



12, 13 e 14/JULHO/2017
Ulbra / Canoas / RS / Brasil



CULTURA LOCAL NO COTIDIANO ESCOLAR: A CERÂMICA ICOARACIENSE COMO POTENCIALIDADE DE UM CURRÍCULO

Waldina Braga¹

Joyce Ribeiro²

Introdução

Neste artigo faremos fulgurações num movimento que se propõe apresentar os elementos produzidos em campo decisivos na modelagem do problema de pesquisa, objetivando a discutir a cultura local representada pela cerâmica icoaraciense e sua relação como o currículo. As informações produzidas na paisagem da pesquisa seguem o caminho investigativo da etnografia pós-moderna com a orientação principal de James Clifford (1998).

A analítica teórica tem sua demarcação no campo dos Estudos Culturais, na perspectiva da desconstrução de conceitos alicerçados no pensamento ocidental, etnocêntrico, masculino e branco, mas que foram transgredidos, rompendo com o paradigma da objetividade e a rigidez da ciência hegemônica em um movimento que ultrapassou fronteiras, já que assume perfil interdisciplinar – e até contradisciplinar –, e multimetodológico.

Essa escritura está organizada em três momentos. O primeiro apresenta brevemente o problema e os objetivos de pesquisa; no segundo momento apresentamos o solo teórico no qual nos movimentos, apresentando ainda, algumas reflexões sobre a noção de cultura e currículo; e, no terceiro momento, exploramos o caminho investigativo que temos trilhado, a saber, a etnografia pós-moderna.

Eventos – acontecimentos – encontros - no pesquisar: a formulação do problema

Apresentamos neste item a centralidade que cerâmica ocupa um região periférica da Amazônia paraense. Nesse local todos os sinais, objetos lojas, casas, calçadas e os museus particulares das residências tem o embelezamento da cerâmica icoaraciense multiplicada pelas mãos talentosas, corpos ativos e laboriosos dos artesãos-ceramistas e a plasticidade da argila. Um espaço de intervenção criativa do ceramista-artesão que dribla o instituído reinventa a “arte do fazer” (CERTEAU, 2014). O movimento de ir e vir da cerâmica compoendo a arte do

¹ Professora de História da Rede Pública Estadual de Ensino do Pará. Aluna do PPEB/ICED/UFPA, na Linha de Pesquisa Currículo da Escola Básica, sob a orientação da Profa. Dra. Joyce Ribeiro. E-mail: waldinabraga@hotmail.com

² Professora de Didática da FAECS/Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA; Líder do Gepege – Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação; Professora do PPEB/ICED/UFPA, na Linha de Pesquisa Currículo da Escola Básica. E-mail: joyce@ufpa.br



12, 13 e 14/JULHO/2017
Ulbra / Canoas / RS / Brasil



fazer em outros modos é o que faz esse lugar não ter uma identidade original revertendo assim, a tradição recebida.

Considerando a centralidade da cultura (HALL, 1997) compreendemos que a cerâmica icoaraciense tem papel importante na visibilidade e no movimento cultural do Distrito de Icoaraci e particularmente do bairro dos ceramistas, passamos a compreendê-la também como aspecto relevante do currículo escolar no sentido de significar o mesmo com outros conhecimentos e saberes em que pese à dinâmica do novo contexto cultural que pede a descolonização e desterritorialização do cânone estabelecido.

Considerando que o problema de pesquisa é produto do encontro-acontecimento na paisagem de pesquisa, a experiência etnográfica por meio da observação cotidiana é o modo que dispusemos para ouvir, sentir, ver e escrever o que nessa passagem acontece, desnaturalizando o natural e (re) significando as experiências que nos tocaram para assim desenhar o problema de pesquisa. A tarefa de etnografar uma paisagem educativa na perspectiva da cultura-cerâmica icoaraciense se constitui o caminho por onde foi possível transitar rumo aos encontros com os sujeitos, os eventos e os acontecimentos.

No *métier* etnográfico de um período de seis meses encontramos a presença da cerâmica icoaraciense no cotidiano da escola, expressa em alguns eventos como: o uniforme escolar, a decoração do ambiente escolar e na experiência que a comunidade escolar tem com cerâmica, pois constatamos que um número significativo de alunos/as e professores/as além de ser moradores do bairro do artesanato, são também familiares de artesãos e artesãs. Desse modo, percebemos que a comunidade escolar vive uma intensa experiência com a cerâmica. Mas além da cultura local, também percebemos a presença da cultura global nas inúmeras aprendizagens que ocorrem fora da sala de aula por meio das inovações tecnológicas e da informação.

Em meio às tramas que envolvem a cultura local, a escola e o currículo, apresentamos algumas questões que foram modeladas durante a experiência etnográfica, a saber: Como se dá a relação entre a cerâmica icoaraciense e o currículo no cotidiano da escola? Como se dá a conexão entre a cultura local e cultura global no currículo? O que quer um currículo potencializado pela cerâmica icoaraciense, considerando as práticas pedagógico-culturais de professores/as e alunos/as?

Questões que se colocam para fulgurar a escritura do texto etnográfico. Questões que dispararam o pensamento depois de um tempo de encontro com outros e que reverberam num



texto de muitas vozes. Questões desviantes num caminho que se intercrucza e nos leva a outros questionamentos e estranhamentos.

Meyer e Paraíso (2014, p. 19) dizem que a potência desse novo modo de pesquisar está no movimento zigzagueante que fazemos; assim, esse movimento nos afasta da rigidez, das verdades incontestes e de nossas convicções de um tempo que não existe mais.

Objetivando construir a escritura da experiência etnográfica algumas pistas nos direcionam aos seguintes objetivos: descrever o cotidiano da Escola da perspectiva da relação entre a cerâmica icoaraciense e o currículo; analisar a conexão entre cultura local e cultura global no currículo; e, analisar as possibilidades da cerâmica-cultura icoaraciense potencializar o currículo, considerando as práticas pedagógico-culturais de professores/as e alunos/as.

Entendemos que estas questões não são as únicas que carecem de respostas, isso porque outras foram se modelando ao longo da experiência etnográfica e que só podem ser respondidas à medida que a investigação da realidade parcial em interface como os termos do currículo e cultura possam ser analisados a luz de um aporte teórico que permita pensar esses termos fora do cânone estabelecido de um pensamento totalizante e eurocêntrico.

2. Estudos Culturais e a centralidade da cultura: perspectivismo de uma pesquisa

Tecer a escritura de um experimento de pesquisa requer a aproximação teórico-metodológica que permita tal empreendimento. A escolha do aporte teórico vem de uma analítica epistemológica que impulsiona o trânsito em outros campos de saber como no da Antropologia, da Sociologia, da História e a da Literatura, possibilitando operar com ferramentas e métodos que são utilizados por estas. Recorrendo a autores como Hall (1997, 2003, 2016), Escosteguy (2010), Homi Bhabha (2014), Canclini (2015), Mattelart e Neveu (2004), Costa (2002, 2010) e Silva (2013), costuramos algumas considerações sobre os Estudos Culturais, explorando a noção de cultura, uma ferramenta teórico-analítica central do experimento de pesquisa.

Na definição tradicional, cultura era concebida como tudo “[...] o que de melhor foi pensado e dito numa sociedade” (HALL, 2016, p. 19). Essa noção engloba, portanto, a literatura clássica, as obras de arte de pintores renomados e a música erudita. Esses elementos deram origem à expressão “alta cultura” em oposição aos elementos que compõem o cotidiano das “pessoas comuns”, que nesse contexto recebeu a designação de “cultura



popular” – expressão contestada desde o início. Esse binarismo alta cultura/baixa cultura reforça a ideia de que aquilo que é supostamente “bom” pertence à alta cultura no detrimento do que é ruim, inferior, que é produzido no cotidiano das classes populares. Esse binarismo movimentou o debate sobre a noção de cultura no campo dos Estudos Culturais, que logo o implodiram, na medida em que

[...] rejeitam a equação exclusiva de cultura com alta cultura e argumentam que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas. Os Estudos Culturais estão, assim, comprometidos com os estudos de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade (SILVA, 2013, p. 12).

Associado ao contexto da Inglaterra Industrial e ao pragmatismo dos esquemas teóricos que marcaram o século XIX, esse cenário material e teórico permitiu que os Estudos Culturais impulsionassem o debate sobre a cultura a partir de um pensamento organizado em uma sociedade dominada pelas máquinas. Os Estudos Culturais partiram da premissa de que a sociedade industrial promoveu estragos na vida das pessoas, definindo uma civilização cujos grupos de uma classe média emergente não percebiam a arte sem as cifras do econômico e também não atentavam para a invasão das classes populares no contexto urbano industrial.

Escosteguy (2010) afirma que os Estudos Culturais imprimiram uma diferenciação ao estudo da cultura, assumindo na contemporaneidade postura crítica em relação à definição hierarquizante do termo. Seu objeto de análise foi composto:

Pelos dispositivos, a partir dos quais se produz, distribui e consome toda uma série de imaginários que motivam a ação (política, econômica, científica e social) do homem em tempos de globalização. Ao mesmo tempo, os Estudos Culturais privilegiam o modo em que os próprios atores sociais se apropriam desses imaginários e os integram as formas locais de conhecimento (p. 17).

As primeiras manifestações dos Estudos Culturais giram em torno dos escritos de Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Thompson em um contexto do pós-guerra que alterou os valores da classe operária inglesa e não passou despercebido por essa tríade de pensadores culturais. Pelas lentes dessa tríade os Estudos Culturais emergem para problematizar a hierarquização e o binarismo da cultura, dando, início a outra noção de cultura: cultura comum ou ordinária, cultura popular, cultura vinda de baixo; modos de vida que podem ser vistos em condições de igualdade de existência com o mundo das “Artes, Literatura e Música” (ESCOSTEGUY, 2010, p. 28).



Embora esse debate fervoroso sobre a cultura por via dos Estudos Culturais tenha sua raiz fincada em solo britânico, seu gosto nômade fez suas ramificações transcenderem as fronteiras e em outras localidades esse campo de estudo se apresenta com peculiaridade-particularidade que pode se considerada como um descentramento de sua origem, bem clarificada na referencia que segue:

Enfim, a existência de diferenças nacionais e a confluência de um conjunto particular de propostas de cunho teórico-político geraram outros exemplos de Estudos Culturais que desestabilizaram a narrativa sobre *uma* origem centrada, sobretudo em Birmingham na Inglaterra (ESCOSTEGUY, 2010, p. 31).

Na América Latina, a efervescência dos Estudos culturais data da década de 1980 num contexto onde as indústrias culturais alegorizam novas representações à cultura popular. Nestor Canclini (2007, 2015) é um teórico na América Latina que movimenta o debate em torno da cultura sem desconsiderar os acordo e negociações entre formas culturais “legítimas” e “insignificantes” com formulações que não estão isoladas do pensamento que imprimiu a cultura como ordinária-dominante- universal. Sem dúvida, é possível perceber que os Estudos Culturais fomentam os debates científicos essenciais sobre a cultura no mundo contemporâneo, desconstruindo o caminho deixado pelas pesquisas científicas paradigmáticas e nos fazendo compreender as metamorfoses emblematizadas nesse termo.

O alargamento do conceito de cultura vicejou a análise-reflexão desta com relação ao poder e conflitos em um campo onde diferentes disciplinas se cruzam com foco nas culturas contemporâneas urbanas. Por essa característica e na ausência de um quadro disciplinar único, de uma âncora de partida esse campo de estudo torna-se a porto de passagem para todas as disciplinas. No tocante a pesquisa os Estudos Culturais dissipou as fronteiras disciplinares tornando-se *inter/trans* e/ou *antidisciplinar*. Transitar por esse campo pede o encontro com diferentes disciplinas e ainda o redirecionamento de outros modos de investigação e novos horizontes interpretativos da cultura.

O Estilhaçamento do sujeito em múltiplas identidades e/ou posições é tema dos Estudos Culturais que por seu gosto nômade se constitui atualmente um campo geograficamente disperso e múltiplo historicamente (ESCOSTEGUY, 2010). Para este enunciado recorro a Canclini (2007) que diz “[...] os Estudos Culturais são a tentativa de reabrir avenidas ou passagens e impedir que se tornem extensões privadas de umas poucas casas” (p. 154). Dito isto observa-se que ousadia e irreverência que foi impressa pelos Estudos Culturais renovou a



exploração da cultura e tem me possibilitado estudar a cultura-cerâmica por meio dos Estudos Culturais como um artefato-texto que contém significados que circulam na cultura local e podem potencializar o currículo como política cultural.

No campo da pesquisa em educação no Brasil, os Estudos Culturais com seu caráter inovador têm proporcionando debates enriquecedores e movimentando novas pesquisas que mobilizam estudos de currículo e cultura por diversos autores, a saber, (Tomaz Tadeu da Silva, Vorraber Costa, Vera Candau, Antônio Flavio Moreira e outros) lardeando modos outros de pensar-analisar-refletir cultura e currículo em contextos particulares possibilitando uma renovação desses termos e do modo de ver os velhos problemas consubstanciando-se como alternativa às abordagens tradicionais de pesquisa.

Cultura e currículo se conectam em espaços como a escola e colocam em circulação um conjunto de significados. O currículo é considerado aqui como um espaço em que a luta por significados – visão de mundo, valores, crenças, ideias – que estão em constante tensão, atravessados por relações de poder que compõem a arena cultural. Nessa intensa luta política quem tem mais poder impõe sua representação³, seus significados e sua cultura particular.

Porém, no contexto escolar, currículo e cultura mesmo estando em relação contínua ainda assim é perceptível um movimento de forças opostas para estabelecer o que é válido e legítimo na produção de sentidos no cotidiano, em uma batalha pela instituição da “verdade” e da “realidade”. Neste sentido, o currículo é um texto por meio do qual alguns grupos (dominantes) impõem seus significados particulares a outros grupos como verdade. No entanto, o que percebo é que a escola tem ignorando esse complexo contexto e segue se movimentando em um terreno que *a priori* tenta edificar a cultura em sua suposta pureza e essência, afirmando a universalização e a homogeneização na busca pela identidade local-regional-nacional.

Neste cenário, escola e currículo são pensados e praticados a partir de categorias universais o que explica a ausência de conhecimentos e práticas culturais de outros grupos. Porém, no campo teórico dos Estudos Culturais é possível pensar outras possibilidades para o currículo quando considerado como política cultural, ou um conjunto de ações com a finalidade de debater as culturas. O desafio da escola nesse novo tempo está em discutir as

³ Costa (1998) considera a representação como resultado de um processo de produção de significados construídos pelo discurso e não como conteúdo que é reflexo da realidade anterior ao discurso que a nomeia. Por meio dessa noção a representação se estabelece o critério de validade e legitimidade de acordo com as relações de poder.



conexões entre as culturas sem com isso reivindicar lugar-posição na hierarquia ou nomear identidades.

Para fazer uma análise cultural em que pese à relação cultura-currículo-cerâmica como textos que produzem significados, precisamos considerar a forma como o discurso constrói certas versões de mundo determinando o lugar dos sujeitos nessa arena mediada por relações de poder. Isto em razão de os Estudos Culturais tentarem olhar e mostrar como os textos culturais se constituem nos jogos de poder que tecem os discursos que compõem as imagens e os artefatos (COSTA, 2010).

Considerando as novas tramas que tecem o currículo, o entrelaçamento da cultura local nos seus interstícios, se constitui como relevante para pensar o pedagógico como cultural e o cultural como pedagógico (GIROUX, 1999). Nessa perspectiva, o currículo não mais se encarrega pela instrução, conformação ou aceitação acrítica da alta cultura, mas coloca a cultura local representada pela cerâmica de Icoaraci no espaço que se constitui como cambiante rodeado de lutas, contestação e conflitos por imposição de significados.

Quanto ao caminho investigativo, os Estudos Culturais não reivindicam um que possa caracteriza-se como seu. A prática que propõem é compreendida como multimetodológica, uma *bricolage* provisória, inacabada, aberta a outras colagens e interpretações impuras. Porém, considerando que os Estudos Culturais fazem pesquisa de terreno à etnografia como procedimento investigativo, ganha espaço e relevância, tornando-se o caminho mais percorrido nesse modo de pesquisa. Disto isto. Dou prosseguimento no próximo item explorando a etnografia pós-moderna, pois entendo que seus pressupostos atendem à necessidade de *alquimia* ...

3. Caminho investigativo: na trilha da etnografia pós-moderna

Iniciamos esse item com o contexto da *virada linguística* e seu efeito na Antropologia e no método etnográfico que no experimento de pesquisa se constitui como caminho investigativo. A analítica cultural e o debate político da pós-modernidade foram assumidos pelos Estudos Culturais quando estes se ocuparam das mais variadas formas de manifestações culturais e, para levá-los a efeito lançaram mão de variados modos de fazer pesquisa, dentre estes o método etnográfico. Assim, ao elegermos a etnografia pós-moderna como caminho para a investigação consideramos que a noção de cultura da Antropologia e dos Estudos



Culturais é semelhante e, mais, em razão da etnografia pós-moderna privilegiar ferramentas como poder e diferença que são “caras” aos Estudos Culturais desconstrutivos.

Costa (2002) aponta que a analítica filosófica do século XIX, de Nietzsche até os dias de hoje, vem esfacelando a razão, abrindo fissuras por onde passam múltiplas narrativas de variados matizes epistemológicos, conhecidas como “pensamento pós-moderno”. Esse outro modo de pensar é descrito e analisado por Veiga-Netto (1995), como tendo algumas características como a negação das metanarrativas iluministas, das essências e do pensamento totalizante, a crítica à noção de progresso e ao sujeito centrado.

Outro elemento central das discussões filosóficas do século XX é o anúncio da ideia de sujeito descentrado e desprovido de uma essência, o que abriu o horizonte para se pensar outra noção de sujeito construído pelo discurso, a *virada linguística*⁴.

[...] os discursos estão inexoravelmente implicados naquilo que as coisas são. As sociedades e culturas em que vivemos são dirigidas por poderosas ordens discursivas que regem o que deve ser dito e o que deve ser calado e os próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos. A linguagem, as narrativas, os textos, os discursos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, ao fazer isso eles instituem as coisas, inventam sua identidade (COSTA, 2002, p. 32).

A linguagem constitui o mundo por meio de significados que circulam pela sociedade. Portanto, a linguagem produz pessoas, posturas e o próprio real, pois a partir do que se diz, se produz alguma coisa. Larrosa (2004) esclarece que as palavras produzem não só sentido, mas subjetivação, pois o que pensamos, não pensamos por nós mesmos, pensamos com e pelas palavras. Este processo é intenso a tal ponto, que a batalha pelas palavras, pelo significado, pelo que pode ser dito ou não dito, pelo que se pode falar e silenciar é intensa e contínua, e pressupõe um jogo de poder cotidiano. As palavras são “[...] o que fazemos com elas e o que elas fazem conosco” (LARROSA, 2004, p.152) e, ao final, somos produtos da linguagem e dos signos, pois os significados criam o sujeito, fazendo-o crescer dentro da teia que o agencia, fazendo dele o que ele é.

Bhabha (2013) argumenta que a condição pós-moderna traz um significado mais amplo que nos permite por outras lentes enxergar os “limites das ideias etnocêntricas”. Essas lentes

⁴ Na análise pós-estruturalista, o momento no qual o discurso e a linguagem passaram a ser considerados como centrais na teorização social. Com a chamada “virada linguística” ganha importância a ideia de que os elementos da vida social são discursiva e linguisticamente construídos. Noções de “identidade” e “sujeito” passam a ser vistas como dependentes dos recursos retóricos pelos quais elas são construídas, sem correspondência com objetos que supostamente teriam uma existência externa e independente de sua representação linguística e discursiva (SILVA, 2000, p. 111).



nos levam a desconstruir as verdades produzidas pelo pensamento eurocêntrico, positivista, matematizado, masculino e branco que marcaram a modernidade. A condição pós-moderna coloca em evidência a linguagem, o descentramento do sujeito, a centralidade da cultura, a diferença e as relações de poder, e seu efeito se reflete na tradição antropológica e inevitavelmente no método etnográfico de pesquisa.

A etnografia realista cujo modo de fazer pesquisa estava ancorado na descrição fiel da realidade e omitia a interpretação desta, por muito tempo reinou como método da Antropologia clássica centrando sua preocupação na objetividade, no cumprimento dos critérios de cientificidade e na neutralidade que se refletia na ausência do autor no texto e, conseqüentemente, na dicotomia sujeito/objeto. A alternativa encontrada aos limites dessa etnografia vem das lentes de Clifford (1998), que aciona um conceito de cultura cujo aspecto relevante está na consideração da diferença, na luta pelos significados em meio às relações de poder.

James Clifford (1998) apresenta a etnografia pós-moderna como ferramenta de pesquisa e também como método alternativo de interpretação das culturas, em um momento de crítica ao colonialismo pós década de 1950 e de afloramento das teorias culturais. Por influência da *virada linguística*, esta nova etnografia busca traduzir a experiência etnográfica em uma escritura que se caracterize pela provisoriedade, pela contingência e pelas relações de poder que atravessam sujeito-objeto, no qual as marcas das negociações, dos conflitos e dos interesses são mobilizadas pela subjetividade do/a pesquisador/a (CLIFFORD, 1998).

Essa outra possibilidade de etnografia emergiu no início do século XX devido às novas exigências culturais que se colocavam no mundo. Foi o novo antropólogo que quebrou o silêncio dos informantes nos textos e fez ecoar às “[...] vozes heteroglotas pelo ruído de outras penas” (CLIFFORD, 1998, p. 22). A escritura do texto reflete o resultado do que foi vivido e experimentado pelos envolvidos (pesquisador/a, aluno/as, professores/as) no encontro etnográfico marcado pelo poder e pelas diferenças.

A etnografia pós-moderna privilegia a tradução e a polissemia. Mas o que se pretende não é um realismo etnográfico que transforma o diálogo em “[...] monólogo encenado pelo antropólogo” (CALDEIRA, 1988, p. 130). A partir da ênfase na diferença, o/a pesquisador/a não pode ignorar a polifonia sob pena de naturalizar ou essencializar a experiência. O que se pretende é um texto que se mostre dialógico e polifônico, por isso, a escrita etnográfica na



perspectiva pós-moderna não se limita a descrição densa da cultura do *Outro*, sendo sua tarefa primordial tornar a cultura compreensível.

James Clifford (1998) esclarece que “[...] os textos etnográficos são inescapavelmente alegóricos, e a aceitação séria desse fato modifica as formas como eles podem ser escritos e lidos” (p. 65). A tradução é, portanto, parcial, intersubjetiva, performática e alegórica⁵ refletindo o vivido, o sentido e o experimentado no campo de pesquisa. Nela se reflete também a autoridade etnográfica expressa na escritura daquele que esteve em contato-diálogo com o *Outro* para falar e escrever compartilhando vozes, pois a voz do etnógrafo no texto escrito “[...] é apenas uma de muitas vozes a serem escutadas”, como bem esclarece Caldeira (1988, p. 141). Ao final, a tradução como procedimento da etnografia é compreendida como um escrito de primeira mão, porém, com muitas vozes.

Esta autoridade etnográfica outra e seu modo de traduzir a experiência cultural afrontam as tendências alinhadas ao paradigma hegemônico de ciência que primam pela “verdade” absoluta. Agora, o que temos são apenas escritas de muitas histórias.

(In) Conclusões

Considerando que as fronteiras entre cultura e pedagogia foram dissipadas redefinindo o que até então foi considerando como conhecimento. Considerando ainda que a cultura-cerâmica é uma “arte de fazer” que permeia o cotidiano dos alunos/as, professores/as que vivem essa experiência isso faz com que essa cultura seja um diferenciador de outras.

Compreender os significados que envolvem essa cultura-cerâmica para nós é a possibilidade que a escola dispõe de entrelaçar os saberes locais ao currículo que ali é praticado. Isso não significa a substituição de saber-conhecimento, pois, não se trata de duas formas antagônicas de cultura que em posição binária num processo de justaposição uma triunfaria sobre a outra.

Nessa provisória escrita trazemos um pequeno traçado do caminho trilhado. Continuaremos desfiando o novelo para tecer os fios que compõem o tecido que veste o corpo dessa pesquisa. O figurino aqui desenhado é apenas parte do necessário para tecê-lo. Ele não ficará pronto e acabado, mas seu talhado maleável permitirá os ajustes; novas costuras e até remendos.

⁵ A alegoria (do grego *allos*, “outro”, e *agoreuein*, “falar”) normalmente denota uma prática na qual uma ficção narrativa continuamente se refere a outro padrão de ideias ou eventos. Ela é uma representação que “interpreta” a si mesma (CLIFFORD, 1998, p. 65).



Referências

- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- CALDEIRA, Tereza Pires do Rio. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. **Novos Estudos Cebrap**. v. 21, julho, 1988, pp. 116-132.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
- _____. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora USP, 2015.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: arte de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CLIFFORD, James. **A experiência Etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.
- COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no Ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografia dos Estudos Culturais: uma versão Latino-Americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- _____. Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre v. 22, n. 2. Jul./dez., 1997, pp. 15-45.
- _____. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MATTELART, Armand; NEVEU, Erik. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- PARAISO, Marluce Alves; MEYER, Dagmar Esterman. (Orgs.). **Metodologia de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- SILVA, Tomaz T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- _____. **O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulinas, 1995.