

PRÁTICAS CURRICULARES DE TRADUÇÃO DO ESPAÇO ARQUITETURAL

Joyce Otânia Seixas Ribeiro
Universidade Federal do Pará – Pará, Brasil

Resumo

Este artigo é parte da tese de doutorado intitulada *A tradução da tradição em práticas curriculares no Colégio Estadual Paes de Carvalho* defendida em maio de 2013. Durante a experiência etnográfica de dez meses no espaço do colégio e a revisão da literatura sobre tradição, fiquei interessada em um de seus elementos, a arquitetura centenária. Assim, meu objetivo aqui é mostrar a poética e a política do neoclássico, sua intenção em aprisionar e localizar os corpos, explicando como alunas e alunos reagem e traduzem o espaço arquitetural. Para cumprir tal tarefa, aciono a noção de tradução cultural de Bhabha (1998), para explorar as possibilidades do currículo como prática de tradução cultural.

Palavras-chave: tradição; espaço arquitetural; tradução cultural; currículo tradutório.

Abstract

This article is part of the doctoral thesis entitled *The translation of the tradition of curricular practices in Colégio Estadual Paes de Carvalho* defended in May 2013. During the ten-month ethnographic experience within the college and review of the literature on tradition, I got interested in one of its elements, the old architecture. So my goal here is to show the poetics and politics of neoclassical, his intention to imprison and to locate the bodies, explaining how students react and reflect the architectural space. To fulfill this task, I trigger a notion of cultural translation of Bhabha (1998), to explore the possibilities of the curriculum as a practice of cultural translation.

Keywords: tradition; architectural space; cultural translation; translation curriculum.

Introdução

Este artigo é parte da tese de doutorado intitulada *A tradução da tradição em práticas curriculares no Colégio Estadual Paes de Carvalho* defendida em maio de 2013. Durante a experiência etnográfica no espaço do colégio e a revisão da literatura sobre tradição, fiquei interessada em um de seus elementos, a arquitetura centenária. Assim, meu objetivo aqui é mostrar a poética e a política do neoclássico, sua intenção em aprisionar e localizar os corpos, explicando como alunas e alunos reagem e traduzem o espaço arquitetural.

O Colégio Estadual Paes de Carvalho-CEPC¹ teve seu edifício construído no período imperial e passou por momentos áureos, a chamada *era de ouro*, devido ao reconhecimento local e nacional de então. No início do período republicano, a tradição cepeceana foi inventada e alguns de seus elementos foram mantidos nos dias atuais, como o prédio com arquitetura neoclássica e as escadarias generificadas².

A tradição não se constituía ferramenta analítica da tese, mas não pude ignorá-la devido ser recorrente nos discursos e práticas curriculares cotidianas do colégio. Percebi que esta comunidade sente orgulho do edifício centenário com arquitetura neoclássica e a aceitação das escadarias generificadas. Enfim, a tradição cepeceana é referência para o currículo, pois percebi que no colégio tudo gira em torno dela, tudo o que é falado e praticado no cotidiano escolar é marcado por ela; nenhuma decisão é tomada sem antes ponderar seus efeitos positivos e/ou negativos para a imagem do Paes na sociedade local, pois afinal, este é um colégio que tem uma tradição no estado do Pará. Hoje, ser cepeceano é estudar-trabalhar no prédio centenário, é subir-descer pelas escadarias generificadas, usar o uniforme escolar e conquistar vitórias nos eventos escolares, nas avaliações nacionais e nos exames vestibulares.

Para compreender os significados da tradição, acionei Hobsbawn (1984), que usa o termo *tradição inventada* de forma ampla para se referir às tradições inventadas oficialmente (que são políticas, criadas pelos Estados Nacionais e movimentos sociais) e não-oficialmente (criadas por grupos sem organização formal, o que pode ocasionar dificuldades de localização de sua origem). Muitas tradições que ainda sobrevivem atualmente – e aqui a cepeceana – foram inventadas após a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, mais precisamente no século XIX, no contexto caracterizado por “[...] profundas e rápidas transformações sociais” (HOBSBAWM, 1984, p. 271), no contexto de criação do Estado-Nação³, com a finalidade de espalhar os valores republicanos – racionalidade, cientificidade, civilidade, progresso, liberdade, cidadania, autonomia, democracia – pelas nações do mundo ocidental. Para realizar tal missão, os Estados nascentes lançaram mão de uma infinidade de símbolos – cerimônias públicas, monumentos e edifícios públicos, uniformes militares, bandeiras, hinos – para fabricar uma identidade nacionalista, patriótica e construir uma nação; porém, esta nação exigia um cidadão, logo, era preciso construir uma subjetividade nova e para tal foi necessário recorrer ao uso de certo artifício, um discurso capaz de produzir sentimentos e condutas politicamente sancionadas para o contexto republicano: a tradição, uma espécie de “religião” de segunda mão, pois se trata de uma forma de fé, só que laica.

A tradição inventada é “[...] um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado” (HOBSBAWM, 1984, p. 09). Entretanto, Hobsbawm (1984) ressalta que essa continuidade acaba sendo artificial, pois o contexto cultural e histórico muda, como mudou o contexto belemense, que à época da construção do edifício e da invenção da tradição vivia a chamada idade de ouro, a *belle époque*, quando Belém foi representada como a *metrópole da Amazônia*.

O Colégio Estadual Paes de Carvalho, assim, mantém a tradição há mais de 170 anos por meio da arquitetura e da espacialização que envolve a aceitação das escadarias generificadas, como modo de seguir representando as glórias do passado, o que constitui a identidade cepeceana marcada pelo orgulho de pertencer ao colégio. Porém, em meio à aceitação da tradição e ao orgulho de pertencer, há práticas de contestação e reinvenções cotidianas, que passei a refletir por meio da noção de tradução cultural. Assim, à despeito da arquitetura neoclássica centenária reverenciada e da aceitação tácita das escadarias generificadas, os alunos e alunas inventaram outros espaços de convivência, como a mureta e o balcão da lanchonete desativada⁴. Tais reinvenções da tradição chamei de práticas curriculares tradutórias.

Aacionar o currículo como prática de tradução cultural só foi possível devido a abordagem etnográfica escolhida para realizar a pesquisa, a chamada etnografia pós-moderna, do modo como delineada pelo grupo de antropólogos ligados a James Clifford. Adianto que esta se caracteriza como “[...] o método de investigação próprio da antropologia” (MARCUS; FISHER, 2000, p. 38 - tradução livre) e que a abordagem pós-moderna faz com que esta seja uma forma de *escrever* a cultura, e não de representá-la ou descrevê-la como algo que existe ou não. A etnografia pós-moderna é uma invenção cultural, uma atividade híbrida que abre espaço para novas modalidades de composição – produção de informação. Aqui importa não o conteúdo da etnografia, mas a forma, e para tanto a *bricolagem* teórico-metodológica é exercitada⁵. Como a tradução é parte do *modus operandi* da etnografia pós-moderna, constituindo-se em um procedimento metodológico, despertou meu interesse para a possibilidade de uso da tradução como ferramenta analítica, abrindo possibilidade para tratar o currículo como prática de tradução cultural. Ressalto que em outra escritura⁶ já explorei a tradução como ferramenta metodológica e, assim, me objetivo é adentrar no currículo como prática de tradução do espaço arquitetural. Porém, iniciarei com a política e a poética da arquitetura para, em seguida, adentrar no currículo tradutório.

1. A política e a poética da arquitetura neoclássica

O edifício do Colégio Estadual Paes de Carvalho por si só já transmite a sensação de continuidade com o passado por meio de seu estilo arquitetônico, eclético com traçado neoclássico. O edifício escolar é uma construção projetada em meio a relações de poder,

onde se enfrentam razão e irrazão. Este estilo arquitetônico dá a sensação de enclausuramento, sendo este seu caráter particular, tanto que, ao passar pelo *hall* de entrada, me senti cercada pela construção, pois estando em seu interior não é possível enxergar o exterior, a não ser pelas grades do portão. Além disso, no térreo, a iluminação modesta da pracinha deixa o ambiente na penumbra e como consequência, um ar sombrio, talvez reforçado pela antiguidade da arquitetura. Mesmo o edifício tendo passado por muitas reformas, o traçado original e a parca iluminação ainda transmitem a sensação de permanente penumbra. Tanto o estilo eclético⁷, quanto o neoclássico foram popularizados com a Revolução Francesa e chegaram a Belém na *Belle Époque* para reurbanizar a cidade (BARROS,1998). O estilo neoclássico⁸ é uma continuidade adaptada do clássico⁹ e enfatiza o traçado geométrico, com estilo severo e elegante, expresso na sobriedade do ornamento, no equilíbrio e na proporção dos volumes, na preferência pelas cores foscas e pálidas, desenhos com traços bem marcados, e com a figura humana retratada “[...] com gestos excessivos, bocas gritantes e olhos arregalados, mas [...] sempre *fechada num invisível esquema geométrico que a aprisiona e anula seus esforços*” (ARGAN, 1992, p. 19 – grifos meus). O neoclássico não é apenas uma política, é também uma poética, na medida em que prescreve uma determinada postura moral, que se manifesta na vontade de ordem e simetria, e na ambição de grandeza reflexos dos ideais modernos. Desse modo, é possível ler as linhas geométricas da arquitetura pois estas não são neutras, ao contrário, uma coluna cilíndrica pode significar firmeza e virilidade; o triângulo pode simbolizar energia e dinamismo.

Para Hobsbawm (1984), o edifício é a forma mais visível de estabelecer uma nova interpretação da história de uma nação, é a expressão pública da pompa e do poder, da prosperidade e do progresso; o edifício estabelece uma relação, um vínculo subjetivo entre o cidadão e a nação, por meio de sentimentos de ufanismo e de pertencimento. O edifício do Paes, construído no Centro Histórico de Belém, impressiona por sua grandiosidade, beleza e imponência, despertando orgulho e garantindo prestígio aos professores e alunos.

Mas a arquitetura também expressa tensões entre a consciência do presente e a nostalgia do passado, permitindo às pessoas voltar ao passado pela leitura do espaço-tempo que não volta mais, mas que “[...] emerge no imaginário como a busca do ideal, da felicidade” (MIRANDA, 2006, p. 18). Neste sentido, o edifício é um marco físico do passado, sendo possível ler seus detalhes e interpretar os significados que ainda quer transmitir. Ao mesmo tempo em que é subjetivado pelo orgulho, pelo desejo de pompa, por pertencer a um edifício grandioso e imponente, o sujeito fica fechado, aprisionado, em um espaço geométrico, que tenta, e ressalta que apenas tenta, anular seus esforços como disse Argan (1991), por meio daquela poética que busca disciplinar, cercear, e prescrever uma postura moral, ordenando pelo esquadrinhamento, e definindo onde cada corpo deve ficar, isto é, o seu devido lugar. É assim no espaço do Paes. O traçado neoclássico do colégio organiza o espaço-escola, e diz onde as pessoas devem estudar, pesquisar, fazer exercícios didáticos ou físicos, dançar e festejar; define ainda o lugar de jovens e adultos, de homens e mulheres, de professores e alunos, de funcionários e de famílias de estudantes; diz por onde pessoas devem passar, onde devem sentar, conversar e fazer o lanche. Nesse processo de

espacialização há um intenso e complexo jogo de poder, marcado, entre outras, por práticas de aceitação, como é o caso das escadarias generificadas.

1.1 A tradição das escadarias generificadas

Em meados dos anos 50, o ex-aluno Fernando Luiz de Souza Pessoa conta como subiu as “[...] escadarias internas em madeira de lei trabalhada” (*apud* MOREIRA, 2005, p. 147) para prestar exame de admissão. Apesar de reformadas – hoje são de concreto –, considero que este é um aspecto central para compreender as experiências vividas no Paes. A generificação das escadarias está definida de modo que os professores, as professoras, funcionários e visitantes, transitam pela escadaria central; as alunas, pela escadaria da esquerda de quem entra no colégio, e os alunos pela da direita. A escadaria está saturada de significados da tradição e sugere certas condutas socialmente desejáveis, especialmente porque insistem em rememorar o passado de glórias e afirmar condutas generificadas distintas.

Por meio da organização e distribuição do espaço é possível transformar o colégio em lugar de muitas experiências. Aqui, ao me referir à organização e distribuição do espaço, quero me deter no esquadramento do espaço-escola. Ao ser efetuado, este promove a disciplina e a regulação de corpos e mentes, pois o espaço é uma forma de intervenção e produção do sujeito. A distribuição e organização do espaço podem ser definidas em função das mais variadas intenções, nesse caso, a educativa, já que o espaço constitui o currículo como fonte de experiência, de aprendizagens e identidades e subjetividades, logo, é uma forma de ensino.

Para Frago e Escolano (1998, p. 27), os espaços educativos enquanto “[...] lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que se impõem suas leis como organizações disciplinares”. Então, distribuir o espaço é uma arte disciplinar cujos procedimentos tecnopolíticos estão intimamente relacionados à racionalidade moderna que funcionam como dispositivo para formar corpos dóceis, por meio do controle de seus movimentos.

O edifício-escola sempre serviu, e ainda serve, de estrutura material para colocar os símbolos nacionais – bandeiras, por exemplo –, religiosos – como os crucifixos na sala da vice-direção e as imagens de Nossa Senhora de Nazaré no *aquário*¹⁰ e na Sala dos Professores –, trofeus, placas comemorativas, quadros de pessoas ilustres, bem como máximas morais, higiênicas e horários por meio de cartazes. Lançando mão de certos símbolos como “[...] quadros, crucifixos, santas ou esculturas” (LOURO, 1997, p. 58), o colégio ressalta os modelos que devem ser seguidos, a despeito de, desde o início da república, a escola ser laica. Estes símbolos tentam ordenar os corpos e a vida no colégio. Contudo, a arte de distribuir e organizar o espaço escolar vai mais além, buscando disciplinar os corpos por meio de procedimentos tecnopolíticos com vista ao controle dos movimentos corporais. Esta “[...] ‘espacialização’ disciplinar é parte integrante da

arquitetura escolar e se observa tanto na separação das salas de aula (graus, sexos, características dos alunos) como na disposição regular das carteiras (com corredores)” (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 27).

No caso do Paes, as escadarias são espaços bem demarcados para o disciplinamento dos corpos masculinos e femininos que por ali circulam. Assim como as salas de aula e filas generificadas, remetem a uma sociologia e a uma pedagogia sexista – que separa corpos sexuados por gênero –, definindo linguagens e símbolos que guiam a conduta, a espacialização das escadarias considera além de gênero, geração e hierarquia.

O uso generificado das escadarias separa os corpos de moças e rapazes, adultos e jovens, professores e alunos, proibindo, de forma expressa o contato entre os corpos, e fixando um espaço considerado seguro em relação às muitas conexões entre gênero, sexualidade e geração. Esta ordenação espacial acaba por se constituir como uma estrutura que atravessa e afeta a subjetividade, definindo além de seu uso, “[...] as relações que os membros da instituição escolar mantêm entre si” (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 65), reforçando o separatismo entre os gêneros e entre gerações. Em algum momento esta cisão será considerada natural: os grupos de moças e os de rapazes, os de adultos e os de jovens. As relações entre alunos e alunas e entre estes e seus professores é configurada pela arquitetura e pelo ordenamento do espaço do Paes por meio da disciplina que nada mais é do que a arte de organizar, de dispor em fila, ou seja, de definir um lugar a ocupar na classificação, uma técnica de localização e de individualização, distribuição e circulação em uma rede de relações (FOUCAULT, 1987). “A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço” (FOUCAULT, *Op. Cit.* p. 121) por meio de várias técnicas, entre estas, a cerca, o muro, a divisória, a sala, a escadaria, a fila, que especificam locais para circulação interrompendo certos contatos proibidos e comunicações perigosas, codificando um espaço de forma supostamente útil, higiênica e moral.

Se no passado o uso generificado das escadarias foi justificado por razões higiênicas e morais, hoje como as condições culturais e estéticas são outras, as justificativas também o são. Eliana – umas das coordenadoras pedagógicas – certa vez argumentou que “[...] o uso das escadarias separadas por alunos e alunas e professores e visitantes, proporciona o cuidado com as saias das meninas que é bastante curta”. Ressalto que as alunas, usam o chamado *uniforme de normalista*, com suas famosas saias azuis plissadas. Então, o argumento de manutenção da tradição foi readaptado às novas configurações estéticas que envolvem o corpo e o uso das roupas femininas deste tempo.

A definição de espaços masculinos e femininos já foi justificado pela moralidade, o que traduz a preocupação e o cuidado em afastar os vícios e o contato perigoso que desperta a sexualidade e o desejo entre os jovens e os adultos, com a finalidade de impedir as tentações. Hoje, há outra razão para manter a generificação das escadarias, pois é necessário o cuidado com as minissaias das alunas, visando evitar a exposição de seus corpos na subida, poupando-as de constrangimentos. Este é um cuidado dos professores e professoras, mas as alunas não se importam, pois usam a escadaria feminina, estando protegidas pela norma.

A separação dos corpos de moças e rapazes nas escadarias, ao final, constitui sujeitos

masculinos e femininos, por meio de um longo aprendizado que pretende fixar cada qual em seu lugar (LOURO, 1997). Desse modo, observei que os corpos foram escolarizados, capturados e tornados dóceis, pois este é um elemento tacitamente aceito por todos, já que não percebi contestação quanto à sua generificação. Esta norma está naturalizada. Tanto é que invariavelmente, alunos e alunas distraídos “erram” na subida ou descida de “sua” escadaria, e quando percebem seu engano, se assutam, riem de si mesmos, e imediatamente retornam à escadaria destinada a seu uso, o que significa que aceitam esse repertório da tradição. Os alunos e alunas aceitam a separação nas escadarias, pois consideram que estas são símbolos da tradição do colégio, e é isso que o diferencia dos demais, pois só o Paes tem.

Penso que quanto a este aspecto da norma, a aceitação se dá por vários motivos, e o primeiro é porque algum elemento da tradição cepeceana precisa ser aceito por todos, além daquele que indiquei no início, a grandiosidade e a beleza do edifício. Outro motivo é porque, para Strathern (1991), este fato é parte da conexão existente entre tradição, rito e poder, dado que ao chegarem ao colégio no início de cada ano letivo, a norma da escadaria generificada já está posta, definida, resta apenas aceitá-la e reproduzi-la. Na mesma direção, para Bhabha (1998), a aceitação dos significados da escadaria é o efeito da imposição cultural de um grupo, e faz parte do processo de tradução cultural.

Ao final, como argumentei anteriormente, para Foucault (1987) a tradição é uma forma de saber-poder, logo, sua intenção é docilizar os corpos e esta é apenas parcialmente útil a ela própria, pois a toda forma de poder há resistência. O fato é que a tradição por meio da arquitetura e da espacialização acaba sendo uma tecnologia circular que tenta aprisionar e anular os corpos, mas estes reagem e se voltam contra ela, e não é de hoje.

2. Práticas curriculares de tradução do espaço arquitetural

Mesmo quanto ao uso do espaço, os corpos não são tão dóceis quanto se possa imaginar ou almejar, e os mesmos corpos dóceis que aceitam tacitamente o uso generificado das escadarias contestam outros espaços reservados para circulação fora da sala de aula, como a pracinha e o pátio coberto. Isto por que “[...] os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (LOURO, 1997, p. 61). Por mais que a tradição queira obter controle e disciplinamento por meio do esquadramento arquitetural, há práticas curriculares de tradução do espaço que as alunas e os alunos já encontram organizados, mas que recusam, e reagem inventando outros espaços de convivência, por meio de outra rede de saber-fazer, tecida na tensa relação cotidiana entre estes e professores, professoras e funcionários/as; esse movimento é permanentemente metamorfoseado, adquirindo diferentes cores, especialmente ao considerar os atravessamentos de geração, gênero e sexualidade.

Desse modo, fiquei atenta às práticas da vida diária no colégio relativas à ocupação do espaço, e ao modo como as alunas e aos alunos traduzem a partir de seus próprios

interesses, configurando resistências silenciosas. Assim, espaços que não foram formalmente destinados à permanência, foram inventados para o encontro diário. Fugindo da vigilância, os alunos e alunas tomaram posse do balcão da lanchonete e da mureta, e ali se encontram, se tocam, se deitam preguiçosamente no colo uns dos outros, conversam, brincam, riem alto, enviam mensagens no celular, ouvem música nos fones de ouvido – os sons preferidos por eles e elas são: *Pop, Rock, Hip Hop, Funk*, tecnobrega e sertanejo universitário; mesmo sendo espaços ocupados de forma lúdica e descontraída, é tanto propício ao estudo – certas vezes vi alunas solitárias estudando – quanto ao *chaveco* e ao *ficar*. Observei que estes parecem ser espaços heterossexuais, pois nunca enxerguei as *Lorranys* por ali. As alunas e os alunos organizam o cotidiano no espaço-escola transformando-o em lugar de experiências imprevistas a despeito da tradição, e das atuais proibições de sentar no balcão, na mureta e ali permanecer.

Estes espaços foram inventados no Salão coberto, literalmente um *entre-lugar*, um espaço de passagem entre o edifício centenário e o anexo – prédio público de arquitetura moderna que foi anexado ao prédio centenário para ampliar a oferta de vagas. Penso nele como uma ponte que liga a arquitetura secular e a arquitetura moderna do anexo. Por ser usado apenas como passagem, não há vigilância ali, e o salão, por assim dizer, é um “ponto cego” em toda a espacialização do colégio. As alunas e os alunos perceberam isso e trataram de aproveitá-lo, criando os dois espaços de encontro bem longe da vigilância. Esmeralda e Sílvia, e outros funcionários que cuidam da ordem e da disciplina nos demais espaços, estão sempre muito ocupadas para desviarem o olhar para a mureta e o balcão da lanchonete desativada. Os espaços mais vigiados são aqueles onde estão as salas de aula, ou seja, o anexo e o prédio centenário.

O salão coberto não existia na arquitetura original, pois não havia quadra de esportes, sendo as práticas desportivas realizadas na quadra de esportes do Corpo de Bombeiros, cujo prédio está localizado ao lado do Paes. O salão foi construído para possibilitar o acesso à quadra de esportes e mais tarde, em 1998, ao anexo. O salão é um *entre-lugar* pedagógico, originado no encontro cultural entre arquiteturas do passado e do presente – o prédio centenário e o anexo – no interior da escola. Como zona fronteira de ação pedagógico-cultural, é lugar estratégico para as práticas curriculares tradutórias, pois o espaço escolar não é plano, liso, assim como o tempo na escola também não é linear. Ambos são dispersos, múltiplos e divididos, e hibridizam tempos pedagógicos e embarçam a geometria espacial da escola, matizando a tradição cepeceana. Longe do olhar panóptico, estes locais são os preferidos e diariamente ocupados em seus encontros e trocas de experiências. Desse modo, a distribuição do espaço escolar ganha importância não só no afastamento planejado pelo poder, mas também no encontro planejado pelas alunas e alunos. Isto porque, mesmo que a escola seja um espaço ocupado, e muito bem demarcado, é também “mais ou menos poroso” (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 81), o que permite usos alternativos e não previstos de certos espaços.

Os alunos e alunas, de modo astuto como argumenta Certeau (2008), inventaram esses espaços borrando as fronteiras da tradição, sua pretendida uniformidade, sua geometria arquitetural, e o enquadramento pretendido pela espacialização, enfim, traduziram o espaço

por meio de práticas curriculares. Como sujeitos da tradução, alunos e alunas, são atravessados pela diferença, por isso, Lages (2006) esclarece que suas marcas ficam expostas, como as de gênero, de sexualidade, de geração, etnia, religião, nação, entre outras, o que confere certo poder a quem traduz. Há aqui o jogo da alteridade, com o reconhecimento do outro e a afirmação de si, o que se manifesta na relação entre tradução, melancolia e narcisismo. Na tradução, ato de prazer e tormento, ora se observa a afirmação ruidosa de si, ora a silenciosa submissão à voz do outro. Tendo clareza disso, não consegui deixar de pensar no currículo tradutório e essa iniciativa não pôde ser contida. É um desafio certamente, e que exige acionar aspectos epistemológicos e contextuais.

3. O currículo tradutório

Não é minha intenção traçar um apanhado sobre as teorias da tradução, mas esclarecer seu sentido e seu uso, no intuito de demarcar o modo como foi acionada no campo curricular.

O estudo da tradução cultural por muito tempo ficou a cargo da Linguística e da Literatura (BURKE, 2009). Porém, o refinamento do termo se deu no cruzamento destes com outros campos do saber, como a Antropologia, a História, a Filosofia, os Estudos Culturais, tendo contado com as contribuições de Walter Benjamin (1924), Michel Foucault (2001), Stuart Hall (1999) e mais recentemente Peter Burke (2009) e Homi Bhabha (1998)¹¹. Há relação entre a tradução literária, metodológica e a tradução como ferramenta analítica, pois em todas as modalidades, a linguagem e o significado são necessários ao processo. Na tradução, há também uma poética, pois existem interesses políticos e estratégicos com certas finalidades, na medida em que “[...] a tradução revela com insólita clareza o que uma cultura acha interessante em outra, ou mais exatamente o que grupos de uma cultura [...] acham interessante em outra” (BURKE, 2009, p. 26). Assim, a tradução é endereçada, pois sempre se traduz para alguém. Em Evans-Pritchard, Benjamin e Burke (2009) a tradução é trabalho profissional e especializado de antropólogos, literatos e historiadores. Nos Estudos Culturais¹² a tradução cultural recebeu tratamento diferenciado, diluindo as fronteiras da atividade profissional, sendo definida como prática possível a qualquer pessoa em certo ambiente cultural.

Bhabha (1998) parte do encontro cultural, para compreender a tradução como prática que envolve aceitação, negociação, contestação e reinvenção cultural. Mesmo sofrendo os efeitos da teorização de Benjamin, sua noção de tradução sofre as influências de, entre outros, Derrida, Foucault e Said. Estas influências o afastam do enfoque antropológico, do literário e do historiográfico, com foco na tradução de textos antropológicos, literários e históricos.

No campo epistemológico, os efeitos da *virada linguística* são fáceis de ser notados, pois para compreender as práticas de tradução cultural, o autor usa a estratégia desconstrutivista para considerar a cultura como tradutória, como espaço de produção de significados atravessados por relações de poder. Bhabha (1998) pensa a realidade, o tempo

e o espaço como contingentes e até incoerentes, o sujeito fragmentado, os binarismos diluídos – entre os quais o sujeito colonizador autêntico e o colonizado inautêntico. Distanciando-se do realismo e do historicismo, da essência, da linearidade, da busca da origem, seu foco é o meio, o *entre-lugar* e o *entre-tempo*: espaços dispersos, difusos e disjuntivos; tempos ambivalentes, intervalares, entre passado e presente.

A cultura é aqui entendida como processo tradutório, sendo fundamentalmente produtiva no vasto território no qual se espraia, transformando-o em palco de criação e recriação do mundo social e dos objetos e significados culturais, entre os quais, a tradição. Distante da visão estática de cultura – cujos produtos são considerados acabados, inumanos e impossíveis de ser alterados –, a cultura tradutória é um campo aberto, flexível e indeterminado de encontros culturais, no qual o poder e a diferença atravessam o *faladopensadovivido*¹³, imprimindo tanto assimetrias e hierarquias, quanto dinamismo, mobilidade e invenção. A tradução é não apenas contestação, mas envolve também aceitação, negociação e ressignificação de objetos e significados, o que revela sua complexidade e incompletude. As práticas de tradução estabelecem novas estruturas de autoridade e iniciativas políticas, que se alastram em meio à ironia, tensão e mímica. Desse modo, a tradução cultural não é mera apropriação de aspectos de certa cultura, mas um processo que permite às pessoas avaliarem suas referências, normas e valores, abandonando aquilo que é habitual e natural, e anexando o que é diferente, estranho e até, excêntrico, ocorrendo em tempos ambivalentes e espaços dispersos, por meio de práticas que são, a um só tempo, deslocadas, lúdicas, irônicas e eróticas, expostas na superfície do corpo. A tradução é sempre paradoxal, pois sempre localizada entre o supostamente original e a diferença, articulando esses dois tempo-espacos. Por isso, o resultado não poderia ser outro, a não ser a produção de cenas inusitadas que embaralham, perturbam, incomodam, constrangem e desconfortam. Tudo isso, porque a tradução é o signo da diferença.

A diferença não ocorre no ambiente cultural homogêneo, mas é o efeito da perplexidade de viver nos *entre-lugares* culturais. A diferença não é apenas controvérsia e antagonismo, é mais que isso, pois por meio dela há um curto-circuito no tempo e no espaço de significação, que leva à recusa e à rasura, possibilitadas pelo encontro entre práticas que são desse e de outro tempo e lugar. A diferença gera intervenção e coloca os sujeitos e suas práticas frente a frente, expondo seus antagonismos e conflitos impondo negociação e acordos permanentes. No ato da tradução há um estranhamento do conteúdo da tradição e também o questionamento da autoridade, ou de qualquer tipo de poder que tente fechar o processo tradutório, logo, os movimentos de subversão exibem o caráter performático da cultura. Se em Bhabha (1998) a tradução é a subversão da autoridade colonial, no CEPC é a subversão da tradição.

Por fim, a tradução é praticada por sujeitos atravessados pela diferença, por isso, Lages (2006) esclarece que suas marcas ficam expostas, como as de gênero, de sexualidade, de geração, etnia, religião, nação, entre outras, o que confere certo poder a quem traduz. Há aqui o jogo da alteridade, com o reconhecimento do outro e a afirmação de si, o que se manifesta na relação entre tradução, melancolia e narcisismo. Na tradução, ato de prazer e tormento, ora se observa a afirmação ruidosa de si, ora a silenciosa submissão à voz do

outro.

Acionando a noção de tradução cultural de Bhabha (1998) no campo curricular, farei uma tentativa experimental de reflexão sobre o currículo como prática de tradução cultural. Acredito nessa possibilidade porque o currículo é um termo polissêmico e instável, permitindo muitas experimentações, combinações e colagens. É também uma necessidade, porque no campo dos Estudos Culturais, as noções de currículo mais acionadas são a de currículo como política cultural e a de currículo como prática de significação e, mesmo que tenham em comum a ênfase no processo de significação, não trazem para o centro do debate o *entre-lugar* e o *entre-tempo*. Embora, Louro (2004) trate do *entre-lugar* no contexto do currículo *queer*, para discutir espaço de ação e expressão de sexualidades abjetas, preciso também do *entre-tempo* para discutir não só sexualidades, mas uma variedade de artefatos e práticas culturais. Tendo clareza disso, não consegui deixar de pensar no currículo tradutório e essa iniciativa não pôde ser contida. É um desafio certamente, e que exige acionar aspectos contextuais e epistemológicos.

É preciso considerar as condições de possibilidade para pensar o currículo tradutório. Do ponto de vista contextual, a lógica cultural do capitalismo tardio e as marcas impressas pela globalização econômica e cultural. Do contexto epistemológico, o currículo é atingido pela crise da ciência moderna, pela *virada linguística*, o que gera a crise na teoria curricular crítica e “desprotege” o flanco, colocando no *front* outras noções de educação, escola, conhecimento, sujeito, razão, tempo, espaço, realidade; noções abertas, fluidas e fragmentadas.

Não pretendo explorar várias noções de currículo até chegar ao currículo tradutório, pois há vasto material sobre o tema¹⁴. Quero logo entrar no debate sobre cultura e escola, dizendo que desde o início da sociedade moderna a escola é o lugar da diversidade, logo, ambivalente, pois sempre recebeu as mais variadas culturas – erudita, popular, folclore, midiática – todas matizadas pelas diferenças de classe, geração, gênero, sexualidade, raça, nação e religião.

Reforçando o encontro cultural na escola, Pérez Gómez (2001) argumenta que a escola é um espaço onde as culturas se misturam, fazendo da vida escolar um “[...] vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas” (2001, p. 17). A cultura escolar é, assim, constituída por significados expressos no cotidiano escolar, nas rotinas, nos rituais, nas regras, nas condutas, nos costumes, nos valores e nos sentimentos. Aqui, inclui a tradição.

Considerando o encontro cultural na escola, o currículo não pode ser tão somente grade ou desenho curricular, ou o *curriculum vitae* onde se registra a vida escolar; o currículo, ainda, não possui apenas objetivos pedagógicos – a instrução, por meio da transmissão de fatos e saberes objetivos, com vista à perpetuação da cultura erudita –, mas possui também objetivos econômicos, políticos e culturais. Para Larrosa (1998), o currículo é um campo de produção de normatividade social e individual, que tem como função regular e disciplinar os corpos e as mentes dos sujeitos escolares, por meio de discursos sobre as formas politicamente sancionadas, fazendo com que sejam o que são. O currículo, assim, produz identidades e subjetividades.

Nesta direção, o currículo tem seu sentido expandido, compreendendo a arquitetura, a

especialização, as relações de poder, os discursos, as normas, o uniforme escolar, o regimento escolar, o Projeto Político Pedagógico, as datas comemorativas e festivas, enfim, toda a cultura escolar (SILVA, 1999). São práticas curriculares, o *faladopensadovivido* no cotidiano da escola. Tudo o que envolve a arte do fazer diário, de homens e mulheres no espaço escolar: o que pensam e sentem, o que falam, os modos como ocupam o espaço, o modo como usam as roupas e o uniforme escolar, a forma como organizam os eventos escolares, o que comem, os valores pedagógicos aceitos e contestados, suas condutas e atitudes, seus gestos, enfim, todo o ritual pedagógico-administrativo.

Na escola, um microcosmo da sociedade, o encontro cultural faz circular múltiplos significados diariamente, que são aceitos, contestados, negociados e reinventados conforme a identidade e subjetividade dos sujeitos escolares. Assim, à semelhança do que ocorre com a cultura que é permanentemente traduzida, a cultura escolar também o é. Se na arena cultural, a tradução se dá por meio de práticas culturais, na arena escolar a tradução se dá por meio de práticas curriculares, também residuais e emergentes, que recusam certos significados da cultura escolar instituída e os reeditam, materializando-os em suas fronteiras, no espaço de experiências possibilitado pelo encontro cultural.

Mas afinal, o que é traduzido na escola? Qualquer artefato ou significado da cultura escolar que resulte do encontro entre duas ou mais culturas. Os artefatos e significados culturais são aceitos, negociados e contestados, por meio de práticas curriculares tradutórias, em movimentos ora harmônicos, ora conflituosos. O sujeito das práticas curriculares tradutórias – professores e professoras, funcionários e funcionárias, alunas e alunos – é constituído por identidades e subjetividades marcadas pelas diferenças de geração, gênero e sexualidade, o que implica em uma infinidade de posições-de-sujeito, definidas temporariamente por interesses efêmeros e relações de poder.

No caso do CEPC, o encontro cultural entre a tradição e as diferenças, abre caminho para a emergência do “fio cortante da tradução e da negociação, o *entre-lugar*” (BHABHA, 1998, p. 69), espaço do meio entre duas ou mais culturas, lugar de práticas que pode até parecer que são isoladas e desarticuladas, mas coladas adquirem sentido, pois pronunciam que a cultura é aberta, logo, a tradição não é original, pura, unificada, muito menos teleológica, um marco final.

Este modo de pensar o currículo permitiu interpretar a cultura do Colégio Paes de Carvalho a partir da tradição cepeceana, visualizando práticas de aceitação, negociação e contestação em relação a ela, e que refleti como práticas curriculares tradutórias. Assim, mesmo que a arquitetura neoclássica centenária seja reverenciada e que haja a aceitação tácita das escadarias generificadas, os alunos e alunas traduziram a arquitetura e a especialização e produziram outros espaços de convivência, como a mureta e o balcão da lanchonete desativada.

4. O espaço traduzido por corpos jovens e heterossexuais

Nas práticas curriculares de tradução cultural, chama atenção a semelhança entre as

estratégias da tradição, com sua arquitetura e espacialização planejada e a as práticas curriculares dos alunos e alunas para escapar, deslizar para as linhas de fuga. A arquitetura neoclássica e sua poética e política de espacialização, planeja, organiza, ordena meticulosa e silenciosamente o espaço, enclausurando, imobilizando e cerceando o sujeito; a espacialização tenta colocar os alunos e alunas em seu devido lugar, impedindo e autorizando a circulação e a permanência em certos espaços. Porém, mesmo que haja proibição expressa de permanência na mureta e no balcão da lanchonete, eles/elas descobriram o Salão coberto e trataram de aproveitá-lo, para escapar, e, também, silenciosamente. Assim, diariamente moças e rapazes estão por lá e, em geral, sem ser incomodados. Aproveitam tempos vagos, atrasos e faltas de professores/as e quando a mureta e o balcão estão vazios, é porque estão todos em suas salas de aula.

A tradição cepeceana almeja um modo de existência, uma arte da vida, o cuidado de si, um sujeito moral. Uma ética que define a relação do aluno com seu corpo. Mas a tradição encontra os signos da diferença. As práticas curriculares de tradução do espaço se dão em certo tempo, espaço e historicidade. Em uma cidade caleidoscópica e traduzida, onde circulam jovens que moram tanto próximo ao belo e famoso Centro Histórico e também na periferia da cidade, jovens, moças e rapazes, mostram que são “antenados” com a moda atual – muitos usam *piercings*, tatuagens e alargadores –, e compartilham as novidades tecnológicas da comunicação e da informação – celulares com fones de ouvido, *videogame*, *internet* –, que participam da sociedade da midiática, do consumo e do espetáculo. Enfim, são jovens do século XXI, e querem conversar, ouvir suas músicas preferidas, rir, chavecar, *ficar* e estudar. De certo modo, o espaço traduzido é heterossexual, pois as *Lorrany*s preferem a praça.

Para entender a complexidade e fluidez inerente a noção de juventude, é preciso partir do ponto de que essa noção é uma construção social. Cordeiro (2009), argumenta que a juventude é a expressão das experiências sociais e culturais de seu tempo, um período de transição, um ciclo de vida no qual os jovens se movimentam rumo a entrada na vida adulta, e que é marcada por questões não só de classe, mas de raça, gênero, sexualidade, religião, nação, entre muitas outras. Para a autora, ao refletir sobre a juventude é imperativo considerar a diversidade, pois só assim é possível alcançar a heterogeneidade característica. Mas penso que é possível avançar um pouco mais e incluir contribuições foucaultianas, especialmente para considerar a diferença, o saber-poder sobre a juventude, e as relações de poder entre eles, tanto no plano individual quanto entre os grupos juvenis. Assim, não há apenas heterogeneidade e diversidade entre gerações, mas entre os jovens de um mesmo tempo-espaço, convivendo juntos em sua singularidade, fluxos de experiência e devires na cena urbana.

É importante não perder de vista que a “[...] adoção da perspectiva de juventude como processo implica não tratá-la de maneira uniforme, ignorando o papel preponderante que as condições materiais de existência detêm no modo como os sujeitos vivem essa etapa da vida” (HEILBORN, 2006, p. 42), com efeitos nas sempre múltiplas trajetórias juvenis, dada a combinação entre classe, gênero e sexualidade. Corroborando essa ideia, as práticas juvenis precisam ser analisadas na “[...] sua materialidade, na sua positividade, naquilo que

efetivamente produzem hoje, em termos sociais, políticos, culturais, educacionais, pessoais e assim por diante” (FISHER, 2012, p. 41)¹⁵. A autora segue argumentando que na tradução, dado o encontro cultural e a multiplicidade de significados em jogo, o interesse não é saber se há uma racionalidade nesse processo, mas conhecer as racionalidades de certas práticas e discursos.

Considerando estes argumentos, o que a tradição faz, é tentar capturar os corpos juvenis, para construir um modelo ideal de aluno-aluna, um corpo abstrato, ou melhor, apenas um contorno, fácil de ser capturado pela política do corpo dócil. Estes alunos/as precisam ser jovens virtuosos ancorados no *bom-mocismo* – jovens comportados, obedientes, pontuais, responsáveis e centrados –, sendo moças femininas e amáveis, e rapazes masculinos e viris, ambos heterossexuais. Essa idealização de juventude leva a tradição a desenhar a geometria do espaço supostamente harmônico para os corpos. Os corpos aceitam parte desse repertório previamente planejado, como no caso das escadarias; no lado *b* deste repertório, os corpos deslizam em direção às linhas de fuga, buscando fôlego e liberdade de movimento.

Assim, no Paes, a tradução do espaço ocorre, no *entre-lugar* e no *entre-tempo* pedagógicos matizados por geração, gênero e sexualidade. A tradução não é novidade na espacialização do colégio, pois este já foi traduzido no passado por muitas reformas. Assim, a tradução do espaço é duplamente inscrita, pela autoridade cultural e pelo sujeito que ocupa o lugar. O objetivo da tradução do espaço não é desintegrar a tradição e a arquitetura centenária, pois como afirmei antes, os alunos têm orgulho dela, e querem prolongá-la, mas reinventada de acordo com seus interesses. O que eles e elas querem é liberdade, mobilidade, fugir da vigilância, para viver suas experiências juvenis.

Mesmo considerando a imposição espacial da tradição arquitetural, das normas e da vigilância intensa, a tradução é levada a efeito pelos alunos e alunas com seus corpos dissidentes e suas práticas dissonantes, que abrem e ampliam esse processo. No *entre-lugar* pedagógico, o espaço é ocupado de modo inventivo e criativo.

A tradução é encenada e diariamente transformada; é prática, experiência, e não simples ideia. O conteúdo, tema ou assunto da tradução cultural, nesse caso o espaço, é desconectado do todo da arquitetura e parece que os alunos e alunas sabem de suas muitas dobras ou possibilidades. O espaço é manuseado de muitas formas e o resultado é uma ocupação silenciosa e com muitos sentidos: para a tradição, desobediência, indisciplina; para os alunos e alunas, vontade de liberdade. Essa desobediência é materializada em práticas que, por assim dizer, dessacralizam a suposta supremacia da tradição e mostram a poética da arquitetura e da espacialização seus interesses em colonizar os corpos abstratos, bem como a especificidade e diferença presente nos interesses juvenis marcados por gênero e sexualidade. Assim, no cotidiano do Paes, os alunos e as alunas driblam o poder, tanto da tradição, quanto do controle e da vigilância e traduzem o espaço, literalmente um *entre-lugar*, o Salão coberto, um ponto cego porque fora do alcance do olhar panóptico, uma presença certa na sociedade da disciplina que sequestra o corpo (FISHER, 2012).

Esmeralda¹⁶ é onipresente e onde quer que os alunos e alunas estejam, na pracinha, nos corredores ou no pátio coberto, é possível ouvir sua voz grave dizendo “podem sair do *meu*

pátio”, ou “podem sair da *minha* praça”. Penso que eles/elas concluem que esse espaço não é deles, e privacidade por alguns minutos é impensável, já que a pracinha e o pátio coberto estão localizados no centro da construção e cercados por olhos de todos os lados. Se a escadaria separa os corpos de moças e rapazes, estes corpos voltam a se encontrar no balcão e na mureta, deslizando para longe do controle, reagindo, trasngredindo, e transformando o espaço em lugar, imprimindo nele outra poética, bem mais prazerosa.

Por meio da poética da arquitetura neoclássica há dupla subjetivação de homens e de mulheres: aquela que subjetiva pelo aprisionamento, anulando seus esforços por meio de uma postura moral orientada pela ordem e disciplina; e outra, por sentimentos como o orgulho e prestígio de pertencer, pela beleza, grandiosidade e luxo que são seus significados. O neoclássico do Paes pretende anular os sujeitos escolares por meio de um traçado geométrico que os aprisiona e enclausura, em uma espacialização rígida; assim, a espacialização é tanto aceita, quanto contestada e traduzida. Os alunos e as alunas acham o edifício bonito, e gostam de estudar nele, defendem as escadarias generificadas, enfim, sentem orgulho de pertencer, logo, se movem entre duas culturas, negociam.

Arquitetura e espacialização são políticas culturais. A arquitetura do Paes foi preservada institucionalmente por representar um passado de glórias, assim como as escadarias generificadas; nesse aspecto, a tradição é defendida especialmente pelos mais antigos, que foram ex-alunos/as e ex-funcionários e, de certo modo, viveram as glórias do Paes. Suas defesas da manutenção da tradição cepeceana se dão em razão da nostalgia e da memória de sua própria juventude. Mas há também o fato de a tradição do Paes proporcionar um sistema de recompensa simbólico (HOBSBAWN, 1984) como prestígio, *status* e diferenciação no contexto do sistema educacional local, pois ainda há certo sentimento de supremacia educacional e cultural em relação ao Paes, que funciona como uma forma de salvaguarda da extinção. A tradição precisa da lealdade dessas pessoas e também de certa invariabilidade para ser mantida: lealdade de alguns ex-alunos e ex-alunas, de muitos professores e professoras, bem como a invariabilidade da arquitetura e da norma das escadarias. Mas as alunas e os alunos que hoje estudam no Paes apenas ouvem de seus familiares que passaram por aqui o ufanismo da *era de ouro*.

A tradição cepeceana é o texto de autoridade, o triunfo do discurso da intelectualidade belemense, entre os quais, os professores/as. A presença da tradição quer ser plena e totalizante, porém, essa adquire sentido ambivalente no enredo do colégio, pois é aceita e contestada. Essa tradição leva o colégio funcionar como uma nação, a nação cepeceana, e reflete os princípios da nação moderna, com um povo unitário, supostamente homogêneo e coeso.

Para Clifford (2001, 2008), a cultura não pode descuidar ou reprimir os processos considerados impuros, ingovernáveis e inventivos da sobrevivência coletiva, pois suas margens são tanto controladas como transgredidas, o que gera tensão e negociação. Não há espaços, práticas ou discursos únicos. Há, por outro lado, como bem assinala o autor, circuitos materializados em constantes movimentos e contatos efêmeros. A tradição é uma realidade compartilhada e negociada, ao mesmo tempo definida e dispersa (MARCUS; CUSHMAN, 2008). Desse modo, as práticas curriculares de tradução expressam esse

movimento o que, se não impede, pelo menos dificulta a manutenção de aspectos supostamente “puros” da tradição, pois há práticas curriculares onde há circuitos – redes, ligações, amarrações – e outras onde há curto-circuito – choque, tensão, dispersão.

A tradição cepeceana representa um passado que está se transformando pelo contato com o mundo atual. Nesse sentido, aparece com diversas formas, à semelhança de um caleidoscópio, no qual se manifestam tanto formas tradicionais, como inovadoras ou emergentes (CLIFFORD, 1991). As pessoas no colégio se movem entre muitas culturas, muitos mundos ou muitas realidades, entre a aceitação tácita de certos aspectos e a tradução de outros. Ao final, após toda a insistência e teimosia da autoridade cultural, em não considerar a diferença, o efeito da tradução é a tradição como apenas um eco dela própria, um ruído modificado em um presente performativo. Então, a tradução operada pelos alunos e alunas desloca o sonho da assimilação pura da tradição supostamente transmitida de modo original e/ou autêntico.

No caso da escola, a poética da arquitetura do Paes e a organização do espaço usa o corpo dos alunos e das alunas para sua própria manutenção, só que dessa feita o corpo é usado como corpo-máquina, planejado, construído e localizado. Assim, o modo de funcionamento do saber-poder no Paes, se vale de aspectos de uma macrofísica e de uma microfísica do poder, no qual primeira é a tradição e a segunda, a poética do corpo. Mas nem tudo funciona perfeitamente como o planejado, pois o espaço é construído e traduzido pelas pessoas que o habitam. Desse modo, nunca é neutro, natural, ou asséptico, pois ele é marcado por vestígios deixados pelos habitantes, mostrando a variedade na *arte de fazer* e de habitar em cada cultura. Essa construção espacial não é harmoniosa, ao contrário, se dá em meio a relações de poder, logo, há intenções e interesses em jogo. Se no passado houve intenções na espacialização, hoje continua havendo por parte de quem não pensou e construiu, mas ocupa.

Considerações

Neste centenário colégio que reverencia a arquitetura neoclássica e a espacialização como elementos da tradição, não há unicamente aceitação e orgulho de pertencer. Há mais, pois por mais que a espacialização tente anular os esforços daqueles que habitam o lugar, ao tentar colocá-los em seu devido lugar, os sujeitos reagem. No Paes, a pracinha e o pátio coberto, espaços autorizados à circulação, são contestados por ser públicos demais e não permitirem a liberdade juvenil. Assim, alunos e alunas inventaram outros espaços de convivência, no *entre-lugar* pedagógico do colégio, o salão coberto localizado entre o prédio centenário e o anexo. Na mureta e no balcão da lanchonete desativada, alunos e alunas se encontram e vivem suas experiências juvenis, em geral, sem ser incomodados. A tradução do espaço arquitetural só é possível devido o encontro cultural entre tradição e diferença no cotidiano do colégio, o que leva alunos e alunas a aceitar, negociar e contestar a espacialização por meio de práticas curriculares tradutórias, atravessadas por gênero, geração e sexualidade.

Notas

- ¹ O CEPC também é chamado pela comunidade escolar de *Paes*; por meio da sigla CEPC, se define a identidade do colégio, pois quem estuda-trabalha no colégio é *cepeceano*; daí adjectivei a tradição como tradição cepeceana.
- ² As três centenárias escadarias são usadas de modo genericado: os professores, professoras e visitantes usam a escadaria central; os alunos a da direita, e as alunas a da esquerda.
- ³ Formados entre os séculos XVIII e XIX na Europa, no contexto republicano e de crescente industrialização; é definido como um território delimitado com uma população étnica homogênea ou parcialmente homogênea, o que leva a necessidade de um governo. Procura abarcar todos os estratos da população, ou seja, o povo passou a existir sendo considerado como peça central para legitimar um governo agora secular e democrático. O povo é usado como legitimador da hegemonia burguesa, mas é também um incômodo pela sua suposta ignorância, superstição e permanente turbulência (Cf. CANCLINI, 2003).
- ⁴ Há outras práticas curriculares tradutórias como as das alunas que denominei de *Belíssimas* e as de um grupo de alunos gays que se autodenominam de *Lorrany's*. As *Belíssimas* são as alunas que customizam o *uniforme de normalista*, e as *Lorrany's* apresentam espetáculos *drag queens* nos eventos escolares; ambas práticas curriculares tradutórias ocasionam conflitos cotidianos.
- ⁵ *Bricolagem* refere-se ao uso de múltiplas ferramentas metodológicas disponíveis de modo inventivo, em um processo de inovação teórico-metodológica (Cf. KINCHELOE; BERRY, 2007).
- ⁶ Trata-se do artigo *Tradução cultural e escritura: a arte do fazer da etnografia pós-moderna no campo curricular* a ser publicado na coletânea *A Pesquisa no Baixo Tocantins: contribuições teóricas e metodológicas*, que está no prelo.
- ⁷ O eclético e o neoclássico chegaram ao Brasil no período imperial e marcam preferências da nascente burguesia, desejosa por modernidade e progresso, amplitude e praticidade, com edifícios construídos a partir da colagem de vários estilos (como o neogótico e o neoclássico).
- ⁸ Para Argan (1992), o neoclássico se impôs como reorientação político-ideológica também durante o contexto de Revolução Francesa, pois as nações europeias precisavam encontrar a si mesmas, construir suas identidades, bem como um novo tipo de cidadão. Desse modo, a arquitetura não deveria refletir as necessidades dos soberanos, do clero, e das grandes famílias, mas as necessidades sociais e econômicas, traduzidas na construção de hospitais, manicômios, cárceres e escolas, que deveriam ser a expressão do progresso e da civilidade, da razão e da ciência. O público deveria prevalecer sobre o privado. Aqui, os ideais são civis. Para cumprir tais finalidades, a estética neoclássica produz normas e diretrizes para a produção artística e se situa entre a lógica – filosofia do conhecimento – e a moral – filosofia da ação.
- ⁹ O clássico é uma concepção de mundo e de vida delineado durante o período da revolução e que traduz a vontade de uma possível unidade cultural e política na Europa, pelo retorno ao mundo antigo greco-romano, onde a relação do ser humano com a natureza é supostamente clara e positiva, sendo tomada como modelo de equilíbrio, de proporção, de clareza e fonte de sentimentos. Esta relação é buscada por ser considerada perfeita, exigindo uma postura racional em relação à história e à natureza. O clássico enfatiza o geométrico, a ordem, a elegância, o belo, o universal (Cf. ARGAN, 1992).
- ¹⁰ O *aquário* é uma sala envidraçada nas quatro paredes, localizada no centro do andar superior, à semelhança do panóptico. É denominado de *aquário* por permitir visualizar quem está dentro, a equipe técnica, e quem está fora, os alunos e alunas nos corredores.
- ¹¹ Outras contribuições aos estudos da tradução podem ser encontradas, entre outras, nas obras: *Orientalismo* de Edward Said, *Os Nuer* de Evans-Pritchard e *Torres de Babel* de Jacques Derrida.
- ¹² Os Estudos Culturais surgem na Inglaterra a partir da criação do CCCS – *Centre for Contemporary Cultural Studies* em 1964, na Universidade de Birmingham. O contexto político e epistemológico que o motivou é marcado pelo totalitarismo na URSS, e pela conseqüente crítica ao marxismo clássico pautada na rejeição ao modelo base-superestrutura, e na afirmação de que o marxismo não deu suficiente atenção às questões culturais. Os Estudos Culturais nascem híbridos nos aspectos teórico-metodológicos devido a variedade de temas e problemas dos quais se ocupam, e que tem sua origem nos mais variados campos do saber (jornalismo, comunicação, antropologia, filosofia, psicologia, literatura). Porém guarda uma diferença da análise antropológica, pois sua crítica cultural se desenvolve no âmbito dos problemas postos pela sociedade capitalista. Como em qualquer outro campo de estudos e pesquisas, há várias abordagens em permanente tensão, como a estruturalista, a culturalista e a desconstrucionista (Cf. JOHNSON, 2000; SILVA, 2000).
- ¹³ Síntese de Michel de Certeau para a *arte do fazer cotidiano*
- ¹⁴ SACRISTÁN, José G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998; APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982; GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**.

Petrópolis: Vozes, 1986; SANTOMÉ, Jurjo T. **O curriculum oculto**. Porto: Porto Editora, 1995; SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

¹⁵ Há pesquisas recentes sobre juventude, sexualidade e gravidez na adolescência, como a coordenada por Maria Luiza Heilborn no campo antropológico, que reflete questões econômicas, culturais e educacionais (Cf. HEILBORN, Maria L. et al. **O aprendizado da sexualidade**: reprodução e trajetórias de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006); Ver também: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro P. M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania, 2005.

¹⁶ Funcionária responsável pela disciplina nos corredores.

Referências

- ARGAN, Giúlio C. *Arte moderna*. Tradução Denise Bottamn e Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BARROS, Alessandra de N. T. *Colégio Estadual 'Paes de Carvalho': em busca de um passado perdido*. Trabalho de Conclusão de Curso. Belém: UNAMA, 1998.
- BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor, 1923. Tradução de Fernando Camacho. In: CASTELO BRANCO, Lúcia (Org.). *A tarefa do tradutor de Walter Benjamin*: quatro leituras para o português. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BURKE, Peter; HSIA, Ronnie Po-Chia. (Orgs.). *A tradução cultural nos primórdios da Europa Moderna*. Tradução de Roger Maioli dos Santos. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- CANCLINI, Nestor G. *Culturas híbridas*. 2ª Ed. São Paulo: EDUSC, 2003.
- CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A Invenção do cotidiano*: as artes do fazer. 15ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CLIFFORD, James; MARCUS, George. *Retóricas de la Antropología*. Madri: Ediciones Jucar, 1991.
- CLIFFORD, James. *A Experiência etnográfica*: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.
- CORDEIRO, Denise. *Juventude nas sombras*. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2009.
- FISHER, Rosa M.B. *Trabalhar com Foucault*: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- FOUCAULT, Michel. _____. O que é um autor? In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**: estética: literatura e pintura, música e cinema. V. III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- FRAGO, Antonio V.; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade*: a arquitetura como programa. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- HEILBORN, Maria L. et al. *O aprendizado da sexualidade*: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Garamond/Fiocruz, 2006.
- HOBBSAWM, Eric. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- JOHNSON, Richard. (Org.). Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- KINCHELOE, Joe. L.; BERRY, SKATHLEEN S. K. *Pesquisa em educação*: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.
- LAGES, Susana K. *Walter Benjamin*: tradução e melancolia. São Paulo: EDUSP, 2007.
- LARROSA, Jorge. A construção pedagógica do sujeito moral. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Liberdades Reguladas*: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.

- LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MARCUS, George E.; FISHER, Michael. *La antropología como crítica cultural: um momento experiemental en las ciencias humanas*. Buenos Aires: Amorrortu Editoriales S.A., 2000.
- MIRANDA, Cybelle S. *Cidade Velha e Feliz Lusitânia: cenários do patrimônio cultural de Belém*. Tese de Doutorado. Belém: PPGCS/IFCH/UFPA, 2006.
- MOREIRA, Wilton de Q. *Wilton Moreira e seus (in) confidentes*. Belém: Cejup, 2005.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- SILVA, Tomaz, T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, Tomaz T. (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- STRATHERN, Marilyn. Fuera de contexto: las ficciones persuasivas de la antropología. In: REYNOSO, Carlos. *El surgimiento de la antropología posmoderna*: Clifford Geertz, James Clifford y otros. Barcelona: Gedisa, 2008.

Correspondência

Joyce Otânia Seixas Ribeiro - É professora da Faculdade de Educação e Ciências Sociais/Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA. Tem experiência na área de ensino e pesquisa nos seguintes temas: Estudos Culturais, gênero e currículo. É líder do GEPEGE - Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação.

E-mail: joyce@ufpa.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.
