerando o explicitado, ainda que outros pensadores também tenham contribuído com o debate da subjetivação, produzindo um volume de trabalhos que aprofundam o entendimento e da reiteração dos discursos *da diferença* em educação e dos efeitos trazidos pela questão da cultura em um viés realista-essencialista e/ou estrutural-emancipatório, julguei pertinente retomar o debate do sujeito e da política em diálogo com o pós-colonialismo de Homi Bhabha para repensar a cultura em outras bases, visando a uma perspectiva pós-estrutural e pós-colonial no campo do currículo, a qual possibilite espaços para pensar em agência, mas de maneira outra – que problematize os essencialismos e os determinismos, inclusive os que são criados sob o rótulo de *culturais*. Tendo em vista o exposto, parece-me que Bhabha articula uma possibilidade pertinente, segundo procurei argumentar. O que penso ter destacado, neste texto, é outra epistemologia no campo teórico-educacional, a qual tem avançado, a meu ver, buscando entendimentos acerca de como as disputas de sentido ocorrem, o que contribui para uma outra perspectiva de cultura ainda pouco explorada.

Pensar currículo, nesta abordagem, significa inferir que a produção curricular é sempre rasura, ou seja, estará sempre por vir. De maneira mais ampla, o currículo é entendido como tudo que diz respeito ao cotidiano escolar, envolvendo alunos, professores e outros atores que são produzidos como tais, por intermédio do processo de significação e do discurso, por uma dimensão simbólica e política em um sistema aberto. No entanto, cumpre salientar que não há operações teóricas sem limites, implicando sempre desafios, sendo um deles a complexidade do conceito de *cultura* e sua conexão com currículo. Cabe ressaltar, ainda, que a questão não está na *aplicação* da teoria, mas em manter a atenção naquilo que o pensamento de Bhabha tem a oferecer “a um mundo” no qual as divisões se proliferam entre fantasias e imaginações, e cujos efeitos do enclausuramento binário vêm deixando rastros no pensamento educacional.

REFERÊNCIAS

- APPADURAI, Arjun. *O medo ao pequeno número: ensaio sobre a geografia da raiva*. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2009.
- BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. Trad. de Teresa Dias Carneiro. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, v. 42, n. 147, p. 808- 825, set. dez. 2012.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.
- _____. Ética e estética do globalismo: uma perspectiva pós-colonial. In: _____ et al. (Org.). *A urgência da teoria*. Lisboa: Tinta-da-China, 2007. p. 21- 44.
- _____. O entrelugar das culturas. In: _____. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos*. Org. de Eduardo F. Coutinho. Rio de Janeiro: Rocco, 2011. p. 80- 94.
- _____. *Nuevas minorias, nuevos derechos: notas sobre cosmopolitismos vernáculos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2013.
- BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 175-206.
- CUNHA, Talita Vidal. Conhecimento escolar e trabalho docente. In: FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres (Org.). *Currículo, formação e avaliação: redes de pesquisa em negociação*. São Paulo: Cortez, 2016. p. 111- 127.
- DUFOURMANTELLE, Anne. *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade*. Trad. de Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.
- DUSCHATZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 119- 138.
- FRANGELLA, Rita. Currículo como local da cultura: por outras enunciações curriculares. In: FRANGELLA, Rita (Org.). *Currículo, formação e avaliação: redes de pesquisas em negociação*. Curitiba: CRV, 2016. p. 15- 30.
- FLEURI, Reinaldo. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006.
- GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre revoluções culturais do nosso tempo. Trad. de Thomaz Tadeu da Silva. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Org. de Liv Sovik. Trad. de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

LEMOS, Guilherme Augusto Rezende. Currículo, conhecimento e discurso: uma experiência estética. *Geo UERJ*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 309-322, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. In: _____. Dossier Temático: configurações de investigação educacional no Brasil. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13- 54.

_____. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth; PAIVA, Edil Vasconcelos de. Mapping researches on curriculum in Brazil. *JAAACS: Journal of the American Association for Advancement of Curriculum Studies*, v. 2, p. 1-22, Feb. 2006.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 8, ns.1 e 2, p. 13-30, 2004.

_____. Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago. 2006.

_____. Currículo, subjetividade e diferença. Projeto de Pesquisa apresentado ao CNPq. 2014a. Disponível em: <www.curriculo-uerj.pro.br>.

_____. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, A. C.; ALBA, A. de. *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014b.

_____. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-67, abr./jun., 2016.

_____. As demandas conservadoras do “Movimento Escola Sem Partido” e a Base Nacional Curricular Comum. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.

MACEDO, Elizabeth; COSTA, Maria Zuleide. Currículo e diferença no contexto global. In: ENDIPE, 14., 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, 2008.

MILLER, Janet. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 2043-2063, out./dez. 2014.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos PENESB*, Niterói: EdUFF, p. 17-34, 2004.

NASCIMENTO, Evando. *Derrida*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.

RIBEIRO, William de Goes. Remobilizando a pesquisa com o pós-estruturalismo: quando a diferença faz toda a diferença. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 542- 548, set./ dez. 2016.

_____. Entre utopias e projeções regulatórias: Base Nacional Curricular Comum e sentidos de juventude. In: IX Seminário Internacional Redes Educativas e Tecnologias, 2017. In: AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS. 2017, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.seminarioredes.com.br/ixredes/adm/trabalhos/diagramados/TR833.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (Org.). *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas*. São Paulo: Boitempo, 2004. p. 113-134.

RUTHERFORD, Jonathan. The third space: interview with Homi Bhabha. In: DERS (Org.). *Identity: community, culture, difference*. London: Lawrence and Wishart, p. 207-221. 1990.

SCHMIDT, Rita Teresinha. O pensamento-compromisso de Homi Bhabha: notas para uma introdução. In: BHABHA, Homi. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos*. Org. de Eduardo F. Coutinho. Rio de Janeiro: Rocco, 2011. p. 13-61.

Submetido em 14 de janeiro de 2017.
Aprovado em 21 de agosto de 2017.