

PENSAR OUTRA CIDADANIA: UM DIÁLOGO COM OS ESTUDOS CURRICULARES E A GEOGRAFIA

THINKING OTHER CITIZENSHIP: A
DIALOGUE WITH CURRICULUM
STUDIES AND GEOGRAPHY

Hugo Heleno Camilo Costa 1

Resumo: O artigo focaliza o debate sobre cidadania a partir de contribuições dos estudos curriculares e geográficos constituídos em terreno pós-estrutural. Para isso, apropria influências teóricas de Derrida, Laclau, Massey e Mouffe, para pensar um investimento radical em uma concepção de cidadania constituída na relação com a alteridade. Estrategicamente, procede abordagem bibliográfica para discutir a recorrência do tema cidadania nos campos destacados com vistas a criticar os pressupostos essencializantes sobre os quais tendem a repousar. A partir da defesa de um diálogo entre contribuições do pensamento curricular e geográfico, defende oportunidades interpretativas à cidadania, buscando projetá-la em uma perspectiva porvir, no sentido de sua afirmação como horizonte, como nome a ser continuamente significado nas negociações cotidianas na e com a escola.

Palavras-chave: Currículo. Geografia. Pós-estruturalismo. Cidadania. Desconstrução.

Abstract: The article focuses on the debate on citizenship based on contributions from curriculum and geographic studies constituted in post-structural terrain. For this, it appropriates theoretical influences from Derrida, Laclau, Massey and Mouffe, to think about a radical investment in a conception of citizenship constituted in relation to otherness. It discusses the recurrence of the theme of citizenship in the highlighted fields in order to criticize the essentializing assumptions on which they tend to rest. Starting from the defense of a dialogue between contributions of curriculum and geographic thinking, it defends interpretative opportunities to citizenship, seeking to project it in a future perspective, in the sense of its affirmation as a horizon, as a name to be continuously signified in the quotidian negotiations in and with the school.

Keywords: Curriculum Studies. Geography. Post-structuralism. Citizenship. Deconstruction.

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ). Professor Adjunto do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso (ICHS/UFMT-Araguaia), líder do Núcleo de Estudos em Currículo, Cultura e Subjetividades (NECSUS) e vice-coordenador do GT-Currículo da Anped. Apoio CNPq e UFMT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0377631022122389>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8833-976X>. E-mail: hugoguimel@yahoo.com.br

Introdução

Tanto em um debate educacional mais amplo como no campo do currículo, frequentemente são acionadas bandeiras supostamente capazes de funcionar como horizontes a serem alcançados por esforços coletivos. Na construção de tais bandeiras ou nomes da política, podemos destacar termos como igualdade, democracia, emancipação, justiça social, entre outros. Tomando o campo da educação como cosmo e lançando nele o debate sobre a educação em geografia, podemos conceber que ele partilha de tal dinamismo, constituindo equivalências, produzindo sentidos em relação a diferentes termos da política curricular.

Para Laclau (2011), os nomes em operação na política são significantes cuja significação última está sempre adiada por uma eferescência de sentidos diferenciais que estão em constante articulação. Os conflitos dizem respeito à busca incessante pela hegemonização de determinada visão de mundo que visamos defender, neste ou naquele momento político em particular. Na tensão pela significação de determinados nomes que nos envolvemos, nos tornamos na política.

Embatemos em torno de nomes como educação em geografia, raciocínio geográfico, sujeito, futuro, conhecimento, por exemplo, buscando privilegiar determinada agenda. Nesse sentido, proponho chamar a atenção para o nome cidadania, acolhendo-o de um agrupamento de nomes em torno dos quais tensionamos visões de educação. Tal termo, de significativa recorrência no âmbito das ciências humanas e sociais (MOUFFE, 1996; SILVA, 2015), é interpretado de maneira singular no campo da educação, no debate curricular e, de semelhante modo, no debate sobre as finalidades da educação em geografia.

Na pesquisa em geografia, a discussão sobre cidadania perfaz a centralidade das preocupações, também em razão de significativa circulação dos estudos críticos, constituídos por diferentes associações teóricas (DAMIANI, 2003; SANTOS, 1987). Quando tramadas ao debate educacional, as contribuições geográficas tendem a encontrar refrações no diálogo sobre as finalidades educacionais, através das quais diferentes leituras da geografia são traduzidas em articulações políticas que marcam o campo da educação. Isso nos levar a pensar que diferentes contribuições geográficas, que poderíamos remeter à ciência ou ao “não-necessariamente” educacional, se tornam outra coisa, pois já na interação com a alteridade da escola.

Como buscarei ressaltar mais adiante, considero também haver a suposição de que é pela afirmação de uma potência de determinada propriedade de conhecimento geográfico que passa a ser cogitada a possibilidade de uma experiência cidadã. Em oposição a essa visão, tal como questionado por Costa e Lopes (2018), reitero a expectativa de que o conhecimento (como um nome) também não possui significação fixa, assim como a ideia de cidadania. Nesse sentido, proponho a discussão sobre outras relações possíveis com o nome cidadania.

Nesta discussão, lanço mão das ideias de estrangeiro e hospitalidade em Derrida (2003), para pensar a cidadania em um viés pós-crítico diferencial; e, tomando o espaço como concepção emblemática do pensamento/conhecimento geográfico, aciono estudos pós-estruturalistas de autores como Bhabha (2001), Doel (1999) e Massey (2008), para projetar possibilidades de leitura da relação com o espaço em um registro não-essencialista. Assumo, como terreno interpretativo, as abordagens pós-críticas e pós-fundacionistas de Lopes e Macedo (2011). No entrelaçamento desse corpus, projeto possibilidades de um exercício de reflexão sobre as oportunidades de dilatação da teoria curricular, marcadamente pós-crítica e pós-estrutural, por meio de aportes de discussões pós-estruturalistas desenvolvidas na Geografia. Isso é feito com vistas a cogitar uma cidadania radical, marcada por processos plurais de significação e acolhimento na relação com a alteridade.

Estrategicamente voltado a uma abordagem bibliográfica, este texto desenvolve, inicialmente, discussão sobre a distensão trazida pela leitura pós-estruturalista com especial atenção para a reedição da linguagem como opacidade, para o descentramento da ideia de estrutura como fundamento, e para as práticas de significação como exercícios de poder. Em seguida, com a incorporação dessas discussões, destaco estudos pós-estruturalistas de Lopes e Macedo para o pensamento curricular, tendo em vista a abordagem ao currículo como não sendo determinado por essencialismos, mas como produzido por intermédio de articulações discursivas que constroem verdades contextuais. Aproprio a concepção de Macedo (2006) sobre o currí-

culo como espaço-tempo de fronteira, como produção político-cultural. A partir das discussões de Macedo, atento à teorização pós-estrutural de Massey (2008) sobre o espaço, buscando associá-la à reflexão curricular. A partir do entrelaçamento desse corpus teórico procuro introduzir possibilidades de conjecturar, no âmbito das discussões pós-estruturais, contribuições para pensar a cidadania como causada por um outro cidadão.

Contribuições pós-estruturais

Na discussão sobre o pensamento curricular, Lopes e Macedo (2011) colocam que a compreensão do currículo pelo viés pós-estrutural não implica o abandono de marcas de contribuições do estruturalismo. Noutra via, ponderam que as teorias se aproximam no tocante à centralidade conferida à linguagem como meio de compreensão do social. A linguagem é pensada como construtora e não mais apresentadora do mundo, criando aquilo de que se fala em vez de falar daquilo como objeto a priori. Como desdobramento dessa releitura da linguagem, agudiza-se a crítica ao projeto moderno de conhecimento, consciência e subjetividade, uma vez que pontua a impossibilidade em pensar em um conhecimento sobre o mundo e sobre o conhecimento do sujeito. Marcas de um pensamento moderno que, segundo as autoras (LOPES e MACEDO, 2011), orientam, ainda que em preocupações e enfoques diferenciados, distintas correntes do pensamento curricular, desde os estudos cunhados pelo eficientismo, passando pelo pensamento de autores considerados progressistas, crítico-reprodutivistas, neomarxistas, envolvidos com a Pedagogia Libertadora e Libertária, dentre outros¹.

Em sentido mais restrito, o estruturalismo se propõe como teoria e método científico ao campo das ciências sociais, mobilizado principalmente pelas teorias de Saussure e Lévi-Strauss. O pós-estruturalismo critica tanto a busca pela generalização analítica, postulada pelo estruturalismo ao conferir centralidade a uma estrutura que fundamentaria a dinâmica ou os processos fenomênicos, como a negligência do estruturalismo para com a percepção de que a própria estrutura já está marcada pela linguagem, sendo um produto dela. Por essa via, ela não possui nada de fundamental, central ou fixo, a não ser a pretensão de se constituir como centro gravitacional limitante e condicionante das relações sociais. Isso remarca a crítica pós-estruturalista, visto que a própria ideia de pretensão ao centro já consiste em uma construção pela linguagem (LOPES e MACEDO, 2011).

Em defesa à existência de uma estrutura ou sistema determinante de dado fenômeno, o estruturalismo enfatiza o caráter invariante de um fundamento que sustenta a realidade. Portanto, a produção de sentidos se viabiliza sob restrição da estrutura textual ou cognitiva do leitor (LOPES e MACEDO, 2011). A partir de tal concepção, o estruturalismo ataca o projeto moderno de sujeito, tomando-o como coeso e consciente, relegando-o ao plano da subordinação à estrutura, haja vista que se os sentidos são decorrentes e viáveis somente ao/no contexto estrutural, o sujeito “consciente” só o é por que estruturalmente cogitado, o que o coloca em posição secundária frente ao poderio continente da estrutura invariante (LOPES e MACEDO, 2011), entendida por Thiry-Cherques (2006) como sistema ou conjunto de sistemas relacionais, sejam de parentesco ou estrutura cognitiva. Segundo o autor, a estrutura é uma totalidade constituída de fenômenos solidários, ou seja, cada elemento depende dos demais e é, simultaneamente, determinado por esta relação de dependência (THIRY-CHERQUES, 2006). O sujeito, nesse caso, só pode ser consciente ou atingir determinado grau de consciência (se) permitido pela estrutura, que o supera e limita em suas possibilidades de ser e agir.

Segundo Lopes e Macedo (2011), o enfoque analítico do estruturalismo preconiza uma abordagem sincrônica, pois privilegia o estudo do fenômeno em sua situação. Nesse sentido, não opera o caráter diacrônico, que considera um dado em função da sucessão temporal (sucessão dos estados sincrônicos) que, num enfoque historicista, poderia ser suposto como resultado de um conjunto de entrelaçamentos históricos determinantes. Ao enfatizar a resistência do estruturalismo à história, Lévi-strauss (1958) se opõe à lógica hegeliana do progresso ao pontuar que o historicismo não considera as rupturas e descontinuidades no tempo e a diversidade no contexto espacial. Além disso, segundo Thiry-Cherques (2006), o estruturalismo não

¹ Para discussão mais aprofundada sobre diferentes correntes e enfoques do pensamento curricular, sugiro o livro Teorias de Currículo (LOPES e MACEDO, 2011).

considera as relações históricas como determinantes para a compreensão de dado fenômeno. Ao criticar a análise pautada no particularismo de dado fenômeno ou sujeito, o estruturalismo se propõe a não focar a liberdade ou capacidade subjetiva de mudança, mas os padrões que condicionam a subjetividade, seus limites e restrições inconscientes (THIRY-CHERQUES, 2006). Para este autor, portanto, “o estruturalismo é uma filosofia sem sujeito” (THIRY-CHERQUES, 2006, p.7), porque prescinde dele ao passo em que não é determinante da estrutura, mas resultado das condições proporcionadas por ela.

O pós-estruturalismo critica o estruturalismo em sua desconsideração de que a própria estrutura é uma produção da linguagem e coloca que o entendimento da estrutura como fundamento leva ao risco de que sejam reativadas as críticas a perspectivas realistas (LOPES e MACEDO, 2011). Segundo as autoras, em sua oposição ao historicismo, o estruturalismo ainda incorre na negligência às contribuições sobre o caráter sócio-histórico das estruturas, o que lhe gera prejuízos quando da necessidade de compreender os processos de mudança de um sistema de relações a outro. O caráter invariável da estrutura leva à possibilidade de que esta seja lida como aproximada das ideias de imutabilidade da natureza, podendo, inclusive, ser comparada à ideia de natureza humana (LOPES e MACEDO, 2011).

Na lógica do pós-estruturalismo, a linguagem é reconceptualizada, deixando de ser vista como representante da realidade e passando a ser compreendida como aberta aos processos de significação. A partir da introdução da crítica pós-estrutural, a linguagem não é mais vista como transparente, como estrutura fixa; os significantes não são lidos como detentores de um significado, mas passíveis a diferentes e contingenciais processos de significação. Segundo Lopes e Macedo (2011), o que torna possível a atribuição de dado significado a um significante é o seu caráter diferencial na relação com outros significantes constituintes do sistema linguístico. Essa afirmação consiste em perceber que determinado termo não possui um significado correspondente a algo que existe na realidade. Para as autoras, o trabalho de consideração de um significado como correspondente a um dado da realidade é uma ilusão. Portanto, em cada momento de suposição de um significado, estamos criando um significado para o significante (LOPES e MACEDO, 2011) e isso não é outra coisa senão a tentativa de construção de um centro, como pondera Derrida (2011).

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

A concepção de discurso inserida pelo pós-estruturalismo o coloca teoricamente como imbricado ao poder. Ou seja, o conhecimento é pensado como parte do discurso. E este último passa a ser entendido como função do poder, estando afastado, portanto, do sentido moderno de que o conhecimento é poder para quem o detém. Pensar por este caminho é conceber toda produção de sentido como exercício de poder (LOPES e MACEDO, 2011).

Diálogos pós-estruturais no currículo

Segundo Lopes e Macedo (2011), no campo do currículo as contribuições pós-estruturalistas deslocam o questionamento sobre o que é (o aluno, o currículo, a disciplina escolar, a Geografia e a cidadania) para como sentidos, produtores de discursos, se intersectam

na articulação política e constroem determinada ideia de mundo, de fundamento, de centro, para uma sociedade ou comunidade específica. Essa performance discursiva é o que, segundo Lopes e Macedo (2011), torna possível a ideia de sociedade, de aluno, currículo ou disciplina escolar. O currículo não existe como objeto da realidade, mas é uma construção constante, que decorre das substituições, traduções (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013) e iterações diferenciais produzidas pelas tradições curriculares que, também, não são outra coisa que não construções pretendidas à verdade, ao centro.

A condição para que dado discurso sobre o currículo seja aceito como tradição curricular, como uma verdade em dado momento, não é uma possibilidade dada a qualquer asserção. Uma tradição, uma forma de pensar o currículo legitimada só o é quando hegemônica (LACLAU, 2011). Operar com vistas a tais tradições curriculares não consiste em assumi-las como produtoras da verdade do currículo. O currículo, pensado como prática discursiva e, portanto, como prática de poder (de significação), de modo contingencial e indefinido, constrói a realidade com seus pretensos mecanismos de funcionamento, de regulamentação e limitação.

Na busca por ser estrutura, o processo de significação, de estabilização de tudo o que dizemos que é currículo, não cessa. A reiteração da (des) estruturalidade do currículo leva à disseminação (DERRIDA, 2001) contínua e, assim, à produção de significados que, mesmo visando apoiar determinado discursos, os suplementam, fazendo-os outros.

Para Lopes e Macedo (2011), esta noção de (produção do) currículo combate distinções entre prescrito, formal, vivido ou oculto. O currículo, proposto como prática discursiva, abre mão de qualificações outras, pois como texto em processo influencia diferencialmente o leitor que o (re) cria. Esse caráter contextual e sobredeterminado de pensar o currículo como decorrente de leituras e suplementações criativas da história, da tradição; emergências sociais, demandas, traduções, traições, disrupções e sensações de continuidade, inseridas pela aspiração à completude de sujeitos que somente *são* porque querem *ser* sempre, introduz, dentre outras vias, a premência de um trabalho de tentativa de construção de um (des)centro reconhecível do que é o currículo. Concordando com essa abordagem, chamo a atenção para a perspectiva de currículo como espaço-tempo de fronteira, proposta por Macedo (2006), na qual pensa a produção curricular como negociação de sentidos diferenciais implicados nas disputas pela hegemonia do saber e ser curricular.

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

Essas concepções, marcadas por uma bipolarização entre o currículo como prescrição/teoria/proposta/formal e como prática em ação/cotidiano/dinâmico, são vistas por Macedo (2006) como preocupantes, uma vez que apesar de terem contribuído para a expansão de prismas através dos quais se passou a conceber o currículo, pouco avançaram no estabelecimento de uma abordagem articulada. Ao contrário, segundo Macedo (2006) essa ampliação se caracteriza pelo somatório de dimensões não articuladas.

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

negligência o que “vem de cima”.

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

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

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

Sem a expectativa de definir início ou fim, Macedo (2006) propõe colocar os matizes e as nuances, das mais distintas possibilidades de tentativas de representação, sob o olhar da desconfiança. Concordo com Macedo (2006) ao argumentar que estar na fronteira é viver no limiar entre as culturas, “um lugar-tempo em que o hibridismo é a marca e em que não há significados puros” (MACEDO, 2006, p. 106).

Ponto que atuar com tal concepção implica ler a fronteira, não como divisão de territórios fixos, delimitados, em que os *ali* chegados possuem uma origem, vêm de um lugar o qual representam, e que lhes adjetiva. Naquele espaço-tempo de fronteira, se identificam, são subjetivados e, de modo irresistível, articulam suas histórias (MASSEY, 2008). Se não vem de lugar algum, só se pode ser da própria fronteira que, desta forma, passa a ser um lugar que nunca é o mesmo, na medida em que deixa de ser em função do próprio movimento de subjetivação e significação da e na própria fronteira. Com essa discussão, tendo em vista o aprofundamento da concepção espaço-temporal de Macedo (2006), focalizo, particularmente, a preocupação de Massey (2008), com sua perspectiva espacial, como potência para a leitura do currículo como produção discursiva, como fronteira de convergência e negociação com o outro.

Diálogos com os pensamentos curricular e geográfico

Chamo a atenção para a teorização de Doreen Massey (2008) e Marcus Doel (1999) sobre o espaço e o lugar como características do pós-estruturalismo. Para Doel (1999), o pós-estruturalismo é espacial. O autor defende que é o caráter eventual do *espaço*, da espacialização, que desconstrói as totalidades hipotéticas, as verdades essenciais. Nessa perspectiva, focalizo a leitura de Derrida (1994) sobre a espacialização, para quem, ainda que não haja discurso, o “efeito da espacialização já implica uma textualização” (DERRIDA, 1994, p.15).

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

Massey (2008) colabora com essa leitura de espaço como texto e argumenta que a despeito de o espaço ser visto como estase, fechamento, representação, sincronismo e homogeneidade, como na obra de autores como Foucault, Bergson e De Certeau, especializar implica

textualizar. A autora opera com os conceitos de espaço e lugar como sendo da dimensão do simbólico, do político e marcados pela heterogeneidade, diferença, discurso, dessincronização, interação e coetaneidade (MASSEY, 2008). Para ela, o lugar/espaço se constitui por meio de um conjunto de práticas de negociação e contestação contínuas na relação com a alteridade, através das quais as identidades são também moldadas. Este lugar-tempo modifica as identidades por intermédio da prática do lugar, da prática discursiva, da articulação política, da negociação das trajetórias impuras, sem origem e que se intersectam, “lugar como uma arena onde a negociação nos é imposta” (MASSEY, 2008, p.220), onde é condição de manutenção de um *self* cindido, condição para se envolver, para ser.

A própria ideia de espaço-tempo já pode portar as noções de efemeridade, de contingência e instabilidade, que a cada instante deixa de ser, passando a ser *outro*. Esta dinâmica incerta de um espaço-tempo, é a garantia do caráter contingente da luta política e das articulações que a constituem. Para Massey, “o espaço deve ser imaginado como uma simultaneidade de estórias-até-agora” (MASSEY, 2008, p.29), sem origens, *espaço* como predestinado a resultados imprevisíveis e de ligações ausentes. Pensar uma concepção de espaço, nesse sentido, pode auxiliar na compreensão de que a produção de uma forma de conhecer sobre o espaço em geografia resulta de processos de subjetivação, marcados pela contingência de um sujeito (espacial) porvir. A cidadania, como a afirmação de um direito ao outro através de uma relação espacial pode passar a ser reinterpretada como aquilo que está para ser continuamente reivindicado via conflitos interpretativos plurais sobre o que pode ser a cidadania, o cidadão. Daí, não se trata de afirmar uma cidadania, como conteúdo cultural a ser ensinado a um sujeito pressuposto, mas de pensá-la como direito continuamente significado por sujeitos que se constituem nessa mesma luta.

A partir das discussões de Massey (2008) e Derrida (2001), julgo ser importante enfatizar o currículo como um espaço-tempo de negociação com o outro, como lugar de contaminação, de negociação, de produção de discursos, de tentativa de se manter perdendo-se. Defender uma leitura de currículo como espaço-tempo que *está sendo* continuamente produzido (MACEDO, 2006) via negociação, via agência contingente (BHABHA, 2001), é pensar num espaço que Bhabha (2001) denomina *cultura transnacional*, a fim de operar com as ideias de não-pertencimento, impureza, heterogeneidade e instabilidade do nome e significado dos objetivos políticos em negociação.

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

Com Macedo, a “negociação dos pertencimentos é sempre um processo contingente e de transferência de sentidos” (MACEDO, 2006, p.110). Esse processo, contingente e instável, que se desenvolve na negociação dos sentidos de pertencimentos e de significação, na perspectiva derridiana de texto (DERRIDA, 2001; 2005; 2006), incide na impossibilidade de se manter a fixação da escrita/textualização/espaçamento do mundo, da luta, da própria *fronteira*. Com estas perspectivas chego a uma leitura das relações possíveis entre educação em geografia e cidadania, buscando instabilizar os termos do debate em um convite ao repensamento desses nomes na política curricular.

Diálogos sobre geografia e cidadania

A cidadania tem sido objeto de atenção de diferentes trabalhos nos campos da Educação e da Educação em Geografia, sendo frequentemente assumida como algo passível de ser alcançado/realizado/viabilizado por determinada forma de conhecer do sujeito educado

(ARROYO; BUFFA; NOSELLA, 2007; CAVALCANTI; SOUZA; SILVA, 2014; DEON; CALLAI, 2018; SAVIANI, 2016). Como destacam Schutz e Fensterseifer (2018), a cidadania é um tema de grande recorrência, sendo associada à visão grega sobre a leitura democrática de que a pessoa pode encontrar sua emancipação nas cidades. Desta forma, em concordância com os autores, a ótica genérica é a de que alguém poderia viver a produção de seu próprio destino ao participar de algo ou empreender um projeto de vida.

Chamo a atenção para a perspectiva de Brayner (2008), que pensa que no campo educacional foi constituída a ideia de que a cidadania é algo a ser produzido pela escola e pondero que, especialmente no caso da geografia, há uma forte associação entre o aprendizado de conteúdos e a possibilidade de produção de um conhecimento capaz de constituir ou formar o cidadão (CAVALCANTI; SOUZA; SILVA, 2014; DEON; CALLAI, 2018;). No entanto, o autor assinala, baseado em Hannah Arendt, ser esta uma visão demiúrgica, pois a escola não pode assumir ou ser caracterizada como “produtora” de algo que possuiria características estanques e seguiria, teleologicamente, um fim predeterminado ou chegaria a uma terminalidade chamada de cidadão.

Brayner pondera que

embora a cidadania não dependa exclusivamente da educação e nenhuma garantia possa ser fornecida neste sentido (já que o ‘cidadão’ não preexiste à sua aparição na Cidade), o cidadão seria algo que viria depois, ulterior a um tempo de entrada no mundo (natalidade) e para o que a educação poderia auxiliar. (2008, p. 118-119)

Tanto Schutz e Fensterseifer (2018) quanto Brayner (2008) questionam a afirmação de que a escola seria capaz de definir um significado para a cidadania e, conseqüentemente, estabelecer cursos de vida capazes de produzir (ou mesmo assegurar) um cidadão. Para eles, tal afirmação poderia levar a riscos de doutrinação interpretativa de um suposto sujeito cidadão e/ou à limitação das possibilidades de inovação e ressignificação do que pode ser a cidadania em diferentes momentos na política.

Schutz e Fensterseifer (2018) ponderam que a cidadania não pode ser tomada como dado *a priori*, mas precisa ser pensada como constituída a partir da interação de diferentes visões de mundo e oportunidades sempre em aberto. Isto não significa que a escola e os empreendimentos que dinamizamos através dela não possam influenciar. Mas, na lógica dos autores, a escola não pode ser pensada como detentora dos meios garantidores à cidadania.

Os elementos trazidos pelos autores ajudam a pensar uma crítica ao pressuposto de que determinada forma de conhecer possa ser capaz de resolver dada alienação ou inabilitação à cidadania, justamente por não ser da ordem de uma “solução” para o sujeito. Cabe pensarmos que os investimentos, também através de perspectivas disciplinares (como as contribuições da geografia), podem auxiliar na construção de determinado percurso de um virtual sujeito/cidadão, sempre *porvir*, pois se tornam no mundo em resposta aos desafios com que lidam (ou venham a lidar) e que são imprevisíveis.

Nesse sentido, o exercício proposto, principalmente a partir dos trabalhos de Macedo (2006) e Massey (2008), de repensarmos o currículo como uma fronteira constituída interpretativamente por diferentes processos de identificação, pode oportunizar a conceptualização de relações entre cidadania e geografia em um contexto marcado pela diferença. Portanto, em uma abordagem fora de um registro de transparência da linguagem e de busca por romper com visões essencialistas, como quando é afirmado um conhecimento geográfico como propriedade a ser transmitida na escola e com potência para produzir sujeitos a um mundo previsto.

Nesse caso, podemos pensar em um “outro cidadão”, tal como discute Zagalo (2006), cujo pertencimento estaria em outra ordem jurídica que poderia ser compreendida em um local de acolhimento. Trata-se, na ótica do autor, de um vir-a-ser cidadão, um “de fora da *polis*”, diferente e que possui outra língua, outra forma de pensar o mundo, mas que, para ser aceito por “nós” precisa falar a mesma língua, dominar os mesmos códigos, saber a mesma coisa, ter

sua singularidade neutralizada. Para o autor, eis aí a primeira violência quando pensamos em cidadania.

Derrida (2003, p.36) questiona se devemos, na concepção de uma cidadania na relação com o outro, “pedir ao estrangeiro para nos compreender, para falar a nossa língua, em todos os sentidos deste termo, em todas as suas extensões possíveis, antes e a fim de o poder acolher em nossa casa”. Com esta proposta o autor nos provoca a pensar sobre uma relação com a alteridade absoluta, os estranhamentos, as interpretações incessantes sobre o que quer que seja. Para o filósofo, o outro é absoluto, pois não pode “ser” no “meu” idioma, seja esse idioma um léxico específico no interior de uma cidade como a geografia. A partir desta ponderação, Derrida (2003) diferencia uma hospitalidade jurídico-político-moral (normativa) e uma hospitalidade incondicional (diferencial). Para a segunda é que volto minha expectativa de investimento aqui, associando-a às contribuições de Macedo (2006), Massey (2008) e Mouffe (1996), e tendo por foco a possibilidade de pensarmos uma experiência curricular que esteja pautada em uma economia e assimetria com a alteridade absoluta.

Derrida pensa que a condição para operar uma hospitalidade e, possivelmente, uma afirmação da cidadania ao outro é dizer “sim” para o que, sempre já sem avisar, chegou, sem convite e sem horizonte. Este “outro cidadão” é no que se constituem todos os que negociam sentidos (sobre conhecer em geografia, sobre ser cidadão, ser educado), já como concidadãos de uma cidade sempre para ser significada, com direitos a serem indefinidamente construídos nas fronteiras em que provisoriamente nos identificamos.

Como na fronteira pensada a partir de Massey (2008) e Macedo (2006), ninguém pertenceria fundamentalmente à cidade, a não ser como concidadãos disputando a hegemonia pelo seu significado, por ser, por poder permanecer, sempre negociando com o “outro cidadão”. Nesse sentido, Mouffe (1996) ajuda ao cunhar o termo “cidadania radical”, para afirmar um processo de subjetivação que consiste em não se reconhecer cidadão através da assunção de um estatuto legal, mas pela forma de uma identificação política, “algo que deverá ser construído, e não empiricamente determinado” (p.90). Trata-se de pensar a cidadania como possibilidade de muitos significados, produzidos por cidadãos insurgentes que projetam a necessidade de desenvolvimento de uma imaginação social diferente (HOLSTON, 1996, p.249).

O exercício feito até aqui consiste em inserir outra provocação ao campo da Educação em Geografia, não mais questionando com o “quê” ou “como” a geografia pode formar cidadãos através de conteúdos. Mas de conceber que, também através de contribuições da geografia, o sujeito pode se constituir como cidadão, por meio das disputas pela significação do que é ser sujeito com direito alhures ou algures.

Trata-se de provocação à sensação de estabilidade que remetemos, com certa frequência, a determinada potência transcendental de dado conteúdo ou conceito geográfico, como se a relação com qualquer que seja o termo que adjetivamos por “geográfico” fosse via univocidade. A expectativa deste texto é provocar a pensar que nossas contribuições, atadas aos sentidos de missão que produzimos para e na experiência educacional, surtem efeitos imprevistos, potencializam relações e leituras de mundo insondáveis, insurgentes.

Trabalhar por esta lógica consiste em reconhecer toda decisão política na relação com a geografia como capaz de propulsionar novos sentidos e perspectivas na relação com aqueles com que interagimos em uma experiência curricular geográfica. Incide em mobilizar olhares para que projetos de cidadanias insurgentes possam dinamizar continuamente a reedição indefinida do nome, constituindo práticas plurais.

Considerar o currículo, a geografia e a cidadania, pelas vias oportunizadas no entrelaçamento dos autores aqui discutidos é ter em vista a produção curricular como possuindo uma dinâmica incontrolável. Dinâmica motivada pela negociação, pelo hibridismo, pela negociação com o outro que não se conhece, pela tentativa de fixação de um texto que não cessa sua disseminação.

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

ção de uma espacialização/textualização que marca o caráter contingente do próprio fazer curricular. Interpretar o currículo nos termos pós-estruturais aqui propostos é ter em conta uma produção textual, espaço-temporal incessante e contingente, sobre geografia e suas possibilidades na relação com a cidadania. Heterogênea porque todos os envolvidos não são os mesmos, são sentidos diferenciais negociados, articulados, produtores de verdades contextuais, que deixam de ser continuamente.

Considerações Finais

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

Esta leitura de currículo pretende constituir uma hegemonia, tanto quanto qualquer outra atribuição de sentidos sobre qualquer coisa. O que quer que estejamos chamando de currículo, cidadania ou geografia, política ou trajetória espaço-temporal, deve ser considerado como sempre em aberto à significação pelo outro, à ruptura causada pelo outro, ao acontecimento de um novo significado, que reordene a política.

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

Ao longo do texto, a partir de um investimento em uma leitura de currículo tramada em um terreno pós-estrutural, questioneei a suposição de possibilidade de formar um cidadão. Com a revisitação da leitura curricular nos termos apresentados, soou interessante criticar o pressuposto de conexões obrigatórias entre ensino de geografia e cidadania. Isto não se deu pela desistência da ideia de que um conhecimento geográfico possa contribuir para a construção de dada cidadania. Noutra via, minha proposta foi a de conceber que uma cidadania radical, por ser significada, pode ser influenciada contingencialmente por perspectivas geográficas.

Concluo defendendo que ao passo que o sujeito não se apresenta no terreno opaco da linguagem, mas temos somente a oportunidade de viver subjetivações precárias, nas negociações em que nos identificamos na fronteira espaço-temporal em que se constitui o currículo, a cidadania também é um nome que não está fixado em sua significação de vez por todas. Importa a manutenção dos esforços para que, em nossas negociações cotidianas, também através da geografia, nos mais distintos contextos em que nos envolvemos, possamos contribuir imprevisivelmente para a construção de outros sentidos de cidadania na relação com “outros cidadãos”, como “nós”.

Referências

ARROYO, Miguel; BUFFA, Ester. e NOSELLA, Paollo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 13 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

BRAYNER, Flávio. **Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor**. Brasília: Liber Livro, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo; Silva, Silvana A.. O plano diretor como recurso didático para ensinar sobre a cidade e a formação para a cidadania. **Revista GEOUECE**, v. 3, p. 9-26, 2014.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A contextualização do conhecimento no Ensino Médio: tentativas de controle do outro. *Educação & Sociedade*, v. 1, p. 1-20, 2018.

DAMIANI, Amélia Luisa. Educação e conhecimento no plano do possível: a via para a cidadania. In: Cauê Matos. (Org.). **Conhecimento científico e vida cotidiana**. 1.ªed. São Paulo: Estação Ciência - Universidade de São Paulo, 2003, v. , p. 33-48.

DEON, Alana Rigo; CALLAI, Helena Copetti. A educação escolar e a geografia como possibilidades de formação para a cidadania. **Contexto & Educação**, v. 33, p. 264-290, 2018.

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

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

DERRIDA, Jacques. **Da Hospitalidade** (*De l'hospitalité*, Calmann-Lévy, 1997), trad. port. Fernanda Bernardo. Viseu: Pallimage, 2003.

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

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

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

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

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

HOLSTON, James. Espaços de cidadania insurgente. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 24, p. 243-253. Rio de Janeiro: IPHAN, 1996.

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

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

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

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

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Érika; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, 13, p. 392-410, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1. 279p.

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

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

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

MOUFFE, Chantal. A cidadania democrática e a comunidade política. In: MOUFFE, Chantal. **O Regresso do Político**. Lisboa: Gradiva, 1996, p. 83-99.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: Editora Nobel, 1987.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. A relação entre educação e cidadania em paulo freire e dermeval saviani: reflexões sob a ótica de Hannah Arendt. **Revista Tempos e Espaços em Educação (Online)**, v. 11, p. 219-240, 2018.

SILVA, Josué Pereira da. Desigualdade no debate brasileiro contemporâneo: Entre cidadania e reconhecimento. **Civitas, Rev. Ciênc. Soc.** [online]. 2015, vol.15, n.4, pp.703-722.

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

ZAGALO, Gonçalo. Hospitalidade e soberania – uma leitura de Jacques Derrida. **Revista Filosófica de Coimbra**, Coimbra, n. 30, p. 307-323, 2006.

Recebido em 28 de abril de 2021.

Aceito em 25 de maio de 2021.