

Educação básica e políticas curriculares

O discurso da diferença cultural

ROSÂNGELA TENÓRIO DE CARVALHO*

RESUMO: O ponto de reflexão deste artigo está centrado na rede interdiscursiva da diferença cultural. A ideia de rede interdiscursiva apreende formas de coexistência de diversos enunciados sobre diferença cultural. Sob o enfoque de estudos culturais, trabalha-se os efeitos na política curricular dos enunciados da diferença cultural em disputa nos variados campos discursivos.

Palavras-chave: Política curricular. Diferença cultural. Educação Básica.

Introdução

No Brasil, as políticas públicas para a educação básica têm possibilitado o acesso de crianças e jovens à escola; no entanto, não têm possibilitado o acesso ao currículo. Pressupõe-se que grande parte da problemática da política curricular está associada às formas de representação da diversidade cultural e sua produção de subjetividades multidimensionais de classe, gênero, raça, geração e outras.

Nessa perspectiva, interessa a constelação discursiva de produção da diferença cultural no campo curricular. Afinal, o educacional acolhe e coloca em campo uma diversidade de discursos. Trata-se de um instrumento graças ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso (FOUCAULT, 1999).

A política curricular da educação básica é entendida como produtora do currículo, dispositivo disciplinar no qual se desenvolve um “discurso pedagógico”, engendrado em contextos diversos, que, por sua vez, envolvem diversos atores sociais implicados em procedimentos de controle, seleção, organização e redistribuição (SILVA, 1999; CARVALHO, 2004).

* Doutora em Educação. Professora Adjunta III da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).
E-mail: <rosangelatc@gmail.com>.

Tal perspectiva está inserida no debate recente, no campo da política curricular, que tem como uma das versões os estudos culturais (MCLAREN, 1997; SILVA, 1999, 2000; COSTA, 1998; CARVALHO, 2004, 2009). Nessa versão, as políticas curriculares, compreendidas como discursos que produzem objetos epistemológicos, pedagógicos e didáticos, afirmam conhecimentos e saberes e produzem sujeitos sociais e culturais - e, principalmente, definem quem são os diferentes.

A questão da diferença cultural vem sendo problematizada de forma significativa. Uma primeira questão diz respeito a como se constroem as visões sobre o outro. Quem diz o quê sobre o outro? O outro em relação a quem?

Grande parte dos estudos sobre a diferença cultural tem colocado na agenda a construção de representações sobre diversos povos a partir do olhar do Ocidente - branco, masculino e europeu. Há um sentimento de que o acolhimento da temática da diferença não é suficiente para superar as formas dominantes de instituição do outro. A visão liberal ou humanista do multiculturalismo, que defende a convivência pacífica entre culturas, é questionada, pois, do ponto de vista crítico, as diferenças culturais não podem ser concebidas sem que se coloque também a questão do poder.

Nas questões do multiculturalismo, parece, pois, ser necessário entender o que o discurso da diferença cultural responde ou esconde, ou como a teoria tem construído a diferença cultural ao descrevê-la e explicá-la como objeto de estudo. Afinal

a cultura só emerge como um problema, ou uma problemática, no ponto em que há uma perda de significado na constatação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças, nações. (BHABHA, 2001, p. 63).

Grande parte das versões sobre a diferença cultural vem sendo reconstruída no âmbito dos movimentos sociais e da academia, a partir de grupos de resistência aos olhares eurocêntricos. De forma peculiar, as universidades e o que elas produzem do ponto de vista cultural (teses, livros, revistas, *sites*, entre outros) têm-se aproximado desses movimentos, instaurando um debate frutífero sobre a questão da diferença. Esse diálogo data dos anos 1960, mas tem-se intensificado nas últimas quatro décadas.

Numa perspectiva crítica e materialista do currículo, afirma-se que, na base da produção da diferença cultural e da desigualdade social, estão os processos econômicos, institucionais e estruturais (SILVA, 2000).

Os estudos pós-modernos e pós-estruturalistas incluem questões do contexto mais amplo e as articulam ao cotidiano. Dizem que diferença é um conceito chave que perpassa a discussão sobre multiculturalismo, interculturalidade e pluralidade cultural. Uma dessas versões pautada nos discursos de Foucault e Derrida, considera a diferença cultural como um processo discursivo e linguístico. Derrida vai defender que a linguagem oral é já, e sempre, exatamente como a escrita, significante.

Não existe nenhuma diferença ontológica essencial entre o sinal que registamos no papel e a forma com a qual a pronunciamos. Ambos são formas de registo, formas de inscrição (SILVA, 2000). Derrida cria o termo *différance* para diferenciar de diferente, termo que vai indicar a sua rejeição ao formalismo e afirmar o carácter dinâmico de toda a significação. Sobre a abordagem concebida por Derrida veja-se a afirmação a seguir:

A différence é uma estrutura, um movimento não mais concebido na base da oposição presença/ausência. A différence é o jogo sistemático da diferença, dos traços de diferença, do espaçamento por meio do qual os elementos são relacionados entre si. Esse espaçamento é simultaneamente activo e passivo, feito de produção de intervalos sem os quais os termos “plenos” não significam, não funcionam. (BURBULES; RICE, 1993, p. 182).

Do ponto de vista da teorização crítica educacional, as questões levantadas por Derrida têm subsidiado, pelo menos, duas versões discursivas sobre a diferença e a possibilidade de diálogo, pontuadas por Burbules e Rice (1993) como pós-modernas e antimodernas. Para esses autores, na versão pós-moderna “deve-se evitar modos e práticas discursivas e não discursivas que excluam de forma implícita ou explícita sujeitos que não participem dos modos dominantes de pensamento, fala e ação.” (p. 183). A versão antimoderna rejeita as possibilidades de diálogo.

A celebração da diferença torna-se uma pressuposição de incomensurabilidade. Nega-se a possibilidade de se estabelecer um discurso razoável e consensual entre as diferenças, pois nessa relação inevitavelmente há imposição de valores, crenças e modos de discurso do grupo dominante sobre outros grupos. (BURBULES; RICE, 1993, p. 183).

Os supracitados autores afirmam que os estudos e as análises que têm como categorias específicas raça, idade, gênero, classe, identidade étnica ou orientação sexual estão fragilizando abordagens em defesa de que todos esses fatores devem ser analisados em seu conjunto. Argumentam que, do ponto de vista da construção subjetiva de identidade, esses fatores não podem ser vistos separadamente.

Na discussão da diferença cultural está, pois, implícita a discussão sobre formação de identidades construídas nas práticas culturais e que se definem por meio de um processo de produção da diferença. Se considerarmos que o conceito de diferença é imprescindível para o reconhecimento da diversidade, precisamos procurar entender como essas versões têm produzido efeitos no discurso curricular.

Cenário discursivo

Discurso político-econômico

Santos (2001) afirma que países periféricos e semiperiféricos estariam sujeitos às regras do “receituário neoliberal”, que tem orientado a política imperialista de países como os Estados Unidos da América, com a globalização de mercado. Alerta para o perigo da emergência do fascismo societário, desde a última década do século XX.

En nuestro tiempo, el peligro es el surgimiento del fascismo como régimen societario. [...] pluralista, coexiste con facilidad con el estado democrático y su tiempo-espacio preferido; [...] es a la vez local y global. (SANTOS, 2001).

Bhabha (2001, p. 26), por sua vez, enfatiza a necessidade de atentarmos para “as relações neocoloniais remanescentes no interior da ‘nova’ ordem mundial e da divisão do trabalho multinacional”. Há um consenso, no âmbito do discurso pós-colonialista, de que a maioria dos países da América Latina vive, nas últimas décadas do século XX, sob uma forte pressão política e econômica advinda das novas formas imperialistas de os países se relacionarem. Esta forma de imperialismo é analisada como resultado de uma articulação do poder econômico e militar anglo-americano “em atos políticos que expressam um descaso neoimperialista pela independência e autonomia de povos e locais no Terceiro Mundo.” (p. 45). Afirma ainda estar

convencido de que essa dominação econômica e política tem uma profunda influência hegemônica sobre as ordens de informação do mundo ocidental, sua mídia popular e suas instituições acadêmicas especializadas. (p. 45).

Acrescentamos que a dominação econômica tem sido evidente também no campo da educação em geral. As formas como o mercado inclui/exclui a mão de obra, a incorporação do enunciado “sociedade do conhecimento,” para referir-se ao século XXI, têm suscitado certa histeria em relação à aquisição de novas competências exigidas pelo mercado e pela vida cultural que as globalizações ensejam. Podemos dizer que há uma tentativa de gerar-se, nas populações, a necessidade de “consumo” de saberes/competências/habilidades, por meio da grande divulgação sobre as novas competências para o mercado de trabalho, da oferta de diversos produtos, a exemplo de: i) cursos presenciais ou a distância, voltados para o uso dos equipamentos informáticos, para a organização de pequenos negócios; cursos de inglês justificados como essenciais para a inclusão cultural e superação das desigualdades sociais, pelo menos segundo o discurso neocolonial; ii) produtos diversos da indústria cultural em seus diferentes dispositivos, como programas educativos transmitidos pelas emissoras de rádio, televisão e internet; livros e revistas de divulgação científica e outros.

Num cenário marcado pela exclusão social, cresce o mercado de produtos para inclusão e crescem também novas formas de nomear o sujeito que aprende: o cliente ou o consumidor. Mais do que nunca, tem-se narrado e suscitado a necessidade de aquisição de competências quase como se os saberes se tivessem tornado um objeto de consumo essencial para a sobrevivência, mesmo que os indivíduos estejam fora do mercado de trabalho.

Nesse cenário, mais do que nunca, a narrativa em torno da necessidade do conhecimento escolarizado universal e dos conhecimentos específicos para uso das tecnologias da comunicação e informatização tem dado mais visibilidade à desigualdade social e às diferenças culturais quanto ao saber. Realça-se o contraponto entre os valores dos saberes locais e os dos saberes globais, e a necessidade de sua articulação.

No que se refere às transformações no mundo do trabalho, a intensificação de conflitos internos em diversos países e as necessidades suscitadas pelo discurso da sociedade do conhecimento têm produzido mais mobilidade das populações e intensificado o processo de imigração interna e externa. Trabalhadores/as de diversos países circulam pelos centros urbanos à procura de inserção no mundo do trabalho, melhor qualidade de vida, segurança, e de lugar para viver a cidadania multicultural - formas mestiças, híbridas, de ser e de viver no planeta Terra. Um cenário híbrido, povoado de formas culturais em transformação permanente, evidenciado nas estratégias de sobrevivência dos imigrantes. Uns procuram usufruir das relações interculturais, outros, os expatriados, carregam consigo suas próprias culturas locais, transformando-as na sua mais valia cultural, e “fazem tudo para transportar consigo aspectos reconfortantes de sua cultura e limitar os perigos provenientes dos encontros interculturais.” (FATHERSTONE, 2001, p. 98).

Com essas mudanças, as narrativas que passam a circular provocam sentimentos tal como o nomeado por Bhabha (2001, p. 19), o *au-delà*, que significa “uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do ‘presente’, para as quais não parece haver nome próprio além do atual e controvertido deslizamento do prefixo pós, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-feminismo...”; algo como “aqui e lá, de todos os lados, para lá e para cá, para frente e para trás.” (p. 19).

No caso do Brasil, nas grandes cidades, fruto inclusive do complexo processo migratório, há mais visibilidade dos novos atores – como os sem-terra, os sem-teto, os favelados, os desempregados, os turistas, os refugiados, os afrodescendentes, os povos indígenas, os homossexuais. Essas formas de inserção da população em centros urbanos têm forte impacto em suas identidades sociais e culturais. As imigrações transformam as cidades em lugares de expressão e problematização da diferença e do diálogo cultural.

Milton Santos (1999) diz que a chegada dos “pobres à cidade” aumenta e enriquece a diferença socioespacial. Essa diferença é visível nas grandes cidades brasileiras,

nos bairros, nas favelas, nos morros e lugares diversos, que dizem não só das diferenças sociais e das exclusões culturais, mas também das vias plurais da subjetividade. Os processos de interação social e cultural produzem formas híbridas de ser e de viver.

Discurso dos movimentos sociais

A entrada de países da América Latina, em particular o Brasil, na ordem das globalizações deve ser vista considerando-se que “as nações posicionam-se de uma forma diferente em relação às estruturas e efeitos da globalização.” (BALL, 2001, p. 102). Dentro da América Latina, as singularidades de cada país definem as formas de experiência no mundo globalizado. Os processos de transformação social, econômica e política ocorrem num terreno de luta política, luta cultural, de avanços e recuos, de negociações, de criação de novas formas de articulação entre domínios da vida social e cultural. Nesse sentido, a intensificação dos processos de globalização deve ser percebida enquanto resultado de processos históricos, relações sociais e culturais produzidas em contextos históricos específicos exercendo um determinado tipo de função, como por exemplo, uma globalização contra-hegemônica (SANTOS, 2001). Nessa complexidade, emergem práticas sociais de sobrevivência para os excluídos do processo, em particular para os setores informais da economia. Dessas práticas destacamos as redes de economia solidária, referência de processos alternativos à exclusão cultural e às desigualdades sociais, e as redes de movimentos sociais multiculturais com suas expressões singulares de produzir cidadanias multiculturais. As redes são dispositivos que atuam para o aparecimento de novos campos de demarcação de objetos de saber e que influenciam as políticas curriculares - lugares de enunciação de acontecimentos singulares/plurais, que emergem das lutas políticas e culturais. Ou seja, funcionam como dispositivos cuja função é também de governação desses acontecimentos e de narrativas sobre a desigualdade social e a diferença cultural.

Estruturada em redes internacionais, continentais e nacionais, a economia solidária está envolvida com práticas associativas de bens e serviços. No campo político, interpela as instituições e os valores da economia de mercado, com o objetivo de repolitizar a economia em proveito das necessidades humanas. A economia solidária tanto pode representar possibilidades para os excluídos da sociedade do conhecimento como o enquadramento dos saberes locais num determinado formato da economia de mercado, constituindo-se, assim, como mais um lugar de aprisionamento das diferenças. É bom lembrar que grande parte dos programas institucionais governamentais e não governamentais, no campo da economia solidária, vem sendo financiada pela estrutura da economia formal e por instituições financeiras do mercado.

Os movimentos sociais e políticos no campo da globalização contra-hegemônica (SANTOS, 2001) não estão limitados às questões do campo econômico: eles acolhem e dão novos sentidos a processos e organizações que têm como objeto questões sociais e culturais de diversos e diferentes lugares do planeta.

A partir dos anos 1990, os movimentos sociais na América Latina e no Brasil têm desenvolvido maneiras de articulação política, na intenção de enfrentar coletivamente o cenário político sob a hegemonia das práticas neoliberais. Entram em cena as redes e centrais representantes de grupos, movimentos sociais, ONGs, apoiados no discurso da democracia e da pluralidade cultural. Essa forma de articulação tem dado visibilidade às mudanças que ocorreram nos últimos 50 anos, no campo das lutas políticas, em particular no campo reconhecido como o da esquerda ou como progressista.

As questões da cultura retomam nos anos recentes as influências e necessidades políticas e sociais advindas das novas lutas políticas e culturais, que condicionam a entrada de novos objetos de saber/poder/ser, como as questões de gênero, raça, etnia e sexualidade. Acolhem-se perspectivas de organização em rede, de artefatos sociais e culturais das redes de comunicação e informatização. É nesse sentido que dizemos que a organização em redes pode ser identificada como um novo lugar de objetos de saber/pode/ser no campo da política curricular. Essas redes têm um papel relevante no fortalecimento das lutas em prol da organização política, social e cultural das cidades. Os movimentos de afirmação avançam, erigindo cenários institucionais, técnicos e arquitetônicos já identificados: centros etnicoculturais – de cultura negra, de cultura indígena – proliferam; museus recuperam histórias dos povos ditos “sem eira nem beira”; textos orais de saberes profanos surgem numa movimentação em busca de origens antes negadas; aparecem edifícios com rampas e sistemas de transporte coletivo, com entradas próprias para atender pessoas portadoras de necessidades especiais; promovem-se concursos públicos com cotas para grupos específicos; enfim, aparecem marcas, ainda pouco significativas, para os que lutam por inclusão social e cultural.

Fruto das lutas culturais, passa a ser lugar comum identificarem-se produtos que respondem a demandas sociais e culturais advindas de grupos específicos. Entra em cena um mercado étnico, que leva em conta a luta dos movimentos negros, dos movimentos feministas, e a escolaridade do homem e da mulher negra nos últimos anos do século XX.

Com efeito, o cenário dos últimos anos permite mais visibilidade das várias histórias do mundo, de diversas culturas que estiveram excluídas do projeto universalista da modernidade (FEATHERSTONE, 2001), de “outros” grupos culturais (etnia, gênero, sexo, geração e etc.), em suas lutas pelo direito a existirem de forma singular e plural em suas diferenças.

Discurso da política curricular

A política curricular está inserida nesta constelação discursiva na luta pelo poder de dizer. As questões relativas à diferença cultural conquistam a sua forma social de regulação no campo das políticas públicas. A partir de meados dos anos 1990 e início dos anos 2000, acontecem mudanças substantivas na legislação e que contribuem para a emergência do discurso da diferença cultural no campo da política curricular da educação básica, tal como em outros domínios. Uma primeira está inscrita no Decreto de 20 de novembro de 1995 (Brasil, 1995), no qual se institui o Grupo de Trabalho Interministerial com a função de desenvolver políticas para valorização da população negra no Brasil. Essas políticas significaram o combate à discriminação racial, o estímulo e apoio aos estudos que tratassem da situação da população negra, o estabelecimento do diálogo com instituições e entidades, incluindo as do movimento negro nacional e internacional, o estímulo e apoio às iniciativas públicas e privadas que valorizassem a presença do negro nos meios de comunicação. É importante ressaltar que o Decreto de 1995, antecede outras leis no campo educacional como a Lei nº 9.394, de 1996 (Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), e a Resolução CNE/CEM nº 1 de 5 de julho de 2000.

As leis refletem as lutas culturais intensificadas nos anos 1990 e contribuem para que, em 13 de maio de 2002, o Decreto nº 4.228 institua, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas, sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça. O programa contempla, entre outras medidas, duas, das quais destacamos os incisos I e IV do Art. 2º:

I – observância, pelos órgãos da Administração Pública Federal, de requisito que garanta a realização de metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos em comissão do Grupo- Direção e Assessoramento Superiores – DAS;

IV – inclusão, nas contratações de empresas prestadoras de serviços, bem como de técnicos e consultores no âmbito de projetos desenvolvidos em parceria com organismos internacionais, de dispositivo estabelecendo metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência. (BRASIL, 2002a).

Com a Lei nº 10.558, de 2002, é criado o Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros. Essa legislação normaliza o discurso e as práticas políticas, econômicas e culturais, em relação à diferença cultural e social, dá legitimidade às lutas dos

diversos movimentos sociais e, ao mesmo tempo, revela as relações entre as práticas discursivas e as práticas não discursivas. Reflete, assim, o conjunto disperso de ações sociais e culturais que tomaram corpo nos diferentes domínios das práticas sociais, desde os anos 1960. O que não significa mudanças substantivas na vida quotidiana das pessoas, nem mesmo credibilidade de que este é o caminho desejado no que diz respeito à justiça nas relações sociais e culturais.

Em novembro de 1999, são fixadas pelo Conselho Nacional da Educação as diretrizes nacionais para o funcionamento da escolas indígenas:

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (BRASIL, 1999).

No ano de 2004, a legislação dá indicativos para mudanças concretas na política curricular em relação aos saberes da disciplina História da Educação Básica, considerando as questões étnico-raciais:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

Já no ano 2010, o Conselho Nacional de Educação define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e nela contempla o debate da diversidade cultural.

Art. 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade;

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem com nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural.

Art. 43.

§ 3º A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica. (BRASIL, 2010).

Nos enunciados do Plano de Desenvolvimento da Educação observa-se a presença de coexistência discursiva ou memória discursiva, com redes de afiliações dos discursos sobre a diferença cultural com a gramática de uma educação republicana.

Uma educação republicana, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade. Não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação republicana, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade. Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade. (BRASIL, 2007, p. 5).

Associar o estatuto que os enunciados da diferença cultural adquiriram nos anos recentes à existência de uma interlocução entre diferentes discursos é uma possibilidade a ser considerada. Ao mesmo tempo, esse entendimento da interlocução discursiva obriga-nos a pensar não apenas na provisoriidade do conhecimento como também na provisoriidade dos nossos mapas de afiliações ou, no mínimo, que consideremos a existência de um hibridismo no campo da política curricular.

Considerações Finais

A política curricular constitui-se em uma relação interdiscursiva, que toma roupagens singulares em contextos não discursivos específicos. Sabemos que, dependendo do cenário discursivo, um determinado tipo de discurso, com determinada versão, está, ou não, autorizado, pode, ou não, ser dito, dependendo de quem fala e do lugar que fala.

Nesse sentido, defende-se que é preciso problematizar a política pública educacional em vigor no Brasil - que associa à política curricular elementos do discurso da diferença cultural, embora mantenha elementos do discurso monocultural. Há uma evidente prática discursiva sob as regras de controle de aprendizagens através de dispositivos disciplinares (Prova Brasil). Tais práticas têm orientado o que se deve ensinar nas escolas a partir do conhecimento considerado importante para ser avaliado.

Entendemos que tomar a diferença cultural como objeto de saber, no campo curricular da EJA, significa problematizar questões que há bastante tempo estão no cerne desta modalidade educacional, tais como as questões de gênero, os estudos e as lutas culturais nos quais raça e etnia estejam presentes, as questões sobre relações entre gerações. Significa também uma possibilidade de superar os essencialismos e proporcionar um reconhecimento do processo histórico, que determina formas de fixação do outro nas suas diferentes dimensões, questão hoje fundamental no campo da política curricular.

Recebido em novembro de 2010 e aprovado em dezembro de 2010.

Referências

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BRASIL. Decreto de 20 de novembro de 1995. Institui Grupo de Trabalho Interministerial, com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 nov. 1995.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2000.

_____. Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 maio 2002a.

_____. Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 nov. 2002b.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 jun. 2004. Seção 1, p. 11.

_____. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação (PDE): razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824.

BURBULES, Nicholas; RICE, Suzanne. Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Teoria crítica educacional em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 173-204.

CARVALHO, Rosângela Tenório. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: NUPEP/UFPE / Edições Bagaço, 2004.

_____. Escola e diferença cultural: o debate da diferença cultural no campo do currículo da educação básica. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liane; QUADROS, Marion Teodósio de (Orgs.). **Gênero, diversidade e desigualdade na educação**: interpretações e reflexões para formação docente. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009. p. 41-63.

COSTA, Marisa V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FEATHERSTONE, Mike. Culturas globais e culturas locais. In: FORTUNA, Carlos (Org.). **Cidade, cultura e globalização**. Oeiras: Celta, 2001. p. 83-104.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. Nuestra América: reinventando un paradigma subalterno de reconocimiento y redistribución. **Revista Chiapas** [on-line], v. 12, 2001. Disponível em: <<http://www.ezln.org/revistachiapas/No12/ch12.html>>. Acesso em: 3 abr. 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

Basic education and curriculum policy *The discourse of cultural difference*

ABSTRACT: This article focuses on the interdiscursive network of cultural difference. The idea of an interdiscursive network embodies the forms of coexistence of different declarations on cultural difference. It discusses, from a cultural studies perspective, the effects of these declarations about cultural difference on the curriculum policy being debated in various discursive fields.

Keywords: Curriculum policy. Cultural difference. Basic education.

Éducation de bases et politiques programmatiques *Le discours de la différence culturelle*

RESUME: Le point de réflexion de cet article est centré sur le réseau inter-discursif de la différence culturelle. L'idée de réseaux inter-discursifs appréhende des formes de coexistence de différents énoncés sur la différence culturelle. Sous le prisme d'études culturelles, on travaille les effets de la politique programmatique des énoncés de la différence culturelle en dispute dans les différents champs discursifs.

Mots-clés: Politique programmatique. Différences culturelles. Éducation de base.

Educación básica y políticas curriculares *El discurso de la deferencia cultural*

RESUMEN: El punto de reflexión de este artículo está centrado en la red interdiscursiva de la diferencia cultural. La idea de red interdiscursiva aprehende formas de coexistencia de diversos enunciados sobre diferencia cultural. Bajo el enfoque de estudios culturales, se trabajan los efectos en la política curricular de los enunciados de la diferencia cultural en disputa en los diferentes campos discursivos.

Palabras clave: Política curricular. Diferencia cultural. Educación Básica.