

## **SOBRE CURRÍCULO E CULTURA**

**Guilherme Augusto Rezende Lemos<sup>i</sup>**

Observando o campo do currículo, mais do que discutir validades de coleções, sua temática central tem sido de duplo viés; de um lado, a busca do valor coercitivo que o currículo ocupa no interior das políticas públicas e, de outro lado, o que o currículo revela da própria cultura e seus jogos de poder. Associando currículo e cultura, de certa forma, em detrimento do vínculo com o conhecimento, o debate acerca-se das discussões complexas dos denominados Estudos Culturais, com a temática do poder ocupando lugar privilegiado e, com ela, as análises de cunho foucaultiano e pós-crítico.

Entretanto, outro tema, não menos importante, e caro ao campo, trata dos estudos sobre hibridismo, seja aquele levado às últimas conseqüências por Homi Bhabha, seja aquele de contexto mais parcial como o de García Canclini. A idéia de hibridação coloca em cheque a noção de tradição e, com ela, a própria possibilidade de um fundamento, um artefato cultural que determine a estrutura de uma determinada cultura ou um critério de validação da verdade, isso em se olhando para o passado. Mas, olhando-se para o futuro, a hibridação toma de assalto a idéia de projeto, decretando a falência dessa possibilidade e obliterando a noção de conhecimento como trajetória para a construção do valor moral.

A própria comunidade científica já não trata mais o conhecimento como um algo a ser “descoberto”, “desvelado”, mas como um construto que se ergue no cotidiano da cidade científica, para utilizar uma imagem de Bachelard que remonta aos anos 30 do século passado. Além disso, é fato que a noção de conhecimento se volatilizou demasiadamente, num mundo tecnologicamente interligado, com a veiculação assombrosamente ágil das informações, impedindo a cristalização de grandes narrativas, sejam de cunho social, sejam de cunho científico. A própria noção de fato histórico teve que ser redimensionada como interpretação pura e simples, mas não descritiva, e o conceito de verdade não pode mais ser entendido de outra forma senão como um construto segundo fins.

O entendimento do contexto histórico em que estamos imersos é fundamental para o entendimento do que venha a ser currículo. Tomemos como ponto de partida uma corrente do campo que opera com a noção de currículo como *enunciação da cultura*, e define política curricular “como movimento de articulação hegemônica na direção da fixação de sentidos”. Alerto que não tratarei aqui das políticas curriculares, mas do debate filosófico acerca da noção de currículo como enunciação da cultura. Mais precisamente da investigação acerca das condições de possibilidade de intervenção na

subjetividade e na cultura através do currículo. Pensar um tema não significa defendê-lo, mas arguí-lo.

Nesse sentido temos duas questões preliminares a elucidar: 1) o currículo como enunciação da cultura e 2) a política curricular "como movimento de articulação hegemônica na direção da fixação de sentidos".

A ideia de enunciação, em si mesma, é bastante difusa, tanto pode definir-se como narração, discurso, declaração, como pode surgir como mera explanação acerca de algo, isto é, tanto pode agir como subjetivação como pode associar a ação à mera observação ou descrição do observado. Claro que a descrição do observado é em si mesma uma interpretação, o que redundando em movimento e ação, por isso não se trata de uma submissão.

Associada à noção de cultura, a enunciação projeta-se como proposição cultural. Assim, pensar o currículo como enunciação cultural redundando em pensá-lo como proposição cultural: uma coleção capaz tanto de propor quanto de expor e interpretar um dado *modus vivendi*. Portanto, o currículo como enunciação da cultura, reporta a uma coleção cujos conteúdos tanto podem propor como interpretar uma dada cultura. O que significa dizer que é possível pensar um conjunto ou coleção de conhecimentos capaz de interferir, seja por proposição, seja por interpretação e compreensão, numa dada cultura. Mas como isto se opera? Em princípio, através da tentativa de hegemonização de alguns sentidos fixados.

A pergunta que se segue: é possível fixar sentidos? É possível que uma parcela significativa de um dado agrupamento social signifique de um mesmo modo um dado termo ou conjunto de termos? Tomemos como exemplo a expressão *Educação de Qualidade*, sem sombra de dúvidas uma expressão hegemônica. Não é leviano afirmar que tal expressão figura em todo e qualquer documento atual atinente às políticas públicas de educação brasileira, portanto, trata-se de uma expressão hegemônica, mas o sentido dessa expressão é o mesmo em "todo e qualquer documento"? Também não é leviano afirmar sem maiores aprofundamentos que a resposta é obviamente *Não*. Pelo simples fato de que o distintivo "qualidade" vem intrinsecamente acompanhado de pelo menos duas questões adjacentes: *qualidade para quem?* e *qualidade para quê?* O que torna a fixação de um único sentido impossível.

Desse modo, a tarefa de uma articulação política que seja capaz de hegemonizar, não um dado termo, mas um sentido é em seu nascedouro inglória, porque todo termo requer complementação e toda complementação requer destinação e esses dois movimentos impedem a fixação de sentidos únicos. Assim sendo, o currículo como enunciação cultural pode parecer inoperável.

O que nos traz uma nova questão: se é impossível fixar um dado sentido de forma hegemônica, porque se continua a tentar hegemonizar certas fixações de sentidos? Talvez a solução para tal impasse resida no interior dessa ação verbal: hegemonizar. Uma página eletrônica da USP nos dá a seguinte compreensão muito sintética do que seja hegemonia:

do grego *hegemon* lider

Em primeira instância, hegemonia significa simplesmente liderança, derivada diretamente de seu sentido etimológico. O

termo ganhou um segundo significado mais preciso, desenvolvido por Gramsci, para designar um tipo particular de dominação. Nessa acepção hegemonia é dominação consentida, especialmente de uma classe social ou nação sobre seus pares. Na sociedade capitalista, a burguesia detém a hegemonia mediante a produção de uma ideologia que apresenta a ordem social vigente, e sua forma de governo em particular, a democracia, como se não perfeita, a melhor organização social possível. Quanto mais difundida a ideologia, tanto mais sólida a hegemonia e tanto menos necessidade do uso de violência explícita.<sup>ii</sup>

A ação verbal hegemonizar, em sentido gramsciano, atrela-se a uma tentativa de dominação de um grupo, classe, partido ou pensamento sobre outro, colocando o currículo a seu serviço. Mas assim como percebemos o deslizamento de um significado de hegemonia (simples liderança) a outro, podemos concluir que para que tal ação se concretize é necessário que o sentido dessa ação esteja igualmente hegemonicamente fixado, o que nos devolve ao problema anterior: a possibilidade da hegemonia de sentidos fixados.

Se em Lenin, numa análise sintética e quase pecaminosa, a hegemonia só era possível pela coerção ou uso da violência para destituição do poder da burguesia, em Gramsci ela se dá pela concessão das massas, numa relativização contundente da noção de luta de classes. Tempos mais tarde Ernesto Laclau retoma o sentido de hegemonia sobre novas bases. Relendo Gramsci, Laclau percebe o marco em que o autor se transformou no interior do pensamento marxista ao entender a classe como identidade não fixada. É exatamente isso que possibilita a Laclau pensar uma hegemonia contingente. Adepto do pós-estruturalismo, Laclau encara as forças históricas de modo disperso e fragmentado.

Um dos suportes teóricos de Laclau e também de sua companheira Chantal Mouffe, co-autora do conceito, é Lacan onde as relações se dão de forma especular, suturando faltas, recalques, ausências. A reação da alteridade é sempre frustrante como resposta à ação da mesmidade. Diante do espelho quando movimentamos o braço direito é o braço esquerdo quem responde na imagem refletida e isso é tomado como analogia para as relações pessoais e sociais. Portanto, por mais que as forças coercitivas do estado ajam no sentido de fixar sentidos, a resposta é sempre outra que não a previamente esperada, até porque as próprias ações políticas, em seu nascedouro, possuem sentido fragmentário e contingente.

Não dista disso a dificuldade que Lopes e Macedo (2011<sup>?</sup>), por exemplo, sentiram para definir o que seja "campo do currículo". Delimitar um "campo do currículo" requer afirmar que pensamentos compõem esse campo, que hegemonias disputam poder de enunciação. Certos nomes figuram indubitavelmente como hegemônicas lideranças intelectuais do "campo do currículo" no Brasil, mas mesmo as trajetórias dos pensamentos dessas lideranças pairam sobre a esteira do deslizamento, tais lideranças não fixam significados, flutuam num fluxo pensante compreendido no hiato entre o publicado (fixado) e as questões críticas e autocríticas que essas mesmas

publicações suscitam. Nem o próprio enunciador é capaz de fixar um sentido para si próprio. Assim como é dado/fato os ruídos da comunicação entre aquele que fala ou escreve e aquele que ouve ou lê. O ruído é intrínseco à comunicação. Não porque oblitera a comunicação, mas porque põe em contato fluxos pensantes e deles nada sobrevive como fixação.

Entretanto, por tudo isso, é preciso admitir a hegemonização de significantes vazios: termos, lideranças, assuntos. O que significa dizer que as políticas públicas, os campos, a mídias e os lobes são capazes de fixar debates de forma hegemônica, mesmo que desprovidos de sentido específico. Tal constatação leva à suspeita de que a hegemonização de significantes vazios, travestidos de supostos sentidos a serem fixados, concorram para o fracasso dos projetos educacionais de médio e longo prazos.

Quatro questões concorrem para a reflexão acerca dessa suspeita:

- 1) Pensando-se, com Nietzsche, que o conhecimento é uma invenção, portanto a verdade um construto, e observando o desenrolar do que se convencionou chamar de pensamento pós-moderno que tende a confirmar a tese de Nietzsche, quais são as condições de possibilidade da proposição de currículos que sejam comuns a todos ou mesmo a partes?
- 2) Estando-se, nesses tempos pós-modernos, sob a égide do descentramento do sujeito, isto é, da impossibilidade de identidades fixas e centradas, e se o processo educativo funciona como meio de introdução à cultura vigente, como pensar currículos apartados dos processos identitários?
- 3) Se a agência é inequívoca no desenrolar do processo histórico, ou seja, os agrupamentos humanos, bem como o universo do humano, se transformaram no decorrer da história e se, via de regra, define-se os processos identitários como os forjadores de sujeitos, como pensar a subjetividade fora da identificação e apartada do indivíduo? Como pensar currículo a partir dessa realidade?
- 4) É possível atrelar a subjetividade ao indivíduo e, por conseguinte, pensar que um indivíduo seja capaz de interferir na cultura, ou a cultura se movimenta a partir de uma certa faixa mediana, como propôs Foucault em *As palavras e as coisas*, ou ainda a partir de suturas entre sentidos cujas intercessões se dão no âmbito da falta, como sugere Lacan? Como pensar curricularmente uma cultura que é puro híbrido e diferença?

A primeira luz que surgiu durante a trajetória de busca de respostas a essas questões foi a leitura de *Identidade cultural na pós-modernidade* de Stuart Hall, mais precisamente das noções sujeito descentrado e de globalização como interconexão. Preocupado também com esse estado de coisas Stuart Hall (2006) analisa aquilo que chama de "sujeito descentrado" e inicia sua análise propondo três tipos de identidade:

- 1) O sujeito do iluminismo – onde o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa;
- 2) O sujeito sociológico – onde a identidade é formada na "interação" entre o eu e a sociedade;
- 3) O sujeito pós-moderno – onde a identidade costura o sujeito à estrutura (p.10).

Hall propõe o estabelecimento de identidades, mas refere-se sempre a sujeitos, o que sugere que o sujeito se constitui como uma busca ou a partir de uma identidade previamente dada, ficando a pergunta: quem estabelece essas identidades? Uma primeira resposta encontra pouso no poder disciplinar, proposto por Foucault, que, na visão de Hall, está preocupado com a regulação e a vigilância em dois níveis: primeiro, com o governo da espécie humana ou de populações inteiras; segundo, com o governo do indivíduo e do corpo. Aqui a identidade é formada por um disciplinamento seja da sociedade, seja do indivíduo, seja do corpo. Mas quem disciplina? Uma resposta possível seria - *as relações de poder*.

Entretanto me parece que Hall entende essas *relações de poder* como emanadas da própria estrutura social, evocando Giddens, Harvey e Laclau e o que cada um propugna como sendo "a natureza da mudança do mundo pós-moderno". Embora tenham diferenças marcantes, percebe-se neles um traço comum, a saber, a ênfase "na descontinuidade, na fragmentação, na ruptura e no deslocamento" e diz que isso, esse traço comum, é que deve ser levado em consideração quando da discussão acerca da globalização. Entretanto, diz o próprio Hall páginas adiante: "A identidade cultural particular com a qual estou preocupado é a identidade nacional" (p.47). Nesse sentido, o descentramento do sujeito com o qual se preocupa Hall se dá no interior do agrupamento social e não no indivíduo. Portanto, seguir com Hall abriria um espaço de contradição com o que aqui se propõe já que, seguindo Bauman, os "agrupamentos sociais" se tornam cada vez mais liquefeitos, voláteis e virtuais, estruturas ficcionais.

No entanto, Hall aglutinou de forma surpreendente, vários conceitos do pensamento pós-estrutural. Para se ter uma ideia, Hall atribui um caráter absolutamente singular ao termo globalização quando segue o argumento de Anthony Macgrew:

A "globalização" se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado.

Esse argumento suscitou em mim a possibilidade de pensar a globalização para além dos ingredientes econômicos e hegemônicos, que sempre me incomodaram por produzirem no fim das contas, na última instância, um caráter fundacional, por mais que se tenham re-significado e relativizado as suas possibilidades. Foi possível, a partir da noção de interconexão, aventar a possibilidade de quebra da associação quase intrínseca do tempo e do espaço que é condição *sine qua non* do sujeito centrado, mais precisamente, do sujeito do iluminismo.

De outro lado, a noção de sujeito descentrado associava dois pensamentos que muito me interessavam e que eram objeto de estudo do grupo de pesquisa liderado por Elizabeth Macedo: Lacan e Foucault. O primeiro uma novidade, o segundo, já companheiro de outras jornadas e também filiado ao pensamento de Nietzsche.

Some-se a isso, minha angustiante trajetória, como professor de filosofia no ensino médio, sempre em busca do currículo mais adequado. Mas mais adequado a quê? Um sentimento de crise intransponível para quem entende o

conhecimento como invenção e tem que recheiar o significante "ensino de qualidade" numa "escola cidadã".

Assim sendo, um primeiro ponto seria compreender a razão dialógica do ser e estar sujeito e a partir dela compreender que, embora a agência seja inequívoca, essa agência não tem por assim dizer um autor específico. Foi a leitura de *As palavras e as coisas* de Foucault que propugnou a possibilidade da agência ocorrer no interior de uma faixa mediana da cultura, sempre por efeitos contingentes, isto é, que são, mas que poderiam não ser, faixa mediana que se coloca entre os símbolos e a reflexão sobre eles - dois polos constituintes de toda cultura, onde, diz ele: "*há a experiência nua da ordem e de seus modos de ser*". Essas práticas não são meros hábitos que se cristalizam, mas exercícios feitos a partir daquilo que se pensa no mesmo tempo que se pratica a reflexão sobre o pensado, essa experiência nua da ordem e de seus modos de ser é que possibilita ao longo do tempo, no interior da própria prática, re-significações imperceptíveis para aquele presente, mas que potencializam as mudanças vindouras, é o âmago da dinâmica da cultura. É na hermenêutica do cuidado de si que se percebe a ação dinâmica da cultura, que embora submetida à ação humana, esta disso não se apercebe no ato da ação.

A proposta, em princípio, era pensar o quanto é possível ao planejamento curricular atuar no interior da faixa mediana da cultura como a "experiência nua da ordem e seus modos de ser". Quando se pensa um dado conteúdo, conseqüente de uma seleção seja ela imposta ou não, não se estará fazendo uso puro e simplesmente dos símbolos, nem se estará refletindo filosoficamente sobre eles, mas se estará praticando uma espécie de sutura entre significações, se estará imerso no *dínamos* da cultura, exatamente nessa faixa mediana a que se reporta Foucault, numa razão dialógica que não é maiêutica, mas que coloca em potência desarticulações, desestruturações, desconstruções que sugerem uma zona de confronto e que se alimenta das traduções e das hibridações, conforme Bhabha.

Além disso, a globalização como interconexão agrava os processos e torna ainda mais imprecisa e obscura a faixa mediana da cultura, ao esgarçar a relação espaço-tempo, juízo sintético transcendental da racionalidade moderna e centrada. O esgarçamento da relação tempo-espaço não só destrói as narrativas, mas também as micronarrativas que também se revestem de historicidade, por mais que precárias e provisórias, pelo fato de produzirem algum "fechamento", alguma significação em algum momento.

O pensamento de Stuart Hall me suscitou a possibilidade de se pensar a interconectividade associada ao descentramento do sujeito e seus efeitos no âmbito da educação, mais precisamente sobre a condição de possibilidade do sujeito do conhecimento. Essa associação destrói toda possibilidade de significação, de construção histórica, de constituição identitária, destrói a própria possibilidade da articulação política como busca por hegemonia. O que resta é apenas a diferença espraiada nas nano relações que, dadas em espaço virtual e intangível, desprovidas de causa e sentido, desassociadas da temporalidade e da cronologia, apenas o são.

Mas o pensamento de Hall, apesar de suscitar as questões não se fez companheiro de jornada, foi preciso buscar outros rumos, outras paragens. É Lacan quem tenta tornar compreensível a função do tempo no processo de

identificação do sujeito, em suas relações com outros sujeitos e a função do ato de fala na conclusão desse processo.

Ora, se um dos princípios fundamentais da educação é introduzir à cultura vigente e orientar para o exercício da agência, como isso pode ser pensado, associando-se Lacan e Hall, quando a noção de agência se volatiliza e a ideia de cultura repousa sobre um híbrido intangível? Não me foi possível associá-los. Pensando na interconectividade, um híbrido intangível cuja velocidade de sua mutação não permite sequer o fechamento provisório a que nos remete nossa escola iluminista e se cremos que "palavras [faladas] o vento leva" e se exatamente é a fala que conclui o processo de identificação do sujeito e suas relações com outros sujeitos, em que sustentáculos nossa educação pode ancorar? E, a partir desse estado de coisas, como é possível pensar currículo como seleção de conteúdos ou conhecimentos, ou mesmo como configurações discursivas, incluindo-se aí as práticas cotidianas e os documentos de toda sorte, por mais amplitude que se dê ao termo currículo?

Nesse sentido não é mais possível pensar o sujeito do conhecimento como aquele que produz ou traz à luz a verdade e que, por isso, ensina, ilumina, eleva, mas apenas como aquele que suscita pela presença uma esteticidade celebrativa da curiosidade, da invenção e da reinvenção do saber, do processo criador sem destinação, livre da significação, da divinização, mas não da intenção que se traduzirá por uma ética da estética e por um sentido de responsabilidade: a obra é sua.

Assim sendo, cabe aos atores do conhecimento o espaço infinito da presença, do encontro no entre-lugar. Desprovido dos limites do passado, que se sabe inventado, e do futuro, obsoleto já que o sentido inexistente; à presença cabe o espaço da criação e do suscitar a criação e a fruição. Cabe à presença despir-se da farsa do conhecimento e mergulhar no abismo sem fundo da estética: a reconciliação entre Apolo e Dionísio através do trágico.

A estética de Nietzsche não é a tentativa de uma filosofia que possa entender a obra de arte, mas sim transformar o próprio homem em obra de arte, convencendo-o a abandonar a racionalidade iluminista e aderir a embriaguez e a ilusão consciente, já que também apolínea, posto que forma, da existência estética, onde a criação, e não mais a compreensão, seja o *dínamus* dessa existência.

Penso que no universo da interconexão e do sujeito descentrado a embriaguez dionisíaca seja uma possibilidade de nos sentirmos confortáveis num mundo ausente de sentidos, onde a agência individual é verdadeiramente uma ilusão, sem que isso nos impeça de forjar formas, discursos, conversas; como este texto que escrevo agora, dou forma, imprimo a letra, mas cômico de que apenas descrevo, através da urdidura estética das palavras, apenas um ponto de vista que nunca se constituirá como verdade, como conhecimento.

É com positividade que se deve pensar a educação como estética, é através do gosto estético pelo estudo, pelo aprender para criar que o currículo se ergue, mas não somos nós que selecionamos o currículo, ele já está posto nas práticas do cuidado de si, nós interagimos com ele e através dessa interação o modificamos contingencialmente. O currículo é por si só a prática do cuidado de si, é como nos colocamos e enxergamos o mundo, mundo que por si só é criação e currículo. Portanto o fenômeno educativo, em tempos de

sujeitos descentrados, só me parece possível através da ação estética da fruição.

#### BIBLIOGRAFIA:

- ANDERSON, Perry. *As origens da pós-modernidade*. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2005.
- ARRIVÉ, M. Lacan Gramático. Tradução de Tereza Cristina Pinto e Marcos Lopes. Revisão de Ivã Carlos Lopes e Waldir Bevidas. *Agora*, v.III, n.2, jul/dez, 2000. p. 9-40.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Miriam Ávila et alii. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche, a vida como obra de arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. Edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros. Tradução: Márcio Alves da Fonseca, Salma AnnusMuchail. 3ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- , *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Tradução de Manuel Alberto. Lisboa: Relógio D'Água, 1994.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LACAN, Jacques. *Escritos*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- LOPES, Alice Casimiro. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- & LÓPEZ, Silvia Brama. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEN. In: *Educação em Revista*. v. 26, n. 1. Abril de 2010. Belo Horizonte. Disponível em [www.scielo.com](http://www.scielo.com).
- & MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Movimentos recentes no campo do currículo no Brasil: articulações entre perspectivas pós-estruturais e marxistas. 2013. *Inédito* (capítulo de livro, no prelo).
- LYOTARD, Jean-François. *A Condição Pós-Moderna*. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa. 9. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2006.
- MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo com espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n.32, maio/ago. 2006. p. 285-296.
- MACHADO, Roberto. *O nascimento do trágico: de Schiller a Nietzsche*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades Fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOUFFE, Chantal. Identidade democrática e política pluralista. In: Mendes, Candido & Soares, Luiz Eduardo. Pluralismo cultural, identidade e globalização. Rio de Janeiro: Record, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. O Nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo. Tradução, notas e posfácio de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

----- . A genealogia da moral. Preparação dos originais de Joaquim José de Faria. 3ª edição. São Paulo: Editora Moraes, 1991

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

---

<sup>i</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ – PropEd. Linha de pesquisa Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura, financiamento CNPq, FAPERJ. Professor de Filosofia da Rede Pública Estadual e Coordenador de Controle Acadêmico do Stricto Sensu, da Sub-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UERJ.

<sup>ii</sup> Gramsci, Antonio (1926-37) *Cadernos da prisão*. Stillo, Monica (1998) *Antonio Gramsci webpage*. In: [http://www.usp.br/fau/docentes/deprojeto/c\\_deak/CD/4verb/hegemon/index.html](http://www.usp.br/fau/docentes/deprojeto/c_deak/CD/4verb/hegemon/index.html)