



# 13<sup>a</sup> REUNIÃO REGIONAL SUDESTE ANPEd

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E  
GRATUITA: POLÍTICAS E RESISTÊNCIAS

2253 - Trabalho Completo - 13a Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste (2018)  
GT 12 - Currículo

SENTIDOS DE DIFERENÇAS: NEGOCIAÇÕES COM O CAMPO CURRICULAR.

Renata Leite de Oliveira - PREFEITURA MUNICIPAL

Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES / FAPERJ

Neste texto busquei compreender como sentidos de diferenças culturais são articulados nos discursos de estudantes de um curso de pedagogia. Operei com o conceito de currículo como processo de enunciação de sentidos, como fluxo cultural, ou seja, uma concepção de currículo pensada para além de um conjunto de saberes partilhados. Currículo que é produzido sempre por meio de incessantes processos de significações o que implica assumi-lo como híbrido cultural. Por meio de aportes pós-estruturais busquei articular algumas reflexões relacionadas às compreensões sobre as maneiras pelas quais as diferenças culturais são significadas, como produzem currículo e organizam, mesmo que temporariamente, as relações e atividades pedagógicas nos espaços escolares. A metodologia de pesquisa utilizada foi grupo focal com estudantes do oitavo período de um curso de pedagogia; e os discursos articulados nesses encontros sustentaram as análises e reflexões sobre os sentidos de diferença em disputa na produção curricular.

Palavras-chave: currículo, cultura, diferenças.

SENTIDOS DE DIFERENÇAS: NEGOCIAÇÕES COM O CAMPO CURRICULAR.

Neste texto busquei compreender como sentidos de diferenças culturais são articulados nos discursos de estudantes de um curso de pedagogia. Operei com o conceito de currículo como processo de enunciação de sentidos, como fluxo cultural, ou seja, uma concepção de currículo pensada para além de um conjunto de saberes partilhados. Currículo que é produzido sempre por meio de incessantes processos de significações o que implica assumi-lo como híbrido cultural. Por meio de aportes pós-estruturais busquei articular algumas reflexões relacionadas às compreensões sobre as maneiras pelas quais as diferenças culturais são significadas, como produzem currículo e organizam, mesmo que temporariamente, as relações e atividades pedagógicas nos espaços escolares. A metodologia de pesquisa utilizada foi grupo focal com estudantes do oitavo período de um curso de pedagogia; e os discursos articulados nesses encontros sustentaram as análises e reflexões sobre os sentidos de diferença em disputa na produção curricular.

Palavras-chave: currículo, cultura, diferenças.

## Introdução.

O debate sobre a temática curricular permeada pelas diferenças tem conquistado espaço e dedicação nas pesquisas sobre educação. Os discursos, as políticas curriculares e seus múltiplos sentidos compõem o que é o currículo, porém, não conseguem chegar a uma definição única. E esta impossibilidade de essencializar o currículo que me fascina, pois, considero que não há uma verdade absoluta.

O presente texto apresenta reflexões sobre as articulações discursivas de algumas alunas do oitavo período de um curso de pedagogia. Estas articulações discursivas relacionam-se as diferenças e me auxiliam a problematizar como as diferenças emergiram nos encontros do grupo focal e como, também, disputaram espaço entre os discursos que auxiliam a compor, mesmo que de maneira contingencial, o campo curricular. Ao todo foram realizados quatro encontros, com 12 até 16 alunas em cada encontro, tendo a duração entre uma hora até uma hora e trinta minutos.

A utilização do grupo focal propiciou interações entre as participantes e auxiliou na produção de uma rede de significados, o que possibilitou uma compreensão (contingente de significados e sentidos) dos múltiplos posicionamentos por intermédio dessas interações (GATTI, 2012).

No desenvolvimento deste trabalho recorri a aportes pós-estruturais que auxiliaram no entendimento de currículo como espaço-tempo de produção cultural, permeado por distintos discursos que negociam e hibridizam sentidos. As concepções que emergem nos momentos de articulação, negociação, tradução e hibridização geram consensos conflituosos, sendo estes, provisórios e instáveis. Assim, rompo com perspectivas que compreendem currículo e cultura como elementos fixos e rechaço a ideia de adequação do diferente aos padrões culturais hegemonicamente estabelecidos.

### **Tecendo sobre currículo e cultura.**

A partir das contribuições de Lopes e Macedo (2011) compreendo que “o currículo, como tudo, seria cultural, na medida em que funciona como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos” (p. 186).

De acordo com as autoras

[...] o currículo não é fixo nem é um produto de luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo. O currículo não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola. O currículo faz parte da própria luta pela produção do significado, a própria luta pela legitimação. Nesse sentido é uma produção de cultura. (LOPES; MACEDO, 2011, p.92)

Por mais que enfatizem e veiculem propostas de uma homogeneidade cultural, esta tentativa já nasce fracassada, visto que a negociação de sentidos hibridiza múltiplos encontros culturais. A diferença cultural se articula com o hibridismo, reconhecendo “que toda especificidade cultural é extemporânea, *diferente em si*” (BHABHA, 2003, p. 105). Compartilho da concepção de currículo como cultura e destaco que a cultura não é estabelecida *a priori*. Cultura é produção discursiva que ocorre em negociação com o outro. Apesar das tentativas de regulação do campo curricular, o currículo é uma prática constante e inacabada de enunciações culturais, é um sistema de significações, representações e repertório de sentidos contingentes.

Embora o currículo possa “direcionar os sujeitos, criar efeitos de poder, e o fazem. No entanto, como cultura, são também necessariamente híbridos, ambivalentes. Não são, portanto, capazes da regulação total e é por isso que outros sentidos sempre irrompem.” (LOPES; MACEDO, 2011, p.214). Conforme salientado por Hall (1997) “o resultado do *mix* cultural [...] pode não ser a obliteração do velho pelo novo, mas a criação de algumas alternativas híbridas, sintetizando elementos de ambas, mas não redutíveis a nenhuma delas” (p.19).

Essa noção de cultura contribui para o questionamento dos processos de hierarquização de diferentes culturas com a desqualificação daquelas que escapam ao padrão hegemônico, entendendo que essa hegemonia é precária, provisória e discursivamente construída por intermédio de relações de poder. Nessas reflexões a linguagem assume um importante papel rompendo com qualquer concepção reducionista ou idealista em relação à cultura, currículo e diferença.

No pós-estruturalismo as concepções de linguagem e de cultura são compreendidas por intermédio de sistemas simbólicos. As relações entre esses elementos são consideradas mais importantes do que os elementos considerados isoladamente, abrangendo o contexto e a negociação de sentidos. Lopes (2013) salienta para a importância da pluralidade da linguagem que impede o fechamento final de uma dada significação. De acordo com a autora, não é um fechamento total, o que pode ocorrer são fechamentos momentâneos, pois, a linguagem está sempre escapando, por mais que tentemos controlá-la, isto é impossível. Assim como tudo relacionado às diferenças está suscetível a novos sentidos.

Logo, pensar currículo como uma prática cultural, inclui as diferenças e fragmenta uma visão de currículo como seleção de conteúdos. É necessário que haja o rompimento com a “concepção de currículo como artefato produzido por especialistas, cabendo à escola e aos professores o desenvolvimento de estratégias para que ele seja implementado.” (PEREIRA, 2012, p.149)

Fragmentar a visão de currículo como seleção de conteúdos, não é negar a existência de conhecimentos, não é operar com binarismos, como se houvesse uma posição certa ou errada; o que é importante é considerar o que “uma dada perspectiva viabiliza e o que bloqueia [...] Remete à problematização, provocar outras possibilidades de pensar [...] desestabilizar discursos [...] cabe manter aberta a suspeição diante de toda estabilidade” (LOPES, 2015, p.451).

Costurando essas concepções compreendo currículo, cultura e diferenças inseridos em jogos de linguagem que disputam uma hegemonia provisória e por intermédio do grupo focal busquei entender os sentidos que são articulados nos discursos sobre as diferenças das participantes da pesquisa e como conceberam suas vivências e práticas cotidianas na escola associadas à problemática das diferenças.

### **Diferenças e currículo em pauta.**

Falar sobre diferenças é compreender a impossibilidade de contenções, visto que elas estão sempre se modificando.

Novamente a perspectiva pós-estrutural é importante, pois enfatiza a impossibilidade de fixação permanente de sentidos. Trabalhar com a concepção de diferença é romper com qualquer compreensão de fixação identitária e de compreensões associadas à diversidade. Diferença e diversidade não são sinônimas e carregam sentidos distintos. Os discursos sobre diversidade trabalham com a ideia de costumes pré-estabelecidos, deixando as relações de poder à margem do processo. Já a noção de diferença é encarada como um fluxo onde as buscas por significação são constantes e provisórias. Trabalho com a diferença cultural por compreender que as negociações e disputas por significação estão associadas às relações de poder e rompem com uma noção de aceitação/de uma harmonia irreal.

Lopes e Macedo (2011) salientam sobre a presença da identidade no currículo, uma visão que carrega sentidos associados à noção de diversidade, relacionada às políticas de identidade. As autoras não desconsideram a importância de grupos que se organizam disputando espaço nas políticas públicas. Mas, ressaltam que muitas vezes as políticas identitárias se baseiam em pertencimentos específicos que acabam fixando estas identidades. Estas políticas se baseiam numa cultura entendida como essência, num currículo monocultural, deixando a margem outros processos culturais.

Neste texto utilizo o conceito de diferença como algo que não permite controle ou enquadramentos. Recorro a Bhabha (2003) ao considerar que “a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações da *cultura* ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força” (p. 69).

### **Enunciações: reflexões provocadoras sobre diferenças.**

Como não busquei amarrar sentidos sobre diferença nos encontros do grupo focal, diversas enunciações surgiram, como a questão hierárquica entre direção, docente e estagiária. Muitas falas relacionaram diferença à educação especial ou a importância de uma educação inclusiva, associando diferença à questão das deficiências. Entretanto, para este texto trouxe as questões que foram evidenciadas mais vezes durante os encontros.

Algumas falas negociaram sentidos com justificativas biológicas auxiliando no fortalecimento de binarismos e estereótipos (Bhabha, 2003). Um dos relatos foi sobre a vivência de uma participante, ela mencionou que era discriminada por causa de seu corte de cabelo, durante seu período de aluna no ensino fundamental:

eu cortei o cabelo curto, muito curto e eu sempre usei roupa de moda masculina. Quando eu era um pouco mais nova, eu era discriminada, o pessoal passava por mim e fazia chacota “isso é menina ou menino”? [...] E aí eu tive de me aceitar em algum dos dois lados, eu tive de me classificar para eu poder ser aceitável (fala de uma das pessoas participantes).

Este relato evidenciou o desconforto pelo não pertencimento de uma categoria construída discursivamente por relações de poder assimétricas. Este local fronteiro é complexo e está imbricado por jogos de linguagem e poder. Considero que a compreensão de currículo como cultura, “na perspectiva de não fixação de identidades, antagonismos e saberes” (LOPES; MACEDO, 2012, p.153) contribui para o rompimento desta lógica imobilizante que acaba excluindo as diferenças. Bhabha (2011) salientou que estar no terceiro-espaço “trata da necessidade de deslocar a prevalência de determinados usos de categoria” (p.111). Assim, “pelo viés do terceiro espaço, a enunciação da cultura torna visíveis os outros “tempos” de significação cultural e os outros espaços narrativos que reescrevem o imaginário social” (idem).

Nas conversas também emergiram relatos que buscaram desestabilizar padrões culturais instituídos enquanto hegemônicos, como o fato de uma criança levar um batom para a escola e no momento de interação todas as crianças usaram o batom, inclusive o menino.

Os meninos questionaram “Tia, eles estão usando coisas de meninas”. Então eu retruquei falando que homens também podem usar batom, como os atores de televisão, ainda enfatizei questionando que então nenhuma menina pode jogar futebol, pois é coisa de menino?”(participante do grupo focal).

Estas tentativas de desarticulação de padrões instituídos, de rompimento com binarismos e estereótipos, também compõem o campo curricular e o que compreendemos por educação e por escola. Este relato abordou uma tentativa de desarticulação de padronização das diferenças. Ressalto a importância de considerar a “diferença como uma construção discursiva politicamente orientada e não como descrição de distinção natural (étnica, geracional, de gênero, de origem regional) ou de escolha individual (religiosa, de opção sexual, política etc)” (RAMOS, 2011, p. 87).

Também se fez presente questões sobre cores, relacionadas a um universo feminino e masculino, como se este processo de construção não fosse constituído socialmente. Por exemplo, quando um aluno pega algo da cor rosa para brincar e é recriminado, pois “Rosa não, você não pode rosa, rosa é pra menina, aí ela foi e tirou da mão dele” (participante do grupo focal) e quando um menino de quatro anos não aceita nada que o remeta ao universo considerado como feminino e “se recusa a comer, beber, qualquer coisa que leve pro lado feminino. Copinho rosa ou que tenha uma florzinha... Qualquer coisinha ele se recusa e fala que é de menina que não é pra ele” (participante do grupo focal). Em uma das falas, também, foi relatado o impedimento da criança em brincar de salão de cabeleireiro, pois caso brincasse o responsável retiraria a criança da unidade escolar.

Tanto socialmente, como culturalmente, tentamos fixar sentidos associados a comportamentos e quando um

comportamento rompe com o binarismo hierarquicamente instituído provoca um deslocamento de sentido do que tinha sido instituído como correto. Esse deslocamento produz novos sentidos; novamente, enfatizo a necessidade de romper com uma fixação de sentidos, visto que tal tentativa busca essencializar papéis e condutas sociais, colocando a diferença a margem deste processo. Logo, os relatos enunciados nos encontros, remeteram-me à necessidade de desconstruir preconceitos, assim como a desconstrução de um universo unicamente feminino e outro masculino, como se fossem coisas fixas e que passar dessa fronteira seria algo que fere um padrão de conduta.

O assunto da religiosidade emergiu em diversos momentos, principalmente quando relataram a oração do pai nosso nas atividades/festividades escolares (como na reunião de responsáveis). A imposição de um padrão religioso como hegemônico, desvaloriza e desconsidera as diferentes religiões que circulam no espaço escolar. Pois, ao eleger uma religião como universal acabamos por desconsiderar as diferentes particularidades religiosas que disputam espaço e significação de mundo.

Toda e qualquer universalidade se constituiu discursivamente e por meio de relações de poder. Ao instituir algo como universal, ao mesmo tempo, segrega e subordina outras manifestações religiosas a um padrão. Ressalto que nenhum padrão é fixo, visto que o mesmo é uma construção social, discursiva e constituída por relações de poder, suscetível a deslocamentos, questionamentos, reconstruções, pois, de acordo com Laclau (2011) “o universalismo se expande ao mesmo tempo em que se quebra sua necessária vinculação a qualquer conteúdo específico” (p. 65).

Também, foi relatado, durante um dos encontros, que “as pessoas que tem religiões afro, têm vergonha de dizer que tem, muitos tem vergonha. Enquanto elas não tomarem uma posição vão ser abafadas, entendeu?” (fala de uma pessoa participante). Infelizmente a intolerância religiosa conquistou um espaço no meio social onde qualquer diferimento ao que foi instituído como a religião universal (associada a uma concepção de bem), cria um binarismo com as demais consideradas como estando do outro lado, como ruins.

O ato de diferir de um padrão estabelecido como correto/universal passou a ser marcado como algo ameaçador que necessita ser destruído/eliminado. Entendo que a questão não esteja unicamente vinculada a vergonha, mas medo de ser executado/assassinado/eliminado por ser diferente, pois muitas vezes o outro é visto como a representação, a personificação do mau. Assim a diferença religiosa, neste caso, é rechaçada em prol de uma padronização que segrega o que difere do instituído como padrão. Tal lógica visa o apagamento das diferenças e contribui para o fortalecimento de atitudes discriminatórias.

Considero que qualquer conceito, concepção ou leitura de mundo que tenha se constituído como hegemônica (neste processo as relações de poder também se fazem presentes) vincula-se a uma compreensão de universalidade como um particular que se tornou dominante resultando na exclusão de diferentes particularidades (exterior constitutivo) sendo impossível atingir uma sociedade harmonizada (LACLAU, 2011).

### **Considerações parciais**

Muitos sentidos referentes às diferenças foram enunciados nos encontros dos grupos focais. A linguagem cambiante e permeada por relações de poder auxiliou nas distintas elaborações de concepções de diferenças que enunciaram sentidos, provocaram e estimularam interações que foram relevantes para este estudo.

A questão do estereótipo se fez presente em muitos momentos, principalmente, no debate sobre questões de gênero. Evidencio o poder e a força que o estereótipo possui como um “modo de representação complexo, ambivalente e contraditório” (BHABHA, 2003, p.123). O estereótipo opera efetivamente na construção de um padrão como legítimo, como uma verdade universal, encarnando uma reprodução discursiva de uma realidade que acaba por marginalizar, segregar e excluir quem é estereotipado. Ao mesmo tempo, ressalto a possibilidade da utilização da própria ambivalência do estereótipo para desconstruir atitudes preconceituosas e discriminatórias, problematizando as até então ditas ‘verdades’.

A força da religiosidade foi evidenciada nos encontros como algo presente no ambiente escolar, abalando a noção de Estado laico. Muitas enunciações destacaram a utilização de discursos religiosos como justificativa para possíveis atitudes discriminatórias. Estes discursos estão disputando uma consolidação enquanto uma totalidade idealizada cuja concretização é impossível.

É importante ressaltar que os sentidos em prol de uma diversidade que deve ser respeitada contribuem na proliferação de discursos binários que sustentam concepções estereotipadas e camuflam as relações de poder favorecendo e reforçando, neste processo, a manutenção de visões estereotipadas.

Compreendo o espaço escolar como um espaço de proliferação das diferenças, um espaço de encontros, de hibridização, de negociação e de constantes processos de tradução mediados pela linguagem. Sigo na defesa de repensarmos constantemente as nossas práticas, nossas compreensões de escola, educação e nossas leituras de mundo concebendo a escola como espaço-tempo de fronteira cultural em que processos de negociação e tradução precisam ser potencializados, rompendo com a produção de binarismos que hierarquizam e deslegitimam as diferenças. A escola enquanto espaço constituído pelas diferenças pode contribuir na reflexão e problematização das relações de poder que instituem normas como algo definido *a priori*. Ao problematizar as relações de poder auxilia para a desestabilização de concepções binárias e essencializadas.

Referências:

BHABHA, H. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*: textos seletos. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

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

LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Currículo e cultura: o lugar da ciência. In: LIBÂNEO, J.C.; ALVES, N. (Org.). *Temas de pedagogia. Diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, p. 152-166, 2012.

\_\_\_\_\_. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade e Culturas*, Portugal, n. 39, p. 7-23, 2013.

\_\_\_\_\_. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

PEREIRA, T. V. *Analisando alternativas para o ensino de ciências naturais*: Uma abordagem pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2012.

RAMOS, A. H. *O lugar da diferença no currículo da educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2011.