

# Currículo e Gênero: Um Olhar para a Inclusão Escolar

Eliana Müller de Mello <sup>1</sup>  
Monica Pagel Eidelwein <sup>2</sup>

## RESUMO

O currículo, na educação, caracteriza-se como um ponto fundamental, carregado de significados e silêncios, pois nele há o encontro de vários “conteúdos” e práticas dirigidas a uma determinada identidade. Isso se torna bastante complicado quando se leva em conta que o currículo abrange muito mais aprendizagens do que as que seus “conteúdos programáticos” ditam. Essas aprendizagens estão incorporadas nas diferentes linguagens que informam e constituem as práticas pedagógicas formais e informais que desenvolvemos cotidianamente e que já nem questionamos mais. Nesse sentido, este artigo objetiva refletir sobre o discurso homogeneizador da Escola, no qual a normalização das identidades de gênero tem um papel fundamental. Problematisa-se, também, a necessidade de uma maior aproximação das abordagens do discurso dos estudos culturais com o discurso da educação inclusiva, que aponta para a importância da valorização das diferenças individuais; ambas são questões fundamentais para a reflexão sobre a prática pedagógica nos diferentes espaços.

## PALAVRAS-CHAVE

Currículo. Inclusão Social. Representação. Gênero.

## ABSTRACT

The resume, in the education, is characterized as a basic, loaded point of meanings and silence, therefore in it has the meeting of some “directed practical contents” and to one determined identity. This if becomes

sufficiently complicated when is taken in account that the resume encloses much more learning of what the ones that its “contents programmarians” dictate. These learning are incorporated in the different informal languages that inform and constitute practical the pedagogical deeds of division and that we are developing daily and that already nor we question more. In this direction, this objective article to reflect on the mixer speech of the School, in which the normalization of the sort identities has a basic paper. It also transforms into problem, the necessity of a bigger approach of the boarding of the speech of the cultural studies with the speech of the inclusive education that points with respect to the importance of the valuation of the individual differences, both are basic questions for the practical reflection on the pedagogical one in the different spaces.

## KEYWORDS

Resume. Social Inclusion. Representation and Sort.

Os espaços culturais nunca foram efetivamente ocupados por todos os grupos de gênero, étnicos, raciais ou de classe, nem tampouco, por todos os sujeitos; alguns desses grupos e desses sujeitos, ou não aparecem ou quando aparecem, muitas vezes, estão em uma condição marginal, “portanto, o que esses novos grupos sociais estão disputando é a possibilidade de impor seus próprios significados a respeito do mundo, das práticas e dos sujeitos” (LOURO, 2002, p. 232). O problema nesse tipo de abordagem é que muitas

<sup>1</sup> Professora do curso de pós-graduação em Inclusão e da Escola de Educação Básica Feevale. Graduada em Letras e Literaturas. Especialista em Lingüística Aplicada e em Metodologia de Ensino. Mestre em Educação. E-mail: elianad@feevale.br.

<sup>2</sup> Coordenadora do curso de pós-graduação em Psicopedagogia e professora da Feevale. Graduada em Pedagogia. Especialista em Metodologia do Ensino de Psicopedagogia. Mestre em Educação. Psicopedagoga Institucional. E-mail: monicapagel@feevale.br.

instâncias sociais e culturais vêm, há muito tempo, construindo imagens negativas ou marginais de determinados grupos que não compartilham das características instituídas como “o padrão”. Esse processo, que tem a linguagem como ferramenta principal de significação, passa então a ser questionado. Conforme Louro,

interessa a educadores e educadoras pós-críticos analisar a linguagem como produtora de identidades, a linguagem que inclui ou exclui, que aprova ou que marginaliza sujeitos; analisar as representações sociais que circulam a respeito das mulheres e dos homens, dos sujeitos homossexuais ou heterossexuais, dos negros, negras, dos brancos, dos índios e, muito especialmente, observar que grupos sociais exercitam o direito de representar os outros, além de representar a si próprios [...]. São as identidades que se diferenciam do padrão – as mulheres, os sujeitos homossexuais, as pessoas não brancas, os grupos rurais que se tornam marcadas e que são constituídas como o “outro”. (2002, p. 233-234).

Louro (2002) ressalta que referências ao gênero começaram a aparecer no discurso de estudiosas feministas. No entanto, segundo a autora, “isso não iria garantir que as questões de gênero fossem reconhecidas como igualmente políticas, prioritárias e urgentes” (p. 228). Embora sendo marcado por distintas interpretações e afiliações teóricas, tal conceito pretendia não só incorporar as mulheres nas análises, mas também apontar para as relações de poder “que se davam entre homens e mulheres enquanto sujeitos de sociedades e de tempos históricos determinados” (p. 228). Louro destaca, ainda, o fato de que não se tratava de substituir uma categoria de análise que vinha sendo tomada como central nos estudos conduzidos até então, a categoria classe social, mas sim de mostrar as articulações usualmente processadas entre gênero, raça, etnia, idade, etc. Dessa forma, e ainda segundo a autora,

gênero aponta para o caráter construído de mulheres (e de homens) como sujeitos históricos, contrapondo-se à “naturalização” do feminino (bem como do masculino); por outro lado, permite observar que, criado no contexto da luta discursiva feminista, o conceito carregou as marcas dessa luta; por isso, foi (e ainda é, em muitas instâncias) referido fundamentalmente a mulheres (p. 229).

Nesse sentido, gênero é um conceito importante para as questões educacionais, uma vez que a Educação está implicada na construção de sujeitos. O conceito põe em xeque o caráter “natural” do sujeito feminino ou masculino, mostrando que há um processo de construção do “*sujeito de gênero*”.

Nessa assertiva, através do discurso, as crianças e os jovens aprendem quais comportamentos devem valorizar, quais as atitudes e os gestos adequados a cada um dos gêneros, ou seja, “ao representar determinadas identidades e excluir ou ‘demonizar’ outras, o discurso procura, de maneira intencional, constituir e fixar os sujeitos sociais em específicas identidades de gênero e de sexualidade” (p. 46). Nesse sentido, o discurso escolar ensina quais são as atitudes consideradas adequadas a uma garota, ou ainda, em veicular, também através das linguagens e dos silêncios, padrões de homem e de mulher, bem como o que podem e devem fazer cada um deles.

Em relação ao silêncio, é importante salientar o quanto este é constitutivo e acaba determinando as expectativas que se tem em relação ao que se espera de cada grupo e, em última análise, de cada sujeito. Orlandi *apud* Minayo (1994, p. 214), em relação ao silêncio, afirma:

Tanto quanto a palavra, o silêncio possui suas condições de produção; ele é ambíguo e eloqüente. [...] o silêncio não é transparente e necessita ser compreendido através do dito e do não dito. Pois assim como há silêncios que dizem, há também falas silenciadoras. [...] Portanto, nem a fala nem o silêncio dizem por si. Ambos estão expressando relações: revelam as pessoas que os empregam.

Os estudos culturais trazem à tona a idéia da pluralidade cultural e a compreensão da diversidade como constitutiva da natureza humana. Apresentam a diferença a partir de uma perspectiva relacionada à identidade formada desde o pertencimento a determinado grupo e na diferença entre os grupos, abordando questões como etnia e gênero, sendo este último abordado no texto, anteriormente.

Propõe-se uma aproximação necessária entre o discurso dos estudos culturais, enfocando a diversidade em sua relação com a identidade que se dá entre os grupos e o discurso da educação inclusiva, contemplando o aspecto das diferenças individuais, entre elas a diferença de capacidade, por exemplo.

Tal problematização torna-se essencial para a educação, entendendo-se que ambos são aspectos relevantes, sendo que um não pode estar em detrimento do outro. Tanto a educação inclusiva, como os estudos culturais objetivam uma educação para todos, buscando refletir sobre o processo de exclusão social, a partir da reflexão crítica sobre as práticas sociais e, neste caso, mais especificamente, as práticas escolares.

O que se observa é um sistema educacional constituído historicamente como excludente, característico de uma sociedade também excludente, na qual alguns grupos e sujeitos em particular são privilegiados, em detrimento de outros grupos e sujeitos, havendo uma estigmatização daqueles que não se enquadram no ideal, no padrão estabelecido pela própria sociedade.

A diversidade cultural e as diferenças individuais são aspectos essenciais para que a escola possa organizar-se, refletindo sobre a sua prática pedagógica de forma crítica, possibilitando, assim, a todos os sujeitos o exercício da cidadania através de uma participação plena na sociedade.

Nadir Cervellini-Naguiara (2003, p. 59) em relação ao uso do termo estigma, afirma:

O que fica evidente é que algumas pessoas não preenchem as expectativas que se têm delas, no que se refere a atributos estabelecidos como naturais. Esses atributos são estabelecidos pela sociedade como meios de categorizar os sujeitos. Eles constituem exigências estabelecidas na forma de expectativas normativas.

Assim como os discursos escolares, através do dito e também do não-dito, aprova e desaprova atitudes consideradas adequadas a uma garota, como exemplificadas anteriormente. Estabelece padrões de homem e de mulher e também, a partir das expectativas em relação ao sujeito considerado "diferente" ou à margem da padronização social, vai os constituindo e muitas vezes os silenciando, definindo o papel que este sujeito ocupará e do qual se posicionará na sociedade.

Tendo em vista o caráter provisório a que os esforços de conceitualização estão sujeitos, nota-se que muitas explicações e certezas tradicionalmente aceitas no campo educacional têm sido abaladas juntamente com seus valores, saberes e crenças. Nesse sentido, o *currículo*, aqui entendido como "prática de significação" (SILVA, 2001), tem se constituído muito mais como um território de não-lugar onde co-habitam identidades/diferenças, construção/ruína, permanência/nomadismo/hibridismo – características de sua "condição *babélica*" (LARROSA e SKLIAR, 2001) –, do que propriamente um campo "estável" de teorizações.

Como território de não-lugar, o currículo apresenta-se como espaço de disputas sempre aberto à produtividade, à polissemia, à ambigüidade, à indeterminação, à multiplicidade de significações e sentidos. Nessa perspectiva, o currículo constitui-se em um "território em que se travam lutas por diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade. Nesse território, ao se acolherem certas vozes e ao se silenciarem outras, intenta-se produzir determinadas identidades raciais, sexuais, nacionais, confirmando-se ou não relações de poder hegemônicas" (CANEN E MOREIRA, 2001, p.7).

### **CURRÍCULO: DISPOSITIVO DE EXCLUSÃO?**

Como prática de significação, o currículo tem sido, sem dúvida, um dos artefatos educativos mais envolvidos nos processos de constituição de sujeitos, identidades e diferenças. Afinal, se o currículo assume grande produtividade nas formas pelas quais os sujeitos são cotidianamente interpelados a ocupar diferentes

"posições" na dinâmica social, é porque sua existência depende, em grande parte, da materialidade das práticas culturais -as quais lhe dão sustentação e com as quais estabelece uma relação produtiva.

Como prática de significação, o currículo contribui, ainda, para ampliar o entendimento do que vem a ser sua dimensão discursiva. De acordo com Silva (2001), o currículo pode ser visto "como um texto, como uma trama de significados, pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva. E como prática de significação, o currículo, tal como a cultura, é, sobretudo, uma prática produtiva" (p. 19). Contudo, adverte o autor,

conceber o currículo como texto, entretanto, não significa vê-lo como texto simplesmente legível, na acepção de Barthes. [...] Conceber o currículo como texto significa vê-lo, antes, como texto escrevível, outra vez, no sentido de Barthes. Aqui, o texto se abre integralmente para sua produtividade. A interação com o texto não se limita, nessa perspectiva, a detectar a presença de um significado ao qual o texto se refere univocamente. [pois] o texto é a tentativa de fixação de um significado que, não obstante, sempre nos escapa (ibidem, p. 66).

Como elemento discursivo das políticas e práticas educacionais e culturais, o currículo também está envolvido com a "fabricação" dos objetos e situações de que fala, isto é, de saberes e competências, de sucessos e fracassos. Aliás, o currículo não produz apenas os objetos e as situações de que fala. Mais que isso, ele produz os próprios sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela. Em verdade, "o currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades" (Idem, p. 12), na medida em que acaba funcionando como um poderoso dispositivo que subjetiva, interpela e recoloca todos e cada um na dinâmica de uma distribuição hierárquica de lugares conforme as "posições" que, eventualmente, ocupam.

Nesse processo de fabricação, o currículo se constitui em um influente artefato escolar envolvido na produção e distribuição de saberes e que, ao articular-se com outros artefatos da cultura, acaba funcionando como

o grande dispositivo pedagógico que recolocou, em termos modernos, a invenção grega da fronteira como o limite a partir do qual começam os outros; não propriamente o limite a partir do qual nos perdemos, mas o limite a partir do qual a diferença começa a se fazer problema para nós. Em suma, o currículo contribuiu -e ainda contribui -para fazer do outro um diferente e, por isso, um problema ou um perigo para nós. (VEIGANETO, 2002, p. 165).

Na luta por significações no campo do currículo, podemos identificar, portanto, a existência de uma tensão constante entre, de um lado, as tentativas de delimitação, fixação e naturalização do significado, e, de outro, a rebeldia, o deslizamento e a disseminação também presentes no processo de significação. Nessas disputas, as práticas de significação com as quais opera o currículo são inseparáveis das relações de poder que as definem. É justamente essa luta em torno dos significados que atribui, ao currículo, um caráter incerto, indeterminado, imprevisível.

Nessa assertiva, certamente, uma das grandes contribuições que os Estudos Culturais trouxeram para a educação está no entendimento de currículo como artefato cultural, isto é, como uma prática social que traduz valores, conhecimentos e interesses de diferentes grupos, contextos, sociedades. Como artefato escolar e cultural, podemos dizer que o currículo se difunde desde a organização escolar de conteúdos de ensino, disciplinas e práticas pedagógicas, até outras instituições sociais (tais como hospitais, prisões, igrejas, museus, manicômios etc.), se entendemos que tais instituições atuam, eventualmente, com alguma finalidade pedagógica.

Da perspectiva dos Estudos Culturais, é possível extrairmos importantes entendimentos acerca do currículo e da pedagogia no bojo de uma política cultural para a educação. Mencionamos alguns deles: 1) o currículo passa a ser entendido como parte de uma política cultural - no interior da qual se situam as constantes lutas por significações e pela constituição de sujeitos, identidades e diferenças - em que acaba se tornando não apenas um território de produção ativa de culturas como também um campo de contestação cultural. Nesse disputado campo de significações, o currículo é a manifestação viva da presença de vozes e de interesses dos que o pensam, o produzem e o praticam, como também um campo que se abre à indeterminação, possibilitando o ressoar de outras vozes a partir das quais o próprio currículo faz produzir novas formas de pensar e de fazer educação; 2) a pedagogia passa a ser cada vez mais definida em termos culturais e não apenas como o domínio de técnicas e metodologias de ensino, restrita ao espaço escolar. Para os Estudos Culturais, a pedagogia é, portanto, um modo de produção cultural implicado na forma como o poder e o significado são utilizados na seleção e organização de conhecimentos, atitudes, valores, sejam no âmbito escolar ou cultural.

Em termos conceituais, aquilo que, nos Estudos Culturais, é denominado de artefatos culturais pode ser definido aqui como "um conjunto de arranjos e práticas institucionais no interior dos quais várias formas de imagens, sons, palavras e silêncios são construídas e apresentadas e com as quais, ademais, integradas" (idem). O fato de estarem implicadas na produção de significados nos leva a considerar que, em parte, os artefatos culturais - sendo elementos constituídos dentro da linguagem e da cultura - contribuem para a organização e regulação dos processos de produção

simbólica a partir dos quais os significados são produzidos, contestados, desconstruídos.

Além desses entendimentos, Steinberg (2001) traz importantes contribuições a respeito da dimensão cultural da pedagogia, considerando que a expressão pedagogia cultural refere-se aos processos educativos que ocorrem tanto na escola como numa variedade de áreas sociais. Desse modo, os autores definem por "áreas pedagógicas aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido" (p. 14). Ainda em relação aos significados conceituais da expressão pedagogia cultural, Silva (2001) esclarece que esta é uma nomenclatura de grande circulação nos Estudos Culturais geralmente utilizada para referir-se a "qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido - em conexão com relações de poder - no processo de transmissão de atitudes e valores" (p.81).

### A PADRONIZAÇÃO DO "NORMAL"

A partir dessas perspectivas, consideramos que boa parte dos artefatos culturais dispõe de arranjos e tecnologias que, de algum modo, manifestam produtividade, seja de natureza pedagógica ou não, informando, nesse caso, que *não há uma única forma de "fazer" educação*. De outra parte, é importante salientar que, embora os artefatos culturais possuam estratégias de "normalização" e "padronização" das práticas e produtos culturais em contextos específicos -, não se pode, contudo, afirmar que "garantam", de modo unilateral, seus efeitos pretendidos, pois o caráter múltiplo e disperso dos significados que constituem a textura da vida cotidiana inviabiliza, do nosso ponto de vista, a existência de localizações "unificadas" em torno dos campos simbólicos a partir dos quais as pessoas constroem e vivenciam suas formas visuais, escritas, auditivas e/ou gestuais de textualidades. Na opinião de Roger Simon (1998), seria "uma extrema simplificação ver locais como as escolas, o cinema, a arquitetura e rituais religiosos como arranjos prescritos que, através de suas representações simbólicas, servem a um conjunto particular de interesses sociais e, automática e efetivamente, funcionam a serviço desses interesses" (p. 73).

Portanto, assim como muitas questões se mantêm através dos discursos, que se traduzem em práticas escolares, muitas destas questões se renovam, trazendo possibilidades de resignificação das relações entre os sujeitos e grupos nestes espaços.

Tendo em vista as conexões entre currículo e pedagogia cultural, é possível, então, concluir que suas relações remetem tanto para a compreensão dos modos pelos quais os significados são culturalmente produzidos, como para a ampliação dos domínios e "usos" escolares da pedagogia. Aliás, é justamente pela dimensão cultural da pedagogia que se torna possível analisar uma multiplicidade de artefatos culturais e suas formas de envolvimento na produção de significados e

de práticas culturais que, no âmbito de nossas vivências, acabam sendo tanto (ou mais) influentes que a própria escola. Portanto, a dimensão cultural favorece a ampliação dos domínios da pedagogia para além do universo escolar.

Nesse sentido, a escola, em geral, expressa uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza precisamente no seu currículo. Isso significa dizer que o sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles refletem-se no currículo eleito pelas escolas, ou imposto pelas políticas governamentais. O valor da escola se manifesta, fundamentalmente, pelas razões que ela encontra para desenvolver um determinado currículo e não outro. Daí a importância da problematização sobre os discursos e as práticas escolares, levando a novas possibilidades para as instituições.

O currículo, dessa forma, pode e/ou reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade, entre os valores dominantes que regem os processos educativos e os valores emergentes. No currículo, estão presentes interesses e escolhas sociais, há posições de sujeitos que não possibilitam ver algumas coisas e sim outras que concordam ou não com os valores e as crenças dos grupos dominantes na sociedade.

No processo de implementação, desde as políticas educacionais até a seleção e construção de conhecimentos e práticas educativas, muitas vezes o currículo silencia as vozes e situações que não interessam ouvir, que não foram eleitas como importantes para valorizar e considerar; por outro lado, tem a força para promover aquelas vozes e presenças que interessam ser ouvidas e valorizadas. De acordo com os interesses, serão mais ouvidas umas vozes e serão excluídas outras tantas vozes e situações.

Dessa forma, as práticas escolares, mediadas nas tarefas e atividades diárias da vida escolar, dão voz e silenciam vozes. A ação de dar voz e silenciar vozes está presente no uso do discurso pela escola. Para tanto, os diferentes elementos que compõem o currículo

constituem-se como relações de poder estruturadoras e produtoras de diferenças.

Portanto, consideramos de fundamental importância que a organização curricular das escolas contemple as diversas culturas, através dos mais variados grupos sociais, bem como considere a especificidade dos sujeitos, desse modo, contribuindo para uma prática escolar menos discriminatória.

## REFERÊNCIAS

- CANEN, Ana e MOREIRA, Antônio. (orgs.). **Ênfases e missões no currículo**. São Paulo: Papyrus, 2001.
- HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. **A musicalidade do surdo**: representação e estigma. São Paulo: Plexus Editora, 2003.
- LARROSA e SKLIAR, Carlos. (orgs.) **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero: questões para a Educação. IN: BRUSCHINI, Cristina e UNBEHAUM, Sandra G. (org.). **Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira**. São Paulo: FCC: Ed. 34, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 3 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1994.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Silêncio e implícito. In: GUIMARÃES, Eduardo. **História e sentido da linguagem**. Campinas: Pontes, 1995, p. 39-46.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- VEIGA-NETO, Alfredo (org.). Espaço e currículo. In: LOPES, Alice e MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. RJ: DP e A, 2002.