



Identidades Profissionais no Brasil e em Moçambique: Diálogos entre Representações Sociais, *Habitus* e Diferença Cultural¹

*Professional Identities in Brazil and Mozambique:
Dialogues between Social Representations,
Habitus and Cultural Difference*

Hermínio Ernesto Nhantumbo²

Resumo: Refletir sobre como os conceitos de *Representações sociais*, *Habitus* e *Diferença cultural* podem contribuir para olhar para a questão de identidade social/cultural/profissional/docente é o desafio desta produção discursiva. A mescla de contribuições teórico-metodológicas das teorias críticas e pós-críticas permite pensar a temática de identidade sob diferentes pontos de vista, trazendo algumas aproximações e distanciamentos quanto a sua (im)possibilidade. Trata-se de tomar alguns pontos documentais das políticas educacionais e/ou curriculares do Brasil e de Moçambique para averiguar até que ponto os currículos únicos têm a pretensão de homogeneizar sujeitos, em um contexto em que tentar “cristalizar” a identidade parece um projeto (im)possível. Enquanto uns defendem a constituição da identidade, outros propõem o conceito de identificação que permite a produção de sujeitos traduzidos e enunciados em uma constante *diferença cultural*.

Palavra-chave: Representações sociais. *Habitus*. Diferença cultural. Identidade e políticas educacionais e curriculares.

1. Agradecimentos especiais a Capes por ter financiado, por meio do Edital 16/22, a pesquisa desenvolvida no pós-doutorado sob esta temática.

2. Doutor em Educação pela UERJ, no PROPED, Mestrado em Educação/Ensino de Filosofia e Licenciado em Ensino de Filosofia, ambas formações feitas na Universidade Pedagógica em Moçambique. Atualmente, está a finalizar o seu pós-doutorado sob supervisão da Prof.^a Dra. Mária Fátima B. Abdalla, no Programa de Pós-graduação *Strito Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como bolsista da CAPES, Edital 16/22. A pesquisa atual desenvolve as abordagens teóricas de Bourdieu, Moscovici e Bhabha para questionar sobre a identidade social/cultural/docente. Em Moçambique, é pesquisador e professor da Escola Superior de Jornalismo há mais de 10 anos e da Universidade São Tomás de Moçambique, atuando nas áreas de educação (currículo), filosofia, sociologia e metodologia de investigação científica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3923-4045>. E-mail: herminionhantumbo@gmail.com.

Abstract: Reflecting on how the concepts of Social Representations, Habitus and Cultural Difference can contribute to looking at the issue of social/cultural/professional/teaching identity is the challenge of this discursive production. The mix of theoretical-methodological contributions from critical and post-critical theories allows us to think about the theme of identity from different points of view, bringing some approximations and distances regarding its (im)possibility. It involves taking some documentary points from educational and/or curricular policies in Brazil and Mozambique to ascertain to what extent single curricula have the intention of homogenizing subjects, in a context in which trying to “crystallize” identity seems like a project (im)possible. While some defend the constitution of identity, others propose the concept of identification that allows the production of translated and enunciated subjects in a constant cultural difference.

Keyword: Social representations. Habitus. Cultural difference. Identity and educational and curricular policies.

Contextualização teórica e conceptual

O projeto que nos propusemos a pesquisar no estágio pós-doutoral em educação tem como título: *Identidades profissionais no Brasil e em Moçambique: Diálogos entre representações sociais, habitus e diferença cultural*. Para que a pesquisa ganhasse “pernas para andar” se mostrou fundamental abordar os referidos referenciais teóricos com os quais iríamos operar, nomeadamente: a Teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici (2012), com destaque ao conceito/categoria de *representações sociais*; a Teoria de Ação (TA), de Bourdieu (1997), com ênfase ao conceito de *habitus*. Tais teorias (re)discutem (cada uma a sua maneira) questões relacionadas à (re)estruturação do social, entendido pelas teorias críticas como uma propriedade do objeto, e nos remete a questionar: de que forma, com essas ferramentas teórico-metodológicas, podemos repensar as *Identidades social/cultural/docente*?

Por outro lado, a Teoria Pós-colonial por meio da categoria da Diferença Cultural, trazida por Homi Bhabha ([2007] 2019), olha o social como discurso/linguagem, problematizando as aceções sobre a identidade, em favor de identificações. Sem querer fazer “caixinhas”, após algumas leituras, percebi que as teorias de Moscovici (2012) e Bourdieu (1997) se situam na abordagem própria dos estudos/Teorias Críticas; enquanto a teoria pós-colonial, de Bhabha ([2007] 2019), enquadra-se nos estudos/Teorias Pós-Críticas.

Este estudo tem como objetivo aprofundar a discussão sobre como as identidades profissionais no Brasil e em Moçambique são pensadas pelas teorias de Representação Social, de Ação e Pós-colonial. Ou seja, estabelecer uma conversa entre as “estruturas” (Moscovici e Bourdieu) e o “discurso” (Bhabha), que se caracteriza como sendo o devir, o imprevisto por onde o “sujeito traduzido” ou que ainda não foi inventado¹ vê a sua cristalização adiada perpetuamente. Sendo assim, a nossa questão de fundo é: de que forma as abordagens teóricas de Bourdieu, Moscovici e Bhabha contribuem para que possamos refletir sobre as identidades profissionais nos dois países?

Nesta perspectiva o objeto de estudo da pesquisa desenvolvida é o de apreender os conceitos de Representação Social (de Moscovici), de Habitus (de Bourdieu) e de Diferença Cultural (de Bhabha) com vista a refletir sobre as identidades profissionais no Brasil e em Moçambique. A pesquisa se justifica por sua pretensão de poder trazer contribuições valiosas das teorias supracitadas no trato sobre questões identitárias e suas relações/implicações com as políticas educacionais e/ou curriculares nos dois países.

Nesse âmbito, para uma melhor contextualização, entende-se por estudos/Teorias Críticas o movimento que se iniciou na Alemanha, em 1924, e que visava a “examinar as condições sociais encontradas por grupos ou indivíduos, na esperança de encontrar estruturas escondidas nessas relações que acabam sendo propícias para que haja opressão” (Braga, 2021)². No campo educacional, a teoria crítica “está fundamentada em dois princípios da teoria social: o comportamento crítico e a orientação para a emancipação” (Gomes, 2015, p. 145). Os estudos/teorias críticas são um vasto campo de conhecimento, em que são enquadradas as teorias estruturais, coloniais, modernas, fundacionais e marxistas.

É necessário destacar que “a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas” (Lopes, 2013, p. 9), e que tais pressupostos foram demarcados pelos predomínios da Escola de Frankfurt, de F. Hegel, de F. Saussure, do marxismo de L. Althusser, Max Horkheimer, Teodor Wiesengründ Adorno, Herbert Marcuse e Walter Benjamin. Por outro lado, há “discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas” (Lopes, 2013 p. 8) e ressaltadas. E é, nesse conjunto de teorias pós-críticas, que se incluem “[...] os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas” (p. 10).

No entanto é preciso, ainda, ter atenção com o prefixo “pós”, uma vez que, segundo Laclau e Mouffe (1985, apud Lopes, 2013, p. 10), não significa superação, mas:

[...] refere-se ao abandono dos axiomas essencialistas. Ser «pós» algum movimento ou escola de pensamento (estruturalismo, colonialismo, modernismo, fundacionalismo, marxismo) implica problematizar esse mesmo movimento ou escola de pensamento, questionar as suas bases, as suas condições de possibilidade e de impossibilidade. Não é um avanço linear, não é uma evolução ou uma superação a supor que os traços do movimento ou da escola de pensamento questionados são apagados.

Como explicou Lopes (2013), não se trata de fazer juízos de valores, mas de trazer as contribuições valiosas que tanto a teoria crítica, assim como a pós-crítica emprestam para pensar os fenômenos sociais, incluindo a constituição da identidade como pre-

tensão da educação. A seguir, trazemos alguns traços que permitem “enquadrar” as teorias de Bourdieu (1997) e Moscovici (2012) nas teorias críticas.

Traços de enquadramento de Bourdieu e Moscovici nas Teorias Críticas

Antes de iniciarmos a exposição de nossa lucubração em relação às teorias críticas, em que Bourdieu e Moscovici parecem se enquadrarem (perfeitamente?! Será?), e as teorias pós-críticas, em que autores como Foucault, Derrida, Bhabha, Stuart Hall, Spivak, J. Butler, dentre outros, poderiam se encaixar, precisamos destacar que esta contextualização não pretende fechar os sentidos dos termos com os quais dialogamos. Entretanto, permite enunciar um discurso no entendimento de que os seus significados estão sempre em disputa, considerando, neste sentido, que sempre que os significados são “esforçados” a se tornarem fixos (embora impossível), o discurso esgota e o fluxo dos sentidos cessa.

Feita a ressalva, destacamos que, nos anos 1950 e 1960, o ocidente, através dos intelectuais franceses, institucionalizou, por meio das teorias críticas, um mega paradigma transdisciplinar, que abarcou todas as ciências sociais e as humanidades, tornando a linguagem³ como um sistema de significação autorreflexivo (e não sistemas referenciais, um aspecto que o pós-estruturalismo também concorda porque permite a autorreflexão da diferença) e central na análise dos fenômenos sociais e humanos (Peters, 2000).

O estruturalismo, segundo Peters (2000, p., 10), “por meio de Claude Lévi-Strauss, A. J. Greimas, Roland Barthes, Louis Althusser, Jacques Lacan, Michel Foucault e muitos outros [...]”, irrompeu na crítica literária, na psicanálise, “na antropologia, no marxismo, na história, na teoria estética e nos estudos da cultura popular, transformando-se em um poderoso e globalizante referencial teórico”, e ferramenta “para a análise semiótica e linguística da sociedade, da economia e da cultura vistas agora como sistemas de significação” (Peters, 2000, p. 10). Essa posição que o estruturalismo pretendeu assumir fez com que ele se tornasse o legitimador do que devia/podia ser ou não ciência no campo das ciências sociais e das humanidades. Essa pretensão, porém, não ficou imune às resistências que se avolumaram através de questionamentos profundos que abalaram as estruturas do que parecia sedimentado e inquestionável. As duras críticas trazidas por pensadores como Foucault (1983) e Derrida (1995) “desconstruíram” os pressupostos filosóficos sobre os quais essa pretensão de se tornar megaparadigma se assentava: a estrutura. Para Derrida (1995), a estrutura deixa de se sustentar por operar em uma lógica a priori, em um contexto em que a linguagem é compreendida como constituída a posteriori.

Uma das características das teorias críticas (estruturalismo, modernismo, marxismo, fundacionalismo, colonialismo etc.) está no fato delas se constituírem a partir de um princípio estrutural que pode ser cognitivo, psíquico, econômico, estrutura consciente e inconsciente etc., a partir do qual os fenômenos sociais são explicados. Bourdieu (1997), por exemplo, na concepção da sua Teoria da Ação (TA) usa o termo *habitus* para explicar as “estruturas internalizadas, esquemas de percepção, concepção e ação comuns a todos os membros de um mesmo grupo ou classe”, e que “constitui a pré-condição para toda objetivação e apercepção” (Bourdieu, 1992, p. 86). Para o autor, o *habitus* por ser gerador de práticas é incontrolável, pois é marcado pela imprevisibilidade. Rezende (1999) sustenta essa nossa constatação, ao indicar que:

Parece indubitável que a noção de estrutura seja central na teoria sociológica e nos procedimentos metodológicos de Pierre Bourdieu. Em muitos de seus textos é mesmo difícil não se deparar com as expressões “estrutura”, “estruturado”, “estruturante”, “estrutural” a cada parágrafo. Resta porém verificar se por trás destas palavras encontra-se efetivamente a noção que caracterizaria realmente uma postura estruturalista. Se tomarmos como referência a definição geral de estruturalismo proposta por Jean Piaget (1979), ou seja, a atitude científica que busca a inteligibilidade do real na descoberta de suas estruturas, ou da rede de relações mais ou menos permanentes que o compõem e de suas leis de transformação, parece-nos que o próprio Bourdieu nos dá uma resposta clara quando diz que o objetivo da sociologia é “descobrir as mais profundas estruturas dos vários mundos sociais que constituem o universo social, assim como o “mecanismo” que tende a garantir sua reprodução ou sua transformação” (p. 201).

Por outro lado, percebemos que o conceito de *habitus* tem uma relação de interdependência com outro conceito bourdieusiano, o de campo. Para esse autor, o conceito de campo diz respeito a um espaço social conflituoso de dimensões acentuadamente global, por envolver os princípios do capital simbólico, capital econômico, capital cultural e capital social, em que as diferentes forças lutam pelo poder (Bourdieu, 1997). É no campo onde o social é significado, e podemos entender que os processos educativos são também aqui significados.

Por seu turno, Moscovici (2012), na formulação da Teoria das Representações Sociais se faz valer de “um conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante que toma a forma de imagens ou metáforas”, e que esse conteúdo mental “é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social” (Wagner, 1998, p. 3-4). A preocupação central de Moscovici (1990) era o estudo “do ‘como’ e do ‘por quê’ as pessoas partilham o conhecimento para constituírem a sua realidade comum” (Moscovici, 1990, p. 169, grifos do autor, tradução nossa). Transformar o que não é comum/familiar em comum/familiar é a finalidade das representações sociais proposta por Moscovici (1990, 2012).

Para esse autor, a processo de familiarização de algo não familiar é uma aprendizagem e objetivação, que se estabiliza na constituição do sujeito ou identidade.

Segundo Moscovici (2007, p. 25), “a teoria das representações sociais fornece o referencial interpretativo tanto para tornar as representações visíveis, como para torná-las inteligíveis como formas de prática social”. Para Abdalla (2017, p. 179), as representações sociais são “como sistemas de interpretação, elas orientam, então, a relação do indivíduo com o mundo e com os outros sujeitos, organizando os comportamentos e as interações comunicativas”.

Apesar de nossa exposição, neste artigo, parecer que a TRS é simplista, há toda uma complexidade que acompanha a teoria das representações sociais, que vê, em um primeiro momento, o não-familiar/o outro/o estranho como uma ameaça; só, em outro momento, é que se dá o processo de assimilação que culmina em algo familiar. Como Moscovici (2007) bem explica na citação abaixo:

A presença real de algo ausente, “a exatidão relativa” de um objeto é o que caracteriza a não-familiaridade. Algo parece ser visível sem o ser: ser semelhante, embora sendo diferente, ser acessível e, no entanto, ser inacessível. O não-familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades enquanto, ao mesmo tempo, as alarma, as obriga a tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso. Essa “exatidão relativa” incomoda e ameaça, como no caso de um robô que se comporta exatamente como uma criatura viva, embora não possua vida em si mesmo, repentinamente se torna um monstro Frankenstein, algo que ao mesmo tempo fascina e aterroriza. O medo do que é estranho (ou dos estranhos) é profundamente arraigado. Foi observado em crianças dos seis aos nove meses e certo número de jogos infantis são na verdade um meio de superar esse medo, de controlar seu objeto. Fenômenos de pânico, de multidões muitas vezes proveem da mesma causa e são expressos nos mesmos movimentos dramáticos de fuga e mal-estar. Isso se deve ao fato de que a ameaça de perder os marcos referenciais, de perder contato como que propicia um sentido de continuidade, de compreensão mútua, é uma ameaça insuportável. E quando a alteridade é jogada sobre nós na forma de algo que “não é exatamente” como deveria ser, nós instintivamente a rejeitamos, porque ela ameaça a ordem estabelecida. (Moscovici, 2007, p. 56)

Nesta citação de Moscovici (2007), podemos ver uma aproximação com o conceito de diferença cultural, de Bhabha (2019), pois a alteridade/diferença/caos, por não ser compreendida pelo sujeito, é instintivamente rejeitada, porque ela ameaça a ordem estabelecida ou significada pelos homens. E, nessa vertente, quando o incomum ou não-familiar se torna comum ou familiar é porque aconteceu um processo denominado de ancoragem (ou tentativa de fixação de sentido), que consiste em “classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (Moscovici, 2007, p.

61). E entendemos que o processo de identidade é uma forma de estabilizar essa ameaça trazida pelo estranho, pela alteridade/diferença cultural. Assim, para este autor, a “representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes” (p. 62). Moscovici (2007, 2015) aclara que:

Desse modo, toda representação social desempenha diferentes tipos de funções, algumas cognitivas - ancorando significados, estabilizando ou desestabilizando as situações evocadas - outras propriamente sociais, isto é, mantendo ou criando identidades e equilíbrios coletivos. Isso é conseguido através de um trabalho constante, que toma a forma de juízos ou raciocínio partilhados. Isso significa que esse tempo retórico, metodologicamente e em conjunto com os instrumentos linguísticos previamente mencionados - modos de expressão - e as aproximações lógicas - formas naturais de raciocínio - se impõem à evidência.

Este ponto exposto na citação anterior entra em concordância com a posição de Bourdieu (2014, p. 492), na obra *Sobre o Estado*, quando o autor afirma que: “o poder de nomeação é um poder de criação social, que faz a pessoa nomeada existir conforme a nomeação. É um poder quase mágico”. Percebemos que tanto Bourdieu, assim como Moscovici, sinalizam aproximação no que tange à constituição da identidade social/cultural/profissional/docente; pois, para ambos, a nomeação/ancoragem respectivamente exerce um papel importante para estabilizar o desconhecido. Bhabha (2010) traz uma noção que se associa com a de nomeação e ancoragem, denominada de narração que “ênfatisa a insistência do poder político e a autoridade cultural no que Derrida descreve como o excedente irreduzível do sintético sobre o semântico” (Bhabha, 2010, p. 15, grifo do autor). A ideia de narração é de estabilizar um sujeito ou identidade por meio de repetição constante de algo/nome/nacionalidade, como, por exemplo, quando afirmamos que “eu sou brasileiro ou moçambicano”, estamos tentar justificar o nosso lugar de pertença, por subentendermos que se não houver (auto)identificação, ninguém saberá quem somos.

Por outro lado, Bourdieu assim como Moscovici sofreram influência do sociólogo Émile Durkheim (1995), tanto no que toca ao desenvolvimento dos conceitos de representações sociais, assim como no de habitus. Um dos pontos convergentes das teorias de Bourdieu (1992, 1997) e Moscovici (1990, 2007, 2012) está no fato da relação do sujeito com o objeto resultar em uma subjetividade socializada e/ou socialização cognitiva. Na construção, comunicação e interação do objeto, o sujeito também se constrói como uma identidade social/cultural/profissional/docente.

Voltando ao debate sobre a teoria crítica, mostra-se útil frisar que foi Roman Jakobson que, segundo Peters (2000), cunhou, em 1929, o termo “estruturalismo”, para significar “uma abordagem estruturo-funcional de investigação científica dos fenôme-

nos, cuja tarefa básica consistiria em revelar as leis internas de um sistema determinado” (Peters, 2000, p. 22). O estruturalismo se opunha ao primado do sujeito⁴ e do sujeito humanista/cognoscente, respectivamente, flagrado no racionalismo cartesiano – Cogito, Ergo Sum – Penso, logo existo –, exposto na obra *Discurso do Método*; assim como em Kant, na obra *Crítica da razão pura*, que marcou a ciência desde os séculos XVII e XVIII até aos anos 1930 e 1950 do século XX.

Após essa pequena contextualização do possível enquadramento das abordagens de Bourdieu e Moscovici nas teorias críticas, em seguida, pretendemos situar o conceito de diferença cultural como uma abordagem típica das teorias pós-críticas, particularmente, da pós-colonial.

Pós-estruturalismo e a emergência do conceito de diferença cultural

Como reação a essa pretensão ambiciosa do estruturalismo, emergiu o movimento das teorias pós-críticas, através do pós-estruturalismo, como uma “resposta especificamente filosófica”, que “buscou descentrar as ‘estruturas’, a ‘sistematicidade’, por meio da crítica à metafísica, que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista” (Peter, 2000, p. 10).

Enquanto a metafísica, segundo Nhantumbo (2021), procurava fixar sentidos dos termos/significantes, o pós-estruturalismo procura revelar a impossibilidade de sutura dos sentidos em que, ao invés do significante se referir a um significado (significante=-significado), ele remete perpetuamente a outro significante (significante=significante).

Segundo Sturrock (1986, p. 136, *apud* Peters, 2000, p. 28), “o pós-estruturalismo é uma crítica ao estruturalismo, feita a partir de seu interior [...]”, em que “ele volta alguns dos argumentos do estruturalismo contra o próprio estruturalismo e aponta certas inconsistências fundamentais em seu método, consistências que os estruturalistas ignoraram” (p. 28).

Jacques Derrida (1978) foi quem deu o passo decisivo na crítica do estruturalismo ao questionar sobre a “estruturalidade da estrutura”, em seu ensaio intitulado “A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências sociais”, em 1966. No referido ensaio, Derrida (1978) destaca que o centro sempre recebeu denominações diferentes e a metafísica o considerou “o ser como presença em todos os sentidos desta palavra”. O centro, o fundamento, o princípio ou a essência “sempre designaram o invariante de uma presença (*eidos, arche, telos, energeia, ousia* [essência, existência, substância, sujeito], *aletheia*, transcendentalidade, consciência, Deus, homem, etc.)” (Derrida, 1978, p. 278-280).

Enquanto que o estruturalismo partia de uma origem ou essência (e, por isso, admite pensamentos binários), para refletir sobre fenômenos sociais e humanos, o pós-estruturalismo parte dos conceitos de “proveniência, emergência” e denuncia as hierarquias, que são estabelecidas através do modo/pensamento binário de ver/pensar o social (recordar que, nas perspectivas críticas, o social é uma propriedade dos objetos). Tanto o estruturalismo francês assim como o pós-estruturalismo fazia parte da revolução que ficou conhecida como virada linguística⁵, que consistia em colocar, em causa, a tradição da linguística estruturalista que teve início nos finais do século XIV.

Um aspecto importante, quando falamos sobre o papel da educação, está relacionado à inclusão do outro. A esse respeito, em vez da autoconsciência, “o pós-estruturalismo enfatiza a constituição discursiva do eu – sua corporeidade, sua temporalidade e sua finitude, suas energias inconscientes e libidinais – e a localização histórica e cultural do sujeito”, conforme destaca Peters (2000, p. 36). Também, esse autor constata que, ao longo da história, “a ênfase na autoconsciência absoluta e no seu suposto universalismo” tornou-se “parte integrante dos processos que tendem a excluir o Outro, ou seja, aqueles grupos sociais e culturais que agem de acordo com critérios culturais diferentes” (Peters, 2000, p. 36).

Outro contributo importante que as teorias pós-críticas, com particular atenção, a teoria pós-estrutural tem dado ao campo educacional/curricular, ainda conforme Peters (2000), tem a ver com os:

[...] diferentes métodos e abordagens como, por exemplo, a arqueologia, a genealogia, a desconstrução, cada um dos quais funciona de acordo com sua própria lógica, mas, considerados em seu conjunto, eles tendem a enfatizar as noções de diferença, de determinação local, de rupturas ou descontinuidades históricas, de serialização, de repetição e uma crítica que se baseia na ideia de “desmantelamento” ou de “desmontagem” (leia-se “desconstrução”). (Peters, 2000, p. 37)

Esses métodos aplicados na reflexão dos fenômenos educativos permitem ao professor recusar olhar para o conhecimento e a verdade como uma representação taxativa da realidade. O aspecto que marca a abordagem pós-estrutural é a noção ou a categoria denominada de diferença cultural. A categoria de diferença cultural partiu, primeiramente, de *différence* para *différance*, e foi cunhado pelo filósofo francês Jacques Derrida, que tinha a intenção, segundo Silva (200, p. 42), de “[...] assinalar que o processo de significação depende tanto de uma operação de diferença quanto de uma operação de diferimento (adiamento)”. Em outras palavras, conforme Peters (2000, p. 43), a expressão *différance* faz referência não apenas ao “[...] movimento que consiste em diferir por adiamento, delegação, prorrogação, dilação, rodeio, retardo, reserva,

mas também ao desdobramento da diferença”, que determina “os limites linguísticos do sujeito” (p. 43).

Seguindo os rastros de Derrida (1978), Bhabha (2019) dilata o conceito de “diferença cultural” como uma “categoria enunciativa”, que constrói sistemas de identificação cultural e denuncia as hierarquias que são estabelecidas através do modo/pensamento binário de ver/pensar o social e o real⁶. Esse conceito e/ou categoria enunciativa interpela as “formas de identidade que devido à sua implicação continua em outros sistemas simbólicos, e são sempre incompletas ou abertas à tradução cultural” (Bhabha, 2019, p. 261). A diferença cultural permite a produção de sujeitos, traduzidos como aqueles indivíduos que estão em “um ininterrupto estado de movimento mesclatório cujo sentido e destino é impossível determinar ou mesmo imaginar” (Lemos, 2018, p. 197).

Nesta perspectiva, não existem identidades a priori, pois, “o sujeito – entendido como subjetivação – é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada. Seres languageiros, cindidos e precários” (Lopes, 2013, p.8).

Segundo Lopes (2013, p. 16, apud Laclau, 2008), “o ser de uma entidade depende de condições que não são resultados desse próprio ser. A plenitude de uma identidade é necessariamente impossível”. Para Lopes (2013, p. 16-17, apud Mouffe 2011):

Ao contrário do que se pensava no passado, uma identidade – sociedade, Estado, sujeito, qualquer entidade – para existir, não precisa ter a sua plenitude prevista. Tudo sempre pode ser de outra maneira e o que aceitamos como ordem natural nada mais é do que uma sedimentação de práticas hegemônicas marcadas pela exclusão, instituídas por atos de poder, de outras possíveis ordens.

Todas essas citações, que apresentamos nesta seção, têm como objetivo demonstrar a importância da investigação pós-estrutural, ao trazer revelações de como as perspectivas binárias defendidas pela tradição metafísica, não se sustentam por si só. A emergência da categoria analítica, denominada de diferença cultural nessas análises, ajuda a explicar a dificuldade que se tem de definir uma identidade a priori (ou plena), propondo que se olhe para essa questão sobre a identidade, como um perpétuo devir imprevisto, em uma perspectiva a posteriori.

No campo educacional, essa percepção parece clara quando percebemos que os sujeitos em formação são, na verdade, um “projeto” inconcluso, e que, em cada momento, assumem várias identificações. E é sobre este aspecto que pretendemos discutir na seção seguinte, em que pretendemos problematizar a ideia de que as políticas curriculares podem formar identidade nacional/cidadã.

As políticas curriculares como representação social: (Não)identidades profissionais nos currículos comuns de Brasil e em Moçambique

Moscovici (2007) faz um enquadramento interessante que vai nos ajudar a pensar como são formuladas as políticas educacionais e curriculares. Para este autor da psicologia social, a representação social funciona como estabilizador e desestabilizador das situações evocadas. Aqui, percebemos que a concepção das políticas educacionais e curriculares do Brasil e de Moçambique têm, em comum, a pretensão de constituição de uma identidade nacional/cidadã, para tentar estabilizar o vazio/caos. A este respeito, Bourdieu (2014, p. 45) indica que “entre as funções do Estado, evidentemente há a produção de identidade social legítima, ou seja, mesmo se não estamos de acordo com essas identidades, devemos aceitá-las”.

Neste contexto, se olharmos para a Constituição Federal do Brasil, em seu artigo 210, vemos uma fala que estabelece que serão “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). A ideia também de se ter uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), legitimada pelo § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), demonstra que há uma preocupação de homogeneizar os cidadãos, de forma que o que é diferente seja rasurado/estabilizado. Pois, ter cidadãos com “características” incontroláveis ou não nomeados é assustador.

Por outro lado, há uma associação interessante entre as concepções dos currículos nacionais com o projeto de nação, na medida em que os currículos têm sido concebidos como veículo de transporte de valores patriótico-nacionais para o estabelecimento de uma identidade nacional. Bourdieu (2014) e Bhabha (2019) são unânimes em compreender que o surgimento do Estado está associado à imposição de uma nação e de uma identidade ao conjunto dos indivíduos com vista a estabelecer maior e melhor controle.

Em Moçambique, por seu turno, o estabelecimento de um currículo único/nacional não é uma novidade no cenário educacional; pois, no período de 1975-2015, como na época antecedente (1926-1974), a produção de um currículo único⁷/nacional foi pensada como um mosaico cultural capaz de expressar os ideais identitários de um “sujeito moçambicano” (Mazula, 1995). O Sistema Nacional de Educação, de 1983 (Lei 4/83, de 23 de março), de 1992 (Lei nº 6/92, de 6 de maio), e de 2018 (Lei nº 18/18 de 28 de dezembro), mantém o discurso de formar um sujeito moçambicano com capacidade de assumir os valores da sociedade socialista (Lei 1983) ou os valores democráticos (leis de 1992 e 2018) (Moçambique, 1983, 1992, 2018).

A lógica das políticas educacionais/curriculares para outros subsistemas de ensino é a mesma nos subsistemas de formação de professores, que visa à constituição de uma identidade profissional/identidade docente, como aquela que é imposta pela profissão. Pois, como diria Abdalla (2017, p. 186): “Ou seja, a identidade profissional é elaborada, construída e reconstruída de acordo com os contextos profissionais”.

Esse pensamento de Abdalla (2017) encontra eco na exposição de Hall (2020), quando afirma que a *identidade*:

[...] Preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós” contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (Hall, 2020, p. 11).

Nesta contribuição, Hall (2020) deixa claro que a diferença cultural/ou a falta de estabilidade é, simultaneamente, intrínseca e extrínseca ao sujeito. Se o social e os sujeitos não estão estabilizados, como negociar com o caos? Lopes e Oliveira (2017) explicam que, embora as perspectivas pós-críticas neguem o estabelecimento da identidade, reconhecem as identificações que se formam de modo “contingente (nada que lhe seja intrínseco garante sua necessidade), provisório (ainda que tenha duração de décadas) e precário (marcas da impossibilidade de transparência da língua)” (p. 25, grifos nossos).

Bhabha (2019) acrescenta que “a questão de identificação nunca é afirmação de uma identidade pré-dada”, mas “é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem” (p. 84). Nesta fala de Bhabha (2019), vemos uma problematização das políticas curriculares e educacionais nos dois países, que procuram intermediar a formação e constituição de identidades social/cultural/profissional/docente, em um contexto em que tais políticas curriculares e educacionais deveriam olhar para o processo educativo como um desafio que trará resultados imprevisíveis e sujeitos traduzidos.

Com efeito, a tentativa de estabilizar e prever sujeitos por intermédio de políticas curriculares e educacionais, tanto no Brasil quanto em Moçambique, sofrerá sempre adiamentos, na medida em que tal exercício não prevê um fechamento definitivo, mas resultados provisórios, precários e contingentes.

Conclusão

Não há representações sociais sem linguagem, do mesmo modo que sem elas não há sociedade. O lugar do linguístico na análise das representações sociais não pode, por conseguinte, ser evitado: as palavras não são a tradução direta das ideias, do mesmo modo que os discursos não são nunca as reflexões imediatas das posições sociais. (Moscovici, 2007, p. 215-216)

Esta citação moscovicianiana lembra-nos muito de Derrida (1995), quando afirma que não há nada fora da linguagem. Trouxemos essa ideia aqui, porque, durante a leitura que fizemos dos três autores, este pensamento acima pareceu-nos uma resposta para as questões trazidas pelos três autores, quando refletem sobre a identidade. Para os três autores, a linguagem desempenha um papel importante na medida em que é por seu intermédio que o social é explicado/nomeado.

Nesta perspectiva foi possível refletir sobre as identidades profissionais no Brasil e em Moçambique, de forma a estabelecer uma breve relação entre as noções de representações sociais, *habitus* e diferença cultural a partir das abordagens teóricas de Moscovici, Bourdieu e Bhabha, respectivamente. Mediante esta abordagem trouxemos elementos que situavam Moscovici (através do conteúdo mental estrutural) e Bourdieu (através de estruturas internalizadas) como parte das teorias críticas, que, por meio de princípios (cognitivo, psíquico, econômico), explicitam os fenômenos sociais.

Neste diálogo, que ainda carece de mais aprofundamento, encontramos distanciamentos e aproximações interessantes trazidas pelas teorias dos três autores, que emprestam conceitos valiosos para se pensar os fenômenos como o da identidade social/cultural/profissional/docente.

Em relação às similaridades, percebemos que Moscovici tem aproximações com Bhabha no que tange à importância da linguagem para a constituição do social. Neste sentido, Moscovici (2012) destaca que a Teoria das Representações Sociais tem como finalidade a transformação do não comum/familiar em comum/familiar através de referencial interpretativo, envolvendo a aprendizagem e a objetivação com vista à estabilização do sujeito ou da identidade. Essa tentativa de estabilizar o não comum/familiar é entendida por Bhabha como um processo de tentativa de fixar sentidos no mundo social caracterizado como sendo caótico. Entretanto, a diferença cultural, como uma enunciação cultural, é vista como uma ameaça/um não comum/familiar.

Um outro conceito interessante que une os três autores é a ancoragem (de Moscovici), a nomeação (de Bourdieu) e a narração (de Bhabha), que, em suma, explicam as formas pelas quais o sujeito sofre tentativas de estabilização/constituição de uma identidade. Para Moscovici (2012), com a ideia de ancoragem, o autor estabelece um

processo de classificação e de atribuição de nome a alguma coisa para estabilizar/constituir o social/uma identidade. Bourdieu (1997, 2014) denomina nomeação, como o poder de criação social, que faz a coisa/pessoa nomeada passar a existir. E Bhabha (2010, 2019) denomina por narração, o processo pelo qual a repetição de algo/nome/nacionalidade com intuito de tentar estabilizar ou estabelecer uma identidade/nacionalidade etc.

Estes dois autores (Moscovici e Bourdieu) se aproximam de Bhabha (na interpretação de que o social é instável) e se distanciam dele na medida em que este último, em nenhum momento, coloca a possibilidade de fixação de sentidos como meta. Apenas usa a noção de narração como uma insistência dos defensores dos discursos binários de tentar estabilizar o social.

Neste âmbito, o nosso foco centrou-se na compreensão de como as três teorias refletiam sobre a identidade social/cultural/profissional/docente e percebemos que Bourdieu (1997, 2014) compreende a identidade como uma imposição realizada pelo Estado e que o papel dos sujeitos é apenas de aceitar. Para os três autores, as identidades são entendidas como fluídas, sendo que é Bhabha (2019) quem dá a denominação de identificação, para enfatizar este aspecto escorregadio da tentativa de se definir uma identidade.

Compreendemos, assim, que os três autores entendem que a tentativa de fixar uma identidade social/cultural/profissional/docente tem a pretensão de estabilizar o social, que se apresenta como instável/caótico.

Com as ferramentas teórico-metodológicas fornecidas pelos autores em alusão, ficaram aclaradas que as ideias, que envolvem os projetos de constituição de uma identidade social/cultural/profissional/docente tornam-se propostas impossíveis, e que é essa impossibilidade que dá força aos sujeitos ou governos para tentar estabilizar o social.

Nesta direção, não podemos nos esquecer de apresentar, aqui, as considerações de Oliveira e Frangella (2018), que, em suas abordagens sobre a formação de professores, destacam que sempre houve a pretensão e objetivo articulatório de se constituir uma identidade docente nas propostas para a formação dessa classe.

Por fim, é preciso reiterar, ainda, que tanto no Brasil, assim como em Moçambique, as políticas educacionais/curriculares, que estão em pauta, têm a pretensão de homogeneizar os sujeitos para facilitar o seu controle.

Referências

- ABDALLA, Maria de Fatima B. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. *Rev. Educ. PUC-Camp.*, Campinas, v. 22, n. 2171-190, maio/ago. 2017. Disponível [online] em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3636>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- ABDALLA, Maria de Fatima B. “Entrar no jogo” com Bourdieu e Moscovici: redesenhando pistas para repensar o espaço social da formação de Professores. In: ABDALLA, M. F. B. (Org.). *Bourdieu e Moscovici: fronteiras, interfaces e a aproximações*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2019, p. 97-118.
- ARRABAL, Alejandro Knaesel; ENGELMANN, Wilson; KUCZKOWSKI, Sidnei. Filosofia da Linguagem e giro linguístico: implicações para os direitos autorais. *Scientia Iuris*, Londrina, v. 20, n. 2, p.81-106, jul. 2016. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/iuris/article/view/23205> . Acesso em: 5 mar. 2020.
- BHABHA, Homi. *Nación y narración*. 1. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, [2007] 2019.
- BOURDIEU, Pierre. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: University Press, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria de ação*. Campinas: Papirus 1997.
- BOURDIEU, Pierre. *Sobre o Estado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BRAGA, Rafael. *Teoria crítica, o que é? Definição e características formais*. [Online] 2021. Disponível em: <https://conhecimentocientifico.r7.com/teoria-critica/>. Acesso em: 20 fev. 2023,
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. 3. ed. Rio de Janeiro: Saraiva, 2015. 350 p.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 24 de jan. 2022.
- DERRIDA, Jacques. *Writing and Difference*, London: Routledge & Kegan Pau: 1978.
- DERRIDA, Jacques. *A escritura e a Diferença*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- FOUCAULT, M. “Structuralism and Post-Structuralism: An Interview with Michel Foucault” by G. Raulet, *Telos*, v. 55, 1983, p. 195-211. Disponível em: <http://journal.telospress.com/content/1983/55/195>. Acesso em: 12 ago. 2022.
- GOMES, Luiz Roberto. Teoria crítica da educação: experiências atuais de pesquisa no Brasil e na Alemanha. *Comunicações*, n. 3, p. 145-154, Ano 22/2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/comunic/v22n3/0104-8481-comunic-22-3-0145.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2023.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso, 1985.
- LEMONS, Guilherme A. R. Notas sobre as bases do pensamento “pós”: a subjetividade como problema. In: TOMÉ, Claudia; MACEDO Elizabeth (Org.). *Currículo e diferença: afetações em movimento*, v. 4. Curitiba: CRV, 2018, p. 189-212.

LOPES, Alice C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311> Acesso em: 13 fev. 2019.

LOPES, Alice; OLIVEIRA, Márcia B. Redes de pesquisa e articulações discursivas nas políticas de currículo. *In*: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, M. B. (Org.). **Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017. p. 11-29.

MAZULA, B. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Maputo: Afrontamento, 1995.

MENDONÇA, Daniel. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. **Lua Nova**, São Paulo, n. 91, p. 135-167, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/B36tLYVLnzjVNYCXq96w9J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 dez. 2019.

MOÇAMBIQUE. Lei n.º 4/83, de 23 de março. Aprova o Sistema Nacional de Educação. **Boletim da República**. Maputo: Assembleia Popular, 1983.

MOÇAMBIQUE. Lei n.º 6/92, de 6 de maio. Aprova o Sistema Nacional de Educação. **Boletim da República**. Maputo: Assembleia da República, 1992.

MOÇAMBIQUE. Lei n.º 18/18, de 28 de dezembro. Aprova o Sistema Nacional de Educação. **Boletim da República**. Maputo: Assembleia da Republica, 2018.

MOSCOVICI, Serge. Social psychology and developmental psychology: extending the conversation. *In*: DUVEEN, G.; LLOYD, B. (Eds.). **Social Representations and the Development of Knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 164-185.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, S. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Trad. Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

NHANTUMBO, Hermínio Ernesto. **Para construir a nação se precisa matar a tribo?** Tentativas de (in) visibilização da diferença no currículo moçambicano. 2021. 185f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.btdt.uerj.br:8443/handle/1/17539>. Acesso em: 24 jun. 2022.

OLIVEIRA Meyer-Ester B. de; FRANGELLA, Rita de Cássia P. A produção curricular nos cursos de formação de professores: entre a mesmidade e diferença. *In*: TOMÉ, Claudia; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo e diferença: afetações em movimento**. Curitiba: CRV, 2018, p. 153-170.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

REZENDE, Maria V. Vasconcelos. Pierre Bourdieu e o estruturalismo. **Política & Trabalho. Revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 15, p. 193-204, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/6439>. Acesso em: 8 abr. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WAGNER, W. Sócio-gênese e característica das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998, p. 3-25.

‘Notas de fim’

1 O sujeito como, “aquilo que não foi inventado” ou imaginado (Derrida, 2008).

2 Disponível em <https://conhecimentocientifico.r7.com/teoria-critica/>.

3 Saussure (pai da linguística moderna) estava interessado na função dos elementos linguísticos e não em sua causa. Por exemplo, ele definia a “palavra” como um “signo”, formado por conceito e som - o significado e o significante. Nenhum deles causa o outro; em vez disso, eles estão funcionalmente relacionados: um depende do outro. A identidade é definida de forma relacional, puramente como uma função das diferenças no interior do sistema. A relação entre significado e significante é inteiramente arbitrária. Saussure fala da “natureza arbitrária do signo”. Não existe nada no mundo que faça com que um som seja associado com um conceito particular, o que é demonstrado pelo fato de que diferentes línguas têm diferentes significantes para o mesmo significado (ou conceito) (Peters, 2000, p. 20).

4 Segundo Peters (2000, p. 32-35): “Todos eles questionam o sujeito cartesiano-kantiano humanista, ou seja, o sujeito autônomo, livre e transparentemente autoconsciente, que é tradicionalmente visto como a fonte de todo o conhecimento e da ação moral e política”. [...] “tinha como pressuposto a existência de um eu estável, coerente, apreensível, capaz de desenvolver um conhecimento sobre si próprio e sobre o mundo por meio da razão. Essa tradição, ao menos na era moderna, remonta a Bacon e a Descartes, enfatizando uma forma “científica” de conhecimento - um conhecimento produzido por um eu racional e objetivo, um conhecimento capaz de fornecer verdades universais sobre o mundo. Esse conhecimento científico poderia supostamente ser aplicado a todas as práticas e instituições humanas, sendo considerado a base última daquilo que é verdadeiro e, portanto, daquilo que é certo e daquilo que é bom.

5 Conforme Arrabal, Engelmann e Kuczkowski (2006, p. 93), a expressão ‘virada linguística’ foi, segundo Richard Bernstein (2010), elaborada, em 1953, pelo filósofo americano e membro do círculo de Viena Gustav Bergmann em um artigo intitulado “Positivismo Lógico, Linguagem e a Reconstrução da Metafísica”. A virada linguística trouxe a compreensão de que “a verdade decorre de um contexto linguístico”; repudia “o dualismo objeto/sujeito”; defende que “o mundo “em si” é inacessível” (Arrabal; Engelmann; Kuczkowski, 2006, p. 93).

6 O “real, como possibilidade de ser perscrutado, conhecido verdadeiramente, como uma positividade transparente, é uma impossibilidade, tendo em vista que esse é significado de diversas maneiras, a partir das lentes sobredeterminadas dos sujeitos” (Mendonça, 2014, p. 149).

7 Precisamos fazer referência à ideia de currículo único/nacional e sua complexidade, sobretudo se considerarmos o período colonial, onde coexistiam dois subsistemas de ensino primário, nomeadamente: um para negros indígenas/nativos, denominado de ensino primário rudimentar; e um para brancos e assimilados, denominado de ensino primário elementar. Apesar desta complexidade, cada subsistema de ensino tinha um currículo único/nacional; e ambos tinham conteúdos da metrópole. Ao nível da educação pós-independência, nota-se um Sistema Nacional de Educação (SNE), que defende um currículo único/nacional do ensino básico e do ensino secundário geral, atribuindo autonomia ao subsistema do ensino superior.