

ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS TEMÁTICAS NO CONTEXTO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Elizabeth Detone Faustini Brasil¹

Juliana Conti Castro²

Juliana de Souza Silva Almonfrey³

Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane⁴

RESUMO

Este trabalho pretende problematizar a relação Estudos Culturais e Educação, tendo em vista a "explosão internacional" pelas quais os Estudos Culturais têm passado, bem como do fortalecimento desses estudos com a Educação no contexto brasileiro. Traça um pequeno panorama dos Estudos Culturais em solo britânico, algumas de suas pautas e tensões, e sua presença na América Latina. Investiga a relação entre Estudos Culturais e Educação, buscando indícios desse campo teórico no contexto dos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades brasileiras. Para tanto, toma como objeto de análise as ementas de duas linhas de pesquisa *Estudos Culturais da/em Educação* de duas universidades públicas (UFRGS e UFPB). Como procedimento metodológico utilizou a pesquisa documental e bibliográfica, em um primeiro momento; e em um segundo momento, recorreu a metodologia da semiótica discursiva francesa, de matriz greimasiana, para compreender os sentidos do texto (as ementas). Concluiu que, apesar da "explosão internacional" dos Estudos Culturais, há ainda poucos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil que privilegiam a relação Estudos Culturais e a Educação em suas linhas de pesquisa.

Palavras-chave: Estudos Culturais. Pesquisa. Educação.

¹ Departamento de Educação e Ciências Humanas - Centro Universitário Norte do Estado do Espírito Santo - Universidade Federal do Espírito Santo. Doutoranda do PPGE/UFES. E-mail: elizabethfaustini@gmail.com.

² Graduada em Pedagogia (UFES), Especialista em Docência (AEDB - RJ) e Mestre em Educação (UFES). Atua como pesquisadora do Centro de Pesquisas Sociosemióticas da PUC-SP/CNRS Paris e do Grupo de Pesquisa de Processos Educativos em Arte (GEPEL/UFES). Exerce atividades também na área da educação formal, em sistemas públicos e particulares de ensino. E-mail: castrojulianac@gmail.com.

³ Professora do Departamento de Teoria da Arte e Música (UFES). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (UFES). Membro do Grupo de Pesquisa de Processos Educativos em Arte (GEPEL/UFES/CNPq). E-mail: julianaalmonfrey@gmail.com.

⁴ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora da Prefeitura Municipal de Serra/ES, atuando no ensino fundamental, e coordenadora pedagógica no município de Cariacica/ES. E-mail: karolinipattuzzo@hotmail.com.

CULTURAL STUDIES AND EDUCATION: THEMATIC PERSPECTIVES IN THE CONTEXT OF POSTGRADUATE PROGRAMS IN BRAZIL

ABSTRACT

In the context of an unprecedented international explosion of Cultural Studies, as well as the strengthening of the relationship between Cultural Studies and Education in the Brazilian context, this paper aims to discuss such relationship. It aims also to draw a small picture of the British Cultural Studies, some of their agendas and tensions, as well as its route on Latin American soil. Investigates the relationship between Cultural Studies and Education, it seeks evidences of this theoretical field in the context of Graduate Programs in Education in Brazilian Universities. Therefore, the paper analyzes such Programs in two Brazilian public Universities (UFRGS and UFPB), specially its research lines descriptions in Cultural Studies of/in Education. Methodologically, it uses first analysis of documents and bibliographic research; and, second, it uses the methodology of French discursive semiotics of greimasian matrix to understand the meanings of the texts (the descriptions of the research lines). It concludes that despite the international explosion of Cultural Studies, there are still only few Graduate Programs in Education in Brazil that focus on relationship of Cultural Studies and Education in their lines of research.

Key-words: Cultural Studies. Research. Education.

1 INTRODUÇÃO

Denominado de *conjunto de saberes nômade e polimorfo campo de estudos* (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015), longe de ser um campo homogêneo, ou uma disciplina com fronteiras bem definidas, os Estudos Culturais (EC) caracterizaram-se, desde o início de sua história, por seu caráter fluido e aberto, daí a dificuldade em defini-lo. Isto não quer dizer, no entanto, que não possamos chegar a algum tipo de aproximação daquilo que se constitui enquanto identidade inalienável do conceito de EC.⁵

⁵Atualmente, os Estudos Culturais, como movimento teórico-político, é um fenômeno internacional, com origem na Inglaterra e universalização para diversos lugares, como Estados Unidos, Canadá, países do continente africano e diversos países da América Latina; isso não quer dizer, no entanto, que os mesmos possuam um caráter homogêneo nos diversos espaços em que se manifestam.

Dentre as muitas definições que encontramos sobre o campo dos EC, Wortmann et al. (2015, p. 11) apontam que:

Os Estudos Culturais têm sido usualmente referidos como um conjunto de saberes nômades, que se expandiram, notadamente nos anos 1990, a partir da internacionalização das vertentes britânicas destes estudos que, ao migrarem para outros países, produziram uma série de deslocamentos em práticas e saberes locais.

Ao tentarmos compreender os EC, deparamo-nos com uma infinidade de definições e características e ao relacionarmos com a Educação, duplicamos nossas problematizações e matizações. Faz-se importante afirmar, assim como o fez Giroux (1995), alguns afastamentos importantes realizados pelo campo dos EC, bem como algumas aproximações e crenças. Segundo o autor,

No sentido mais geral, os Estudos Culturais significam um afastamento enorme em relação às narrativas mestras eurocêntricas, ao conhecimento disciplinar, à alta cultura, ao cientificismo e a outros legados inspirados pela diversificada herança do modernismo (GIROUX, 1995, p. 89).

Observa-se que o processo de internacionalização dos EC, sua grande expansão e consolidação em solo americano vêm sendo fartamente afirmada e documentada por diversos autores (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995). Todavia, se nos Estados Unidos essa explosão, segundo os autores, é especialmente forte, no que se refere à sua incidência nos Programas de Pós-Graduação em Educação em solo brasileiro, podemos dizer que essa expansão é um pouco mais tímida, questão essa que detalharemos mais adiante. Dentro da perspectiva de se pensar como está o campo dos EC em/da Educação no Brasil contemporâneo perguntamos: quais são as temáticas que vêm sendo privilegiadas ao se adentrar e ao se fortalecer a conexão entre esses campos? Como se colocam as identidades desses programas?

Antes de adentrarmos no mérito dessas questões, faz-se necessário, para compreendermos o campo teórico referente aos EC e sua influência na educação, retomarmos o contexto, os objetivos e as preocupações que deram origem ao *Centre for Contemporary Cultural Studies*

(CCCS) na Universidade de Birmingham, Inglaterra, assim como também algumas das obras e pensamentos de seus antigos diretores: Richard Hoggart, Stuart Hall e Richard Johnson.

Na década de 1960, Richard Hoggart, primeiro diretor do CCCS, em sua palestra intitulada *Schools of English and Contemporary Society*, atacou a estreiteza com a qual a literatura inglesa estava sendo ensinada na Grã-Bretanha, propondo uma nova abordagem: *Literatura e Estudos Culturais Contemporâneos* (SILVA, 1995).

Sobre a história dos EC, devemos lembrar Stuart Hall⁶, quando menciona que:

[...] não existe ainda nenhum histórico detalhado ou autorizado da fundação e do desenvolvimento do CCCS. O que existe são, sobretudo, relatos das origens e desenvolvimento do CCCS de acordo com as percepções (certas ou erradas) das pessoas que fizeram parte do movimento nos 29 anos de sua existência (HALL apud SILVA, 1995, p. 277).

É mister afirmar também o caráter interdisciplinar internalizado que permeia esse conceito, desde os seus primórdios. Pode-se dividir esse projeto dos EC em três partes: 1. histórica e filosófica; 2. sociológica e 3. crítico-literária, essa última considerada a mais importante, sendo não compatíveis com o CCCS a ciência social positivista e os estudos de Língua Inglesa tradicionais.

Dentre os fatores que precipitaram o movimento dos EC em meados do século XX na Inglaterra, destacam-se: a publicação de textos seminais por Thompson, Williams e Hoggart nos anos 50 e 60⁷, o contexto histórico associado com o desenvolvimento da Nova Esquerda⁸ na Inglaterra nos anos 50, a Campanha para o Desarmamento Nuclear (CDN) e do enriquecimento da vida

⁶Stuart Hall foi um dos fundadores do CCCS, em 1964; dirigiu o Centro durante seu período mais fértil, entre 1968 e 1979. O *Centro de Estudos Culturais Contemporâneo* (*Centre for Contemporary Cultural Studies – CCCS*) foi o berço dos Estudos *Culturais*, localizada na Universidade de Birmingham (Inglaterra) e teve suas atividades finalizadas em 2002, de onde se transferiu para a *Open University*.

⁷São considerados textos fundadores: *Uses of literacy* (Richard Hoggart, 1957), *Culture and society, 1780-1950* (Raymond Williams, 1958); *The long revolution* (Raymond Williams, 1961); *The making of the English working class* (E. P. Thompson, 1963).

⁸Nova Esquerda – ativismo gerado pela Campanha para o Desarmamento Nuclear (CDN); movimento político fortemente socialista, anti-imperialista e antirracista, favorável à nacionalização das principais indústrias e da abolição do privilégio econômico e social (SILVA, 2010).

social e cultural das classes operárias, a riqueza e a guerra fria, e, ainda, a luta pelo socialismo. Segundo Hall (apud SILVA, 1995), os principais objetivos do CCCS eram, além de investigar a cultura (amplamente definida) em seu contexto histórico, examinar novos métodos fenomenológicos ou etnometodológicos de pesquisa, baseados na noção weberiana de *verstehen*⁹, além de empregar uma abordagem interpretativa, hermenêutica, relativa a questões de significado. Dessa forma, eram preocupações do CCCS, dentre outras, a condição social e cultural da classe operária, a redefinição elitista e tradicional de educação e a definição de uma "cultura comum" ampla para incluir a cultura popular ou cultura mediada pelos meios de comunicação de massa.

2 ESTUDOS CULTURAIS E SEU LEGADO TEÓRICO

Nas quatro décadas de existência (1964-2002), o foco do CCCS foi mudando, estando na sua primeira década alinhado com o marxismo com ênfase nas relações de classe (luta da classe operária por sua autoexpressão). Nos anos 1970, os textos da mídia eram vistos como exemplos de como a ideologia continha as ideias dos grupos dominantes da sociedade (releitura de Gramsci à luz dos estudos de gênero e raça). Já no final da referida década, ocorre a incorporação das ideias de Althusser, Lacan, Saussure, Barthes e Foucault, com ênfase no micronível do texto e do discurso em oposição à análise política e institucional e ao foco histórico. Nos anos 1980, há uma ênfase na cultura popular como local de resistência e conflito potencial (história da hegemonia), por exemplo, a música *reggae* e revistas dirigidas a adolescentes.

Como projeto intelectual, por pressuposto, os EC são mais definidos em termos daquilo que negam ou daquilo com o qual rompem, ou seja, com aquilo que não são. Dessa forma, "os EC abarcam discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas. Compreendem um

⁹ Max Weber utilizou o termo alemão *verstehen*, para discutir a compreensão profunda dos significados atribuídos às coisas pelos seres humanos (Disponível em: <www.cec.vcn.bc.ca>. Acesso em: 17 jun. 2016). *Verstehen*, no dicionário Michaelis *online* de alemão, é um verbo transitivo, sinônimo de compreender, entender (Disponível em: <www.michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 17 jul. 2016.).

conjunto de formações, com suas diferentes conjunturas e momentos no passado" (HALL, 2003, p. 188). No entanto, para esse autor, apesar dos EC se caracterizarem por sua imanente abertura, devemos nos precaver para não reduzirmo-los a um pluralismo simplista.

Os EC possuem, assim, um caráter político e teórico, uma vez que se caracterizam, respectivamente, pela constituição de um projeto político e de um novo campo de estudos. No campo do ensino dos EC, eles têm se constituído como uma área onde interagem diferentes disciplinas, e cujas questões têm transitado no sentido do questionamento da força manipuladora da publicidade e da pobreza linguística da imprensa popular, bem como, no questionamento das próprias disciplinas enquanto campos do saber, manifestando, muitas vezes, os limites dessas mesmas disciplinas na compreensão das questões da vida humana urbana, questões essas que têm exigido uma abertura e um encontro entre várias disciplinas e campos do conhecimento. O projeto dos EC tem, pois, assumido uma forma neomarxista, focalizando-se não apenas na consciência de classe, mas também em questões de raça, gênero e identidade como problemáticas centrais situadas fora de um quadro de referência puramente sociológico.

Segundo Lopes e Macedo (2011), os EC não inventam a cultura como temática, mas a elegem como problemática distinta e relevante para o entendimento do social, estabelecendo os nexos entre cultura e poder (representação, hegemonia, ideologia). As autoras identificam duas fases nos EC, uma que poderia ser denominada de *culturalista e estruturalista*, e outra que poderíamos denominar de *pós-estruturalista*. Apontam também a importância do texto de Hall¹⁰ denominado *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo*, como documento de grande repercussão e influência no campo dos EC no Brasil. Frente ao questionamento teórico de que os EC, na demonstração da centralidade da cultura, despolitizam a discussão sobre a contemporaneidade, as autoras argumentam que, ao contrário, eles tornam possível entender a relevância dos processos de regulação da cultura, inclusive na forma de

¹⁰ HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

políticas oficiais. Entendem-se aqui, como processos de regulação, a censura, instituições, mercado, tradição, valores comuns a todos, conduta dos sujeitos em sua dimensão cultural e discursiva. Tal regulação, por sua vez, não ocorre fora dos sistemas de significados, mas se dá em arranjos de poder discursivo ou simbólico, nos sistemas classificatórios que constituem cada cultura. Nesse sentido, a manutenção da centralidade da cultura nas sociedades contemporâneas envolve duas dimensões: a globalização e o que foi denominado por Hall de *virada cultural* (mudança de paradigma ao que tange à produção de conhecimento).

Trata-se, portanto, com a *virada cultural*, de um deslocamento dos EC em direção a abordagens pós-estruturais, o que implica dar destaque à linguagem na construção e circulação do significado, pois ela não reflete o mundo real, mas o institui, dando-lhe sentido. No entanto, "não se trata de advogar que o mundo real não existe fora dos sistemas de significação, mas que seus sentidos são criados por tais sistemas. Essa nova compreensão da linguagem colocou a cultura no centro" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 197). Assim, ainda, segundo as autoras, os sistemas de significação que permitem construir sentidos são a própria cultura, sendo culturais as multifunções, as relações sociais e os processos econômicos, sociais e políticos. A política cultural envolve relações de propriedade, controle e acesso a bens materiais e simbólicos e está claramente vinculada à distribuição de poder e à formação de identidades individuais e sociais.

Para os EC, a cultura deve ser entendida como um terreno contestado em que os sujeitos constroem suas relações com o mundo e são construídos nessa relação. Sob essa ótica, a cultura é vista como espaço de construção de sentidos, sentidos esses, disseminados a partir da produção e divulgação de artefatos culturais, como filmes, livros, programas de TV, tecnologia, informática, leitura crítica (discursos culturais), seus nexos com o poder e suas consequências materiais na manutenção das desigualdades sociais. Nos sistemas discursivos que constituem a cultura, há sempre sentidos que escapam e produzem mudanças, ou seja, produção de artefatos alternativos – trabalho colaborativo, centrado no local (com vínculos globais), que passam a reconstituir os espaços culturais. Para Hall (apud LOPES; MACEDO, 2011), toda prática social tem uma dimensão cultural ou uma dimensão de significado, ou seja, um caráter discursivo.

3 RUPTURAS E CONTINUIDADES

No estabelecimento de uma *sociologia da literatura ou da cultura*, Hall identificou quatro componentes da ruptura inicial com as abordagens tradicionais do estudo da comunicação, tais como:

1. Ruptura com "as ênfases behavioristas" das abordagens de pesquisa, que viam a influência da mídia em termos de mecanismo direto estímulo-resposta. Tendência de ver a mídia como uma força social e política ampla, generalizada, com influência indireta, sutil e até imperceptível (HALL, 1984b, p117); 2. Os EC questionavam as concepções que viam os textos da mídia como suportes transparentes do significado. O CCCS chama a atenção para o potencial estruturador que cada meio- incluindo a linguagem- possui. [...] 3. Os EC romperam com as concepções passivas e indiferenciadas de "público" – as mensagens são decodificadas por diferentes membros dos diferentes públicos, dependendo de quais são suas orientações sociais e políticas. 4. Os EC romperam com a concepção que via a cultura de massa como um fenômeno indiferenciado. Concebe os meios de comunicação de massa envolvidos na articulação e consolidação das "definições e representações ideológicas dominantes" Oposição à noção monolítica de massa (HALL apud SILVA, 1995, p. 182-183).

As motivações para tais rupturas encontram-se caracterizadas na fala de Hoggart, primeiro diretor do centro: "Pouco sabemos sobre todos os tipos de inter-relações: entre escritores e seus públicos, escritores e órgãos de opinião, escritores, políticos, poder, classe e dinheiro, artes populares e artes sofisticadas, poucas comparações internacionais" (HOGGART apud SILVA, 1995, p. 185). Dessa forma, os EC concentraram-se nas inter-relações, mais diretamente no contexto de investigação das interações de classe na formação da ideologia. Desse modo, esses estudos abandonaram as demografias dos públicos e dos criadores e as descrições das organizações.

4 ESTUDOS CULTURAIS DE MATRIZ PÓS-ESTRUTURAL

A importância das abordagens pós-estruturais para os EC tem óbvio impacto para a Educação, principalmente na literatura sobre currículo e no diálogo com autores pós-estruturalistas. Numa perspectiva crítica e da teoria pós-estruturalista, várias obras foram traduzidas e publicadas no Brasil, na década de 1990, por Tomaz Tadeu da Silva, contemplando o pensamento de Foucault,

Hall, Giroux, Derrida, Deleuze, Gatarri e outros. Vale ressaltar que, nesse contexto, o discurso assume um significado mais amplo, caracterizado pelos bens culturais e simbólicos, o conteúdo de sua pedagogia crítica (filmes, programas de tv etc) e a realidade material.

Para Lopes e Macedo (2011), a cultura é regulada e regula os sujeitos e, mesmo que os estudos pós-estruturais remetam à cultura, como no pensamento de Hall, os EC e o pós-estruturalismo não são sinônimos. Para as autoras, pós-estrutural significa que todo e qualquer sentido somente pode ser criado dentro de sistemas de linguagem ou de significação. Não há sentido da coisa em si, na materialidade, depende da inserção dessa materialidade em sistemas de classificação e em jogos de linguagem. É o ato de nomear que constrói a diferença e não o contrário. Nesse sentido, questiona que conhecimento e saber constituem fontes de libertação, esclarecimento e autonomia, dando ênfase às relações de saber e poder.

A ênfase nas relações de saber e poder originou no campo teórico o que se denomina de *Virada Linguística - VL*, uma crítica ao objetivismo epistemológico e às metanarrativas. Nessa perspectiva, o mundo é constituído *na e pela* linguagem, sendo essa, anterior ao sujeito. Trata-se de um Ser multifacetado, descentrado, caracterizado por discursos múltiplos. O sujeito não é um ser autônomo que usa a linguagem, mas algo inventado por ela. Nesse sentido, as práticas culturais são linguagem (LOPES; MACEDO, 2011).

Hall (2003) também enfatiza o trabalho teórico como interrupção, apontando duas interrupções no CCCS: uma em torno da VL (discursividade e textualidade), e outra, do feminismo. Na primeira interrupção, referente à VL, o autor aponta progressos teóricos com trabalho estruturalista, semiótico e pós-estruturalista, como:

A importância crucial da linguagem e da metáfora linguística para qualquer estudo da cultura; a expansão da noção do texto e da textualidade, quer como fonte de significado, quer como aquilo que escapa e adia o significado; o reconhecimento da heterogeneidade e da multiplicidade dos significados; do esforço envolvido no encerramento arbitrário da semiose infinita para além do significado; o reconhecimento da textualidade e do poder cultural, da própria representação como local de poder e de regulamentação; do simbólico como fonte de identidade (HALL, 2003, p. 198).

Trata-se, portanto, de uma reconfiguração da teoria: pensar questões da cultura através das metáforas da linguagem e da textualidade. Sempre implícito no conceito de cultura, isto é, trabalhar numa área de deslocamento. Para o autor, "há sempre algo descentrado no meio cultural, na linguagem, na textualidade, na significação, que escapa e foge à ligação com outras estruturas" (HALL, 2003, p. 199). Vale ressaltar que, Hall define cultura como sendo uma ação social que envolve variados sistemas de significado para os seres humanos do qual utilizam para codificar, organizar e regular sua conduta em relação aos outros indivíduos. Sendo assim,

Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas "culturas". Contribuem para assegurar que toda ação social é "cultural", que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação (HALL, 1997, p. 1).

Nessa perspectiva, a cultura é compreendida como sistemas de significação e de representações, assumindo diferentes conceitos e enfoques: hibridismo cultural, descoleção dos sistemas culturais organizados, desterritorialização dos processos simbólicos, expansão de gêneros impuros, prática de enunciação, colonialismo e pós-colonialismo¹¹.

5 ESTUDOS CULTURAIS NA AMÉRICA LATINA

Quanto aos estudos culturais desenvolvidos nos países da América Latina, os principais autores dessa região identificados como partícipes desse campo de investigação e reflexão, têm desenvolvido seus projetos intelectuais tecendo pontos de diálogo com autores europeus e estadunidenses dos *cultural studies*. Nas décadas de 1980 e 1990, estiveram associados aos movimentos de estirpe revolucionária, que tiveram seus ciclos encerrados ou foram desvirtuados, e também estavam relacionados às agendas de transições democráticas presentes nos países da América Latina no contexto das ditaduras militares. Estão também relacionados ao estudo de movimentos sociais, como o zapatismo, os sem-terra e os grupos dos direitos

¹¹ Para aprofundamento desses conceitos e enfoques ver estudos de autores como Canclini (2008), Bhabha (1998) e Hall (2003).

humanos, discutindo a questão do indígena, da pobreza e os efeitos dos regimes governamentais de ditaduras. Alguns dos temas debatidos passam pela noção do popular, do nacional, da hibridação, do consumo, da modernidade e da pós-modernidade, da interculturalidade etc (CANCLINI, 2008).

No entanto, vale ressaltar que, nesse contexto, tais estudos não significam uma tradução do *cultural studies* do solo britânico e norte-americano; muito menos, um campo homogêneo de estudos, conforme posto pela leitura estadunidense que os generalizam no rótulo de "Estudos Culturais latino-americanos". Trata-se, portanto, de uma produção marcada pela multiplicidade de autores, por sua heterogeneidade de fazeres intelectuais e políticos produzidos e atuantes localmente, afastando, assim, ideias genéricas sobre a noção de América Latina e visões reducionistas do entendimento do que é ser latino-americano. Dentre os autores relacionados aos EC nesses países, pode-se citar Nestor García Canclini, Jesús Martín-Barbero, Nelly Richard, Alberto Moreiras, Beatriz Sarlo, Walter D. Mignolo etc. Hoje, já é possível vislumbrar cartografias (RESTEPRO, 2015; BEVERLY, 2003; ESCOSTEGUY, 2010) que localizam, distinguem, agrupam e/ou convergem autores e suas ideias procurando demonstrar a presença da multiplicidade dos projetos intelectuais constituídos na região da América Latina.

Ao referir-se sobre os pontos de contato, frente à diversidade de tendências dos chamados EC numa perspectiva global, Canclini (2007, p. 157) aponta para uma característica histórica chave desses estudos: "fazer teoria sociocultural com suportes empíricos a fim de compreender criticamente o devir capitalista", ou seja, torna-se seu projeto "[...] o desvelar os papéis da cultura na etapa atual do capitalismo" (CANCLINI, 2007, p. 150). Outro ponto em comum entre os EC britânicos e aqueles que se constituíram em solo latino é sua vocação transdisciplinar e interdisciplinar, ou seja, considera-se que a cultura não deve ser pensada de maneira isolada. A respeito disso, ressalta o autor:

A transversalidade desta *não disciplina* que são os Estudos Culturais foi chave para renovar a exploração da cultura: ler um texto literário com instrumentos sociológicos, estudar artesanato ou música folclórica como processos comunicacionais, perguntar com que recursos estilísticos um cientista social constrói sua argumentação. Neste sentido, a abertura à alteridade é constitutiva dos Estudos Culturais (CANCLINI, 2007, p. 153, grifo nosso).

Os estudos culturais, portanto, sem desconsiderar os dados disciplinadamente com rigor, manejam "materiais conexos, que não eram considerados conjuntamente para falar de um tema" (CANCLINI, 2007, p. 154).

6 ESTUDOS CULTURAIS E PROGRAMAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS

No Brasil atual, poucos são os Programas de Pós-Graduação que assumem claramente os EC e sua conexão com a Educação, como parte fundamental de sua própria identidade, enquanto programas de Educação. Apesar da expansão que tivemos no campo dos EC na América Latina e, sobretudo, na América do Norte, especialmente a partir dos anos de 1990, consideramos ainda ser pequena essa expressão, vamos dizer, "prática" e "concreta", nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil contemporâneo¹².

Desse modo, pergunta-se: por que as faculdades de Educação têm resistência aos EC? Giroux (1995), embora se reportando ao contexto norte-americano, nos aponta para uma reflexão fundamental acerca da prática concreta dos EC nas faculdades de educação. Para o autor, os EC quebram com algumas lógicas colocadas pelo campo acadêmico tradicional; a primeira lógica é a das disciplinas. O autor também pergunta: como se organizam as faculdades de Educação? "Tradicionalmente, as faculdades de Educação têm se organizado em torno de disciplinas convencionais (p. ex., educação matemática) ou de categorias disciplinares ou administrativas (currículo e ensino)" (GIROUX, 1995, p. 87). Para o autor, esse tipo de divisão intelectual do trabalho gera pouca oportunidade de compreensão de questões sociais mais amplas, que pedem uma atitude de cunho multidisciplinar. E continua defendendo:

Essa servil adesão à forma de estruturar o currículo em torno de disciplinas está em desacordo com o campo dos EC, cujas energias teóricas estão amplamente focalizadas em questões relativas a gênero, classe, sexualidade, identidade nacional, colonialismo, raça, etnia, populismo cultural, textualidade e pedagogia crítica (GIROUX, 1995, p. 87).

¹²Para aprofundamento dessa questão conferir Wortmann, Costa e Silveira (2015).

Giroux (1995) diz ainda que, por assumirem a escolarização como "mecanismo de política imerso em relações de poder, negociação e contestação", os EC, de certa maneira, incomodam os poderes estabelecidos nas instituições; e, sobretudo, incomodam os próprios educadores/as de cunho mais convencional que veem o ato educativo, bem como seus fazeres profissionais, como algo neutro e objetivo, transformando a ação educativanuma simples transmissão de conhecimento. Dessa forma,

Os Estudos Culturais rejeitam, energicamente, o pressuposto de que os/as professores/as são simplesmente transmissores/as de configurações existentes de conhecimento. Como intelectuais públicos/as, os/as acadêmicos/as estão sempre implicados/as na dinâmica do poder e conhecimento social que produzem, medeiam e legitimam em suas salas de aula (GIROUX, 1995, p. 92).

Nesse sentido, os EC refutam a tese da Pedagogia como uma técnica neutra ou mesmo como um conjunto de habilidades neutras. A Pedagogia, nesse contexto, é entendida como prática cultural "[...] que só pode ser compreendida através de questões sobre história, política, poder e cultura" (GIROUX, 1995, p. 87).

Na pesquisa de Wortmann, Costa e Silveira (2015, p. 33), acerca da emergência e expansão dos EC em Educação no Brasil, as autoras afirmam que "a entrada dos EC no campo da Educação no Brasil data de meados dos anos 1990". As pesquisadoras consideram decisivo para esse fato a reestruturação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS), em 1996. No escopo desse estudo, as autoras citam apenas quatro Programas de Pós-Graduação em Educação que tomam essa interligação como base para o desenvolvimento de linhas de pesquisa: 1. a Fundação Mineira de Educação e Cultura (Universidade FUMEC/Minas Gerais), com seu Mestrado em *Estudos Culturais Contemporâneos*; 2. a linha de pesquisa *Estudos Culturais da Educação*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); 3. a linha de pesquisa *Estudos Culturais em Educação*, ligada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e 4. a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), que em 2002 cria o curso de Mestrado em Educação, e tem como área de concentração os *Estudos Culturais em Educação*.

As autoras citadas exploraram os dois últimos programas citados em seu trabalho de pesquisa. No entanto, não encontramos nenhuma sistematização no que diz respeito aos outros programas de pesquisa citados. No tocante à Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC/MG), trata-se de uma instituição privada, "sem fins lucrativos"¹³. A FUMEC possui hoje duas linhas de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Estudos Culturais Contemporâneos: a linha de *cultura e interdisciplinaridade* e a linha de *cultura e tecnologia*. No entanto, em seu *site* não é disponibilizado o acesso às pesquisas que vêm sendo realizadas. Não há nenhum tipo de produção acadêmica ou de pesquisa acessível ao público.

No âmbito do Brasil, verificamos ainda a presença de alguns grupos de pesquisa que também tratam dos EC e Educação, conforme citados: o Grupo de Pesquisa *Estudos Culturais e Tecnologias da Informação e Comunicação*, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); na Universidade Estadual de Londrina (UEL), encontramos um grupo de estudos, denominado *Os estudos culturais da ciência e a educação*, ligado ao Programa de Pós-Graduação em ensino de ciências e educação matemática, implantado em 2002, tendo como proponentes os Departamentos de Física e de Matemática. Participam também do programa docentes dos departamentos de Biologia, Geociências, Filosofia e Química¹⁴. Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), encontramos dois grupos de pesquisa que articulam os Estudos Culturais à educação, sendo um ligado à temática da educação ambiental, e outro à área da educação matemática. O primeiro grupo *Tecendo*, criado em 2008, realiza pesquisas sobre educação, ambiente e cultura. Segundo consta no *site* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), diretórios de pesquisa, os interesses do grupo são relativos à narrativa, ao cotidiano, à imagem, à formação de professores, às artes visuais e ao cinema. A abordagem teórica do grupo está ancorada na perspectiva pós-estruturalista, dos estudos culturais e das filosofias da diferença¹⁵. O segundo grupo intitula-se grupo de estudos culturais em matemática (GECM),

¹³ Disponível em: <<http://www.fumec.br/a-fumec/>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

¹⁴ Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mecem/apresentacao.htm>>. Acesso em: 7 jun. 2016. Não é nossa intenção, neste trabalho, problematizar o discurso da referida instituição, passível de problematizações.

¹⁵ Informações presentes no *site* do CNPQ. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupos/9235482707321379>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

no entanto, não constam mais detalhes de sua proposta via *internet* e *site* do programa de pós-graduação¹⁶.

7 ANÁLISE SEMIÓTICA DO FENÔMENO DISCURSIVO

Dessa forma, para uma melhor compreensão da proposta de alguns desses programas, realizamos uma pequena análise semiótica das nomenclaturas utilizadas para nomear duas linhas de pesquisa, cujo foco é a relação Estudos Culturais e Educação, a citar: a linha de pesquisa intitulada *Estudos Culturais da Educação*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB; e a linha de pesquisa, *Estudos Culturais em Educação*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, pioneira no Brasil no que se refere à afirmação e institucionalização dessa relação.

Numa abordagem semiótica do fenômeno discursivo, poderíamos estabelecer algumas relações sobre a diferença do termo utilizado *da* (contração da preposição /de/ mais artigo definido /a/) para a preposição *em* nas duas linhas de pesquisa citadas. Vejamos o que a exploração do léxico pode nos dizer. Classicamente, a preposição "[...] é uma palavra invariável que serve para ligar termos ou orações. Quando essa ligação acontece, normalmente há uma subordinação do segundo termo em relação ao primeiro" (INFOESCOLA, 2016); ou ainda, "[...] a preposição estabelece uma relação de subordinação entre dois termos. [...] esses conectivos têm valor semântico" (REVISTALINGUA, 2016). Assim, podemos indagar: quais valores semânticos assumem essas diferentes preposições? Qual o valor semântico que essa diferenciação poderá indicar-nos e que efeitos de sentido criam? Desses questionamentos, podemos inferir: as preposições utilizadas, *de* (da) e *em*, ligam dois termos que são Estudos Culturais e Educação.

O que nos traz a semântica da preposição *de*? Primariamente, a preposição *de* traz consigo a ideia de origem, proveniência; além disso, em português, a relação de posse é uma função

¹⁶ No escopo deste artigo, não exploraremos as pesquisas e temáticas de investigação realizadas nesses grupos citados.

adjetiva específica da preposição *de*¹⁷; encontramos, ainda, ligado aos efeitos de sentido do termo *de*, sua função de adjetivação. Vejamos um exemplo: homem de consciência, homem consciencioso; esse *de consciência* pode ser facilmente trocado por homem consciencioso. Mas, no nosso caso, será que Estudos Culturais da Educação, seriam o mesmo que Estudos Culturais Educativos?

Se nos ativermos ao conceito de preposição expresso acima, a educação é que se encontra de posse dos Estudos Culturais. Como no caso, livro de Pedro, ou seja, o termo *de* indica a posse de Pedro, Pedro é quem possui e domina o livro. Em nossa investigação acerca da expressão *Estudos culturais da Educação* será que é a educação que possui em seu campo os EC? O campo da Educação "possui" o campo dos EC? A utilização do termo *da* não estaria, de certa maneira, restringindo a amplitude mesma e o caráter aberto dos EC? Paradoxalmente, se é a subordinação que liga os termos entre preposições, e que estabelece a subordinação do segundo termo em relação ao primeiro; encontramos, ao contrário, a subordinação da Educação em relação aos EC. De qualquer maneira, alguma relação de posse é estabelecida. Portanto, semanticamente, *Estudos Culturais da Educação* nos imprime construções de sentidos que nos levam a vislumbrar certa relação de poder de um termo sobre o outro, o que, discursivamente, pode levar a certa tensão ideológica com o pensamento de Hall e seus colaboradores.

No caso da nomenclatura utilizada na linha de pesquisa *Estudos Culturais em Educação*, do PPGEduc da UFRGS, os efeitos de sentido são um tanto diferentes da primeira expressão analisada (*Estudos Culturais da Educação*). Sabendo da dificuldade de precisar a relação, podemos apenas estabelecer aproximações. Se nos debruçarmos sobre o termo *dans* que em francês significa *em*, encontraremos, pelo menos, 29 sinônimos dessa expressão. Também se utilizarmos a definição retirada da enciclopédia *Petit Robert* (apud KLAEVIK-PETTERSON, 2010), podemos vislumbrar que o emprego da preposição *dans* pode ser dividido em quatro categorias, de lugar/local, de maneira/forma, de tempo e de aproximação. A preposição, no nosso caso, *Estudos Culturais em Educação*, pode expressar um local, ou seja, os EC estão no

¹⁷Disponível em: <<http://radames.manosso.nom.br/linguagem/gramatica/morfologia/analise-semantic-da-preposicao/>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

campo da Educação, ou seja, estão imersos, absorvidos, mergulhados nesse campo. A relação de posse ou de subordinação já não nos parece tão relevante como no exemplo anterior. Aparece aqui uma relação mais orgânica e imanente que no caso analisado precedentemente.

Importante ressaltar que, a semiótica discursiva francesa concebe o texto como objeto de significação e como "unidade de análise" (FIORIN, 2008). O texto na semiótica é diferente de discurso, sendo o discurso um dos níveis de manifestação do plano de conteúdo do texto. O texto é composto por um plano de expressão e um plano de conteúdo. Para compreendermos o plano de conteúdo de um texto, a semiótica postula um percurso gerativo de sentido. Esse percurso possui três níveis, chamados de profundo (ou fundamental), o narrativo e o discursivo; cada um dos níveis possui um componente sintático e um componente semântico. Exploraremos, neste artigo, o nível discursivo, com ênfase nas questões de tematização e figurativização, no nível da manifestação; das pessoas utilizadas e dos tempos postulados em sua imanência textual.

Sendo assim, as pautas escolhidas por cada programa. No PPGE da UFPB, encontramos a ementa da linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação expressa da seguinte forma:

Ementa: Fundamentos dos estudos culturais da educação e suas interfaces nos processos culturais e comunicacionais. Espaço público e democracia; gestão do conhecimento e acesso universal à informação; diversidade e diferença cultural; construções de gênero e sexualidade, raça/etnia e idade/geração. Culturas populares. Produção de saberes e práticas educativas mediadas por artefatos simbólicos e tecnológicos. Comunicação e cognição. Implicações implicativas das mídias. Cultura digital. Produção de saberes e práticas educativas mediadas pela competência inter-relacional de educadoras/es em contextos de crise, conflito e mudança (PPGE/UFPB, 2016).

Podemos observar que mais do que um texto orgânico, a ementa apresenta núcleos temáticos de interesse. Podemos vislumbrar uma tônica nas inter-relações entre educação, cultura, comunicação e sociedade, bem como, das questões da cultura digital e tecnológica; no entanto, a comunicação e a fluidez do texto ficam comprometidas. O texto se inscreve sob a forma de tópicos, o que lhe dá pouca organicidade. A impessoalidade é marcante na construção textual, com um ele e um ela que se alteram durante os parágrafos (eles, os estudos culturais; eles, os

processos culturais; ele, o espaço público etc.). De uma maneira geral, temos dois eixos centrais, um que poderia ser denominado de eixo da informação e do conhecimento, que abarcaria as questões comunicacionais propriamente ditas, especialmente aquelas advindas do mundo digital. A cultura digital é temática importante que demarca um espaço e um sujeito. Esse espaço demarcado está mergulhado numa cultura digital, marcado por diversos tipos de diferenças (sejam de raça/etnia, gênero etc.), e adjetivado como um contexto em crise. E outro eixo, marcado por questões de diferenças de vários tipos, sejam de raça/etnia, gênero, geração/idade. Perpassando os dois eixos, teríamos também o espaço da produção de saberes e práticas educativas. O sujeito educador/a é enquadrado num contexto de “crise, conflito e mudança”.

No que tange à pesquisa, o PPGEduc da UFRGS se organiza em torno de três eixos temáticos "norteadores", segundo os quais as linhas de pesquisa se integram. Dos três eixos, é no terceiro, relacionado às questões relativas à cultura, ao currículo e à sociedade, que a linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação se localiza. Segundo consta no site do programa¹⁸, esse eixo "considera as relações entre cultura, sociedade e currículo nas suas dimensões educativas tanto produtivas quanto reprodutivas" (PPGEduc UFRGS, 2016). O interessante aqui é apontar que considerando as três linhas existentes nesse terceiro eixo, a seguir citadas, Educação, Sexualidade e Relações de Gênero; Estudos Culturais em Educação; Filosofias da diferença e Educação vemos que os interesses de pesquisa e investigação dessas três linhas, de certa maneira, se interpenetram e se misturam, pois, uma das importantes categorias de pesquisa no campo dos próprios EC, têm sido, mesmo, as questões de gênero e sexualidade. Na verdade, na linha Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, dentre as temáticas individuais dos professores que a compõem, podemos encontrar menção aos Estudos Culturais. Já dentre as temáticas individuais de pesquisa da então professora doutora Jane Felipe de Souza (PPGEduc UFRGS), encontramos não só a menção expressa aos Estudos Culturais, mas, também, referência aos Estudos Feministas, que muitas vezes fazem parte das pautas dos próprios Estudos Culturais.

¹⁸ Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ppgedu/pesquisa.html>>. Acesso em: 18 junho 2016.

Vejam os que nos diz a ementa da linha de pesquisa *Estudos Culturais em Educação*, do PPGEdU/UFRGS, nosso foco maior nesse momento:

Concebendo a educação como um processo sociocultural de significação e aculturação, definido por relações de poder, a linha de pesquisa se concentra na análise e na problematização: a) dos mecanismos, estratégias e políticas de constituição de sujeitos e de identidades; b) de regimes e esquemas de representação de diferentes grupos; c) da dinâmica de funcionamento de artefatos culturais conectados com a educação; d) das conexões entre a educação e as diferentes racionalidades políticas contemporâneas¹⁹. (PPGEdU/UFRGS, 2016).

O texto em questão como objeto de significação pode ser dividido em dois blocos: o primeiro, em que a educação é definida e delimitada; e o segundo, em que vão se definir as especificidades da linha de pesquisa, onde vão se aclarar suas linhas de ação. Se tomarmos o primeiro bloco para análise, vemos que a educação é vista como um processo e esse processo é entendido a partir de relações de poder; ou seja, o processo educativo é interpretado, elucidado, demarcado e exibido, tendo em vista a sua inseparabilidade com as relações de poder que o perpassam. O início do texto, com a instalação de um verbo no gerúndio, lhe dá um efeito de sentido de movimento; adentremos essa questão; "o gerúndio se define como uma das formas nominais constituídas de aspectos específicos, [...] o de expressar uma ação em curso ou uma ação simultânea a outra ou exprimir a ideia de progressão indefinida"²⁰. Encontramos já aqui a ideia de movimento, atividade e fluxo. A ideia também presente no texto de que a educação é concebida como "processo sociocultural" lhe acrescenta ainda mais a ideia de fluxo. Vejam os que nos diz a etimologia da palavra processo, o qual pode ser definido como:

Ação que expressa continuidade na realização de determinada atividade; ato prolongado e contínuo. Andamento; em que há uma sequência constante cujos procedimentos apresentam certa unidade ou se desenvolvem de modo regular. Procedimento; maneira de se fazer alguma coisa: processo de criação²¹ (DÍCIO, 2016).

Vemos, pois, o caráter de movimento e fluxo reafirmado pelo lexema processo; aspecto que já havia sido apontado, quando do uso inicial do gerúndio – "concebendo". Todavia, esse processo

¹⁹ Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ppgedu/linhas.html>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

²⁰ Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/gramatica/gerundio.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

²¹ Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/processo/>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

não é um procedimento qualquer, ele só pode ser compreendido a partir da assunção de relações de poder. Os efeitos de sentido do texto geram então um caráter de movimentação, de inquietude. Os sujeitos instalados pelo enunciador são todos em terceira pessoa, ela – a educação; ela – a linha de pesquisa; eles – os sujeitos; eles – os grupos; eles – os artefatos culturais, o que nos traz também um sujeito, de certa forma, impessoal, próprio dos usos do discurso científico. Podemos também, a partir do segundo bloco do texto, traçar algumas relações. A linha de pesquisa pretende analisar e problematizar, 1. os mecanismos, estratégias e políticas de constituição de sujeitos e de identidades; 2. os regimes e esquemas de representação de diferentes grupos. Esses dois primeiros tópicos podem se ligar a um tema mais geral da identidade; fala-se em identidade do sujeito e de identidade de grupo. E como perceber essas identidades? Através da percepção de mecanismos, estratégias e políticas de constituição de sujeitos; e da compreensão de regimes e esquemas de representação de diferentes grupos. Nos dois próximos tópicos, ela – a educação, em sua *conexão* com os artefatos culturais produzidos, bem como com as racionalidades políticas contemporâneas existentes demarca sua própria identidade. O espaço discursivo inolvidável, fora do qual não se pode entender a educação, é o espaço da sociedade e a cultura.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os EC constituem um campo de pesquisa ainda muito novo no Brasil, sobretudo, na área educacional, onde sua incidência é menor, quando comparada com a área das ciências da comunicação, por exemplo. Acreditamos que há ainda muito espaço para a implementação e criação de mais linhas de pesquisa que tomem como foco a relação entre EC e Educação no tocante aos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, mesmo que, o próprio processo de institucionalização dos EC tenha sido, muitas vezes, questionável, como o foi em sua origem.

Tendo em vista a impossibilidade de esgotarmos essa temática, tão rica, para o campo da discussão educacional na atualidade, diante do exposto, uma questão ainda permanece: o futuro dos EC no Brasil passa por mais institucionalização enquanto linhas de pesquisas específicas

ou, pelo contrário, devem mesmo fugir das amarras da institucionalização e preservarem o seu caráter mais fluido e inovador, apenas atravessando as linhas temáticas dos Programas de Pós-Graduação?

REFERÊNCIAS

- BERVELEY, John. La persistencia del subalterno. **Revista Iberoamericana**, v. 69, n. 203, p. 335-342, 2003.
- BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.
- _____. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos Estudos Culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- GIROUX, Henri. Praticando estudos culturais nas faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-103.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- _____. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v. 22, n. 2, p. 42-63, jul./dez. 2016.

KLAEVIK-PETTERSON, Espen. **Une analyse sémantique des prépositions française et norvégienne dans et i en emploi spatial et temporel**. 82 f. 2010. Tese (Mestrado em Língua Francesa) - Faculdade de Ciências Humanas, Ciências Sociais e Educação, Universidade de Tromsø, 2010, 86p.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 07-38.

PROCESSO. In: **DICIO**. 2016. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/processo/>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

RESTEPRO, Eduardo. Sobre os Estudos Culturais na América Latina. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 21-31, jan./abr. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Programa de Pós-Graduação em Educação. 2016. Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/ppge/>> Acesso em: 18 junho 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Programa de Pós-Graduação em Educação. 2016. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ppgedu/pesquisa.html>>. Acesso em: 18 junho 2016.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; RIPOLL, Daniela; BONIN, Iara Tatiana. Apresentação, Dossiê Estudos Culturais em Educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 11-13, jan./abr. 2015.

_____; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, pp. 32-48, jan/abril. 2015.

Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v. 22, n. 2, p. 42-63, jul./dez. 2016.