



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**CAMILA CLAÍDE OLIVEIRA DE SOUZA**

**ENTRE DEUSES E HUMANOS**

*Entre-lugares da diferença na trama curricular*

Belém/PA

2016

**CAMILA CLAÍDE OLIVEIRA DE SOUZA**

**ENTRE DEUSES E HUMANOS**

***Entre-lugares da diferença na trama curricular***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Professora-Orientadora: Prof.<sup>a</sup> **Dr.<sup>a</sup> Gilcilene Dias da Costa.**

Belém/PA  
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFPA

---

Souza, Camila Claíde Oliveira de Souza, 1985-  
ENTRE DEUSES E HUMANOS: entre-lugares da diferença  
na trama curricular / Camila Claíde Oliveira de Souza  
Souza. - 2016.

Orientador: Gilcilene Dias da Costa.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade  
Federal do Pará, Instituto de Ciências da  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Belém, 2016.

1. Currículo escolar. 2. Estudos culturais  
em educação. 3. Educação - estudo e ensino. 4.  
Educação - história e crítica. 5. Mitologia. I.  
Título.

CDD 23. ed. 375

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA**

**Orientadora:** \_\_\_\_\_

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Gilcilene Dias da Costa  
Doutora em Educação pela UFRGS/RS  
PPGED/ ICED/ UFPA

**Examinador Externo:** \_\_\_\_\_

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Karyne Dias Coutinho  
Doutora em Educação pela UFRGS/RS  
PPE/UFRN

**Examinador Interno:** \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Calos Jorge Paixão  
Pós-Doutor em Educação pela UNICAMP  
PPGED/ ICED/ UFPA

**Suplente Externo:** \_\_\_\_\_

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Betânia Albuquerque  
Doutora em Educação – PUC/SP  
PPGED/UEPA

**Suplente Interno:** \_\_\_\_\_

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria José Aviz do Rosário  
Doutora em Educação – UFSCAR  
PPGED/ICED/UFPA

Dada da Defesa: 31/03/2016

Conceito: EXCELENTE

A **Gorete e Silvio**, *devires* pais, amados, cúmplices.

Imprescindíveis: Sim à vida toda!

## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos primeiro a Deus e em especial a todos que deixaram marcas e me impulsionaram a seguir a *trama* desta dissertação nos movimentos dos *entre-lugares* percorridos por mim ao longo desse curto tempo.

À minha orientadora, querida-amiga, **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilcilene Dias da Costa**, que nas trilhas *zigzagueadas* da vida aceitou investir nessa pesquisa que seria árdua e desafiadora, sem perder o rigor, nem a ternura; minha gratidão por embarcar comigo nesse desejo incessante de entrelaçar uma escrita “Pós” da diferença em educação, com leveza e árduo fôlego. Agradeço sua confiança e torcida.

Aos Professores que compuseram a banca avaliadora de qualificação: Karyne Dias Coutinho, José Valdinei Miranda, Carlos Jorge Paixão. Desde o momento da qualificação vocês contribuíram com refinamentos e com a potência desta *trama*.

Aos professores que transitaram pelas fronteiras do Mestrado 2014 com disciplinas, orientações e chamamentos às sendas da construção da pesquisa em educação. E aos colegas e amigos da Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História, pelos debates produzidos em sala que atravessaram o modo de construção deste trabalho, em especial, Brianna Barreto, pela disposição e sabedoria e Kelry Leão pela companhia esses dois anos de curso.

Ao GPFEE e PHILIA, grupos de pesquisa no olhar da Filosofia e da diferença, especialmente aos Professores Raimunda Lucena Melo Soares e Gilcilene Costa e José Valdinei Miranda, pelas contribuições e atenção nos momentos tensos da construção e orientação dessa *trama*.

Ao meus pais, Gorete e Silvio, os melhores pais do mundo, pela grande atenção e paciência na realização de um sonho e principalmente pelo total apoio antes-durante-depois da realização desse estudo. E ao meu irmão Silvio Junior, pela escuta e preocupações nos vários momentos difíceis.

À minha amada *tia-vó-mundinha* (Raimunda Lucena Melo Soares) pelas longas tardes de conversas, orientações, choros/risadas, regadas a café, e principalmente pelo carinho e todo cuidado com minha formação acadêmica e profissional. À tia Lalá, querida Elizangela Oliveira, pelo total apoio. Às minhas primas *best* Ana Cláudia, Aryane e Ilvene que ajudaram a trilhar esse caminho, com suas incansáveis disposições.

Ao meu noivo-amado Silvio Vale, por escutar amolações, pelo companheirismo, carinho e cuidado e pelas incessantes privações para acompanhar momentos de reservas para a construção dessa *trama*.

À Profa. Dra. Lana Claudia Macedo, amiga-chefe de trabalho, pelo total apoio e por acreditar na construção dessa nova carreira docente e principalmente pela atenção-compreensão-conversas e contribuições nesse estudo.

Às minhas amigas queridas, Letícia Leal, pelas viagens e companheirismo, Glenda Nascimento, que mesmo longe se faz presente, e a Fernanda, que some, mas quando aparece faz toda diferença. Em especial às amigas de trabalho da Universidade Estadual do Pará, Danielle Mabel, Fernanda e Fátima.

*In memoriam* à minha *amiga* Tatiane Quintários que está em uma longa viagem, mas comemorou e vibrou junto no início da minha aprovação, porém não pôde esperar o *fim*, apenas o *início* e o *meio* de um sonho.

Aos meus três entrevistados (Aquiles, Amazona, Hefesto), pura diferença. Em especial ao *Aquiles* que, ao expor o seu calcanhar, propiciou uma linda amizade.

E aos que de alguma forma contribuíram para o movimento desse *devoir*.

## RESUMO

O presente texto dissertativo é fruto da pesquisa desenvolvida no Mestrado Acadêmico em Educação da UFPA, no Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGED/ICED, o qual objetiva analisar o conceito de *entre-lugares* no campo dos Estudos Culturais e suas ressonâncias para pensar o currículo na perspectiva da diferença. Para tanto, tece uma interlocução com autores dos Estudos Culturais e da vertente Pós-Crítica em Educação, entre eles: Bhabha (2013); Hall (1999); Silva (1995; 1996; 2006; 2007); Corazza (2001); Costa (2000, 2003, 2013), Paraíso (2005), Skliar (2003); Louro (2007, 2008), Brandão (1986); Bulfinch (2002); Franchini (2007); Pouzadoux (2001). A problematização do estudo consiste nas seguintes questões: De que forma o conceito de *entre-lugares*, desenvolvido no campo dos Estudos Culturais, incide nos modos de problematizar/pensar o currículo na perspectiva da diferença? O que se entende por *entre-lugares* da diferença e quais suas ressonâncias no campo curricular? Que *entre-lugares* a diferença movimenta nos jogos de poder-saber que configuram seu processo de (in)visibilização no curso de Pedagogia da UFPA-Belém, relativo às questões de gênero-sexualidade, raça-etnia, deficiência-normalidade? Por meio de quais desdobramentos teórico-analíticos é possível tramar as relações entre mitologia e cotidiano, deuses e humanos no universo da diferença? A partir desses questionamentos e do diálogo com variados autores, pretende-se delimitar a perspectiva analítica da diferença nas questões de gênero-sexualidade, raça-etnia, deficiência-normalidade, dando voz e visibilidade aos sujeitos fronteiriços que compõem as narrativas deste contexto, sejam eles os estudantes do Curso de Pedagogia da UFPA-Belém, sejam personagens mitológicos (Hefesto, Amazona, Aquiles) que se avizinham à questão das diferenças aqui tratadas. O estudo percorre os caminhos das Metodologias Pós-críticas em Educação Meyer e Paraíso (2013), e em suas análises preliminares considera o conceito de *entre-lugares* (e não propriamente “lugares”) como um elemento intersticial onde se movimentam as diferenças no campo curricular, atravessado por um jogo de poder-saber, negação-afirmação, (in)visibilização, silenciamentos. As vozes fronteiriças, neste trabalho, perfazem um limiar verídico e imaginário onde habitam deuses e humanos no jogo da diferença. Com o estudo, almeja-se construir um outro modo de olhar a diferença pelas frestas do currículo e da imaginação, desafiando saberes tradicionalmente hegemônicos e vislumbrando uma perspectiva intersticial (*entre-lugares*) para tocar em pontos firmes e frágeis de nossas diferenças.

**Palavras-chave:** Entre-lugares; diferença; deuses-humanos; currículo pós-crítico; estudos culturais.



## ABSTRACT

This argumentative text is the result of research conducted in the Academic Master in Education of UFPA, in the Postgraduate Program in Education of PPGED/ICED, which aims to analyze the concept of in-betweenness in the Cultural Studies field and its resonances to think the curriculum in the context of difference. Therefore, it's necessary a dialogue with authors of Cultural Studies and Post-Critical dimension in education, including: Bhabha (2013); Hall (1999); Silva (1995; 1996; 2006; 2007); Corazza (2001); Costa (2000, 2003, 2013), Paraiso (2005), Skliar (2003); Louro (2007, 2008), Brandão (1986); Bulfinch (2002); Franchini (2007); Pouzadoux (2001). The study questioning consists of the following questions: how the concept of in-betweenness, developed in the field of Cultural Studies, focuses on ways to problematize/think the curriculum in the context of difference? What is meant by In-betweenness places of difference and which its resonances in curriculum field? That in-between places the difference moves in games of power-knowledge that shape the process of (in) visibility in the Faculty of Education at UFPA-Bethlehem concerning gender-issues of sexuality, race-ethnicity, disability-normal? Through which theoretical and analytical consequences can plot the relationship in-betweenness mythology and everyday life, gods and humans in the universe difference? From these questions and dialogue with various authors, we intend to define the analytical perspective of the difference in gender-issues of sexuality, race-ethnicity, disability-normal, giving voice and visibility to border subjects that make up the narrative of this context; students of Education Course of the UFPA-Belém, and mythological characters (Hephaestus, Amazona, Achilles) related to the issue of differences here treated. The study discusses the Post-Critical Education Methodologies, Meyer and Paradise (2013), and its preliminary analysis considers the concept of in-betweenness (and not exactly "betweenness") as an interstitial element which move the differences in the curriculum field, crossed by a set of power-knowledge, negation-affirmation, (in) visibility, silences. Border voices in this paper make up a veritable threshold and imaginary inhabited by gods and humans in the difference game. With this study, we aimed to build another way of looking at the difference through the cracks of the curriculum and imagination, challenging traditionally hegemonic knowledge and glimpsing an interstitial perspective (in-betweenness) to tap into strong and weak points of our differences.

**Keywords:** In-betweenness; difference; human-gods; post-critical curriculum; cultural studies.

## SUMÁRIO

<b>1 ABRINDO O DIÁLOGO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 <i>ENTRE-LUGARES</i> DA DIFERENÇA E OS ESTUDOS CULTURAIS.....</b>	<b>27</b>
2.1 EMARANHADOS CONCEITUAIS.....	29
2.2 <i>ENTRE-LUGARES</i> DA DIÁSPORA: NAS TRILHAS DE STUART HALL.....	41
<b>3 VOZES E ENUNCIACÕES DA DIFERENÇA NA TRAMA CURRICULAR.....</b>	<b>51</b>
3.1 O DEBATE CURRICULAR NOS <i>ENTRE-LUGARES</i> DA DIFERENÇA.....	51
3.2 PROCESSOS DE (IN)VISIBILIZAÇÃO DA DIFERENÇA NO CAMPO CURRICULAR.....	56
3.3 VOZES FRONTEIRIÇAS: A DIFERENÇA E O <i>ENTRE-LUGAR</i> DA ENUNCIACÃO.....	62
<b>4 <i>ENTRE</i> DEUSES E HUMANOS: TRAVESSIAS HÍBRIDAS NO HORIZONTE DA DIFERENÇA.....</b>	<b>67</b>
4.1 A IMAGEM DE HEFESTO, UM CORPO ESTRANHO.....	67
4.2 AMAZONA: DA MORTALIDADE DO SEU PODER A UM CAMINHO SUBVERSIVO.....	75
4.3 DA FORÇA DE AQUILES À FRAGILIDADE DE SEU TENDÃO.....	82
<b>5 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS .....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>120</b>

## 1 ABRINDO O DIÁLOGO...

A escolha do tema intenta mergulhar em um estudo sobre os *entre-lugares* da diferença na trama curricular, a fim de perceber a trajetória que o tema da diferença vem traçando nos estudos pós-críticos de currículo com suas múltiplas possibilidades de criar, recriar, imaginar ou até mesmo explorar o currículo na perspectiva da diferença.

Ao observar a nascente de um rio, que é pequena e modesta, e como a correnteza torna-se forte, poderosa, é que nesse estudo opto por estudar os *entre-lugares* e suas ressonâncias no pensamento da diferença.

É importante salientar que uma das razões pelas quais a questão da diferença vem ganhando uma centralidade nesse estudo parte de percepções cotidianas de constantes conflitos de natureza social, cultural, religiosa, com crescentes manifestações de sentimento de ódio frente às diferenças, sobretudo, homossexuais, negros, deficientes, indígenas, mulheres, entre muitos outros, onde aumenta a tentativa de capturar o outro e de cessar sua diferença.

A articulação da temática da diferença neste texto dissertativo nos faz pensar alguns questionamentos sobre a perspectiva dos *entre-lugares* da diferença no currículo, tais como: De que forma o conceito de *entre-lugares*, desenvolvido nos chamados Estudos Culturais, incide nos modos de problematizar/pensar o currículo na perspectiva da diferença? O que se entende por *entre-lugares* e quais as suas ressonâncias nos estudos culturais? Que *entre-lugares* a diferença ocupa nos jogos de poder-saber que configuram seu processo de (in)visibilização no campo curricular dos sujeitos fronteiriços do gênero-sexualidade, da raça-etnia e da deficiência-normalidade? Por meio de quais desdobramentos ou ressonâncias podemos pensar um currículo na perspectiva da diferença?

Em comum acordo com Costa (2005, p. 201) entendo que as perguntas não são “formalidades indispensáveis da pesquisa, que nos oferecem segurança e nos apontam caminhos confiáveis”, mas inquietações que me desafiam e “estão intrinsecamente vinculadas a formas particulares de ver, compreender e atribuir sentido ao mundo”.

A partir de depoimentos de estudantes concluintes do curso de Pedagogia da UFPA-Belém buscarei analisar os conceitos de *entre-lugares* da diferença nas trajetórias formativas e no currículo. Entendo que as narrativas dos sujeitos fronteiriços nos darão pistas para sinalizar os modos de produção da diferença das vozes excluídas do discurso

moderno, desses sujeitos (in)visíveis na sociedade ou no campo curricular, e nos permitirão uma compreensão de que as vozes dos próprios sujeitos<sup>1</sup> se configuram uma rica fonte de interlocução, de forma que ouvir suas enunciações, assim como as relações que se interpõem entre eles e com eles, se apresentam como um bom caminho a trilhar na pesquisa.

Nesse sentido, o sujeito passa a ser então aquilo que ele se diz. Por isso as pesquisas pós-críticas usam o conceito de subjetivação<sup>2</sup>, ou seja, as formas pelas quais as práticas vividas constituem e medeiam certas relações da pessoa consigo mesma, a subjetivação é entendida então, como “práticas e processos heterogêneos por meio dos quais os seres humanos vêm a se relacionar consigo mesmo e com os outros como sujeitos de um certo tipo” (MEYER e PARAISO, 2014, p. 31-32).

Conforme aponto no recorte da pesquisa, esse contexto trilha pelos *entre-lugares* da diferença na trama curricular, primeiramente nos Estudos Culturais em Educação para buscar instrumentos que possibilitem tramar estas abordagens fronteiriças que se colocam na trajetória desses sujeitos os quais chamamos de híbridos, visto que é construída de forma heterogênea, tanto pela cultura, quanto pelas linguagens. Neste sentido, passamos a fazer uma breve incursão sobre os Estudos Culturais em Educação, cuja abordagem teórica inspirou novos olhares e uma posição de escuta às vozes desses sujeitos que divide, separa, categoriza, normaliza, nomeia para assim compreendê-las e torná-las visíveis na teoria pós-crítica de currículo nos estudos da diferença.

Perscrutar os *entre-lugares* da diferença nas trilhas dos Estudos Culturais levar-me-á a descobrir um pouco mais sobre os processos de (in)visibilização da diferença no campo curricular, considerando a importância do conceito de *entre-lugares* para pensar o currículo na perspectiva do “descentramento, desconstrução, agressão ao pensamento metafísico ocidental, efetivados pelos Estudos Culturais” (SOUZA, 2007, p. 2). Levando em consideração a expressão utilizada por autores que bebem em fontes no campo cultural, ressalto que o conceito de *entre-lugares* constitui um importante operador de “leitura, que

---

<sup>1</sup> Foucault (2010) concebeu o sujeito como um artifício da linguagem, uma produção discursiva, um efeito das relações de poder-saber.

<sup>2</sup> A subjetivação ganha destaque na pesquisa pós-crítica, é entendida, então, como produzida pelos diferentes textos, pelos quais os sujeitos são nomeados, descritos, tipificados. Com essas noções de sujeito e subjetividade e essa compreensão da subjetivação, conduzimos nossas pesquisas e buscamos estratégias para descrever e analisar aquilo que nomeia o sujeito, que produz sujeito de determinados tipos (MEYER, PARAISO, 2014, p. 32).

se costumou chamar de Estudos Culturais, dialogando com noções e conceitos pertinentes à sua formação discursiva” (SOUZA, 2007, p. 1).

Sobre o termo, e dialogando com Souza (2007, p. 2), penso com base em uma visão teórica e historiográfica dos Estudos Culturais, não como área de conhecimento fechada, hierarquizada e com princípios fixos, mas como um campo aberto às continuidades, às discontinuidades, à concentração e à dispersão. Esse jogo interpretativo instiga a mergulhar nesse campo de estudo vislumbrando uma melhor compreensão e ampliação temática.

Pensando sobre isso, Foucault (2010) propõe que:

Tal análise não tentaria isolar, para descrever sua estrutura interna, pequenas ilhas de coerência; não se disporia a suspeitar e trazer à luz os conflitos latentes; mas estudaria formas de repartição. Ou ainda, em lugar de reconstituir cadeias de inferência (como se faz frequentemente na história das ciências ou da filosofia), em lugar de estabelecer quadros de diferenças (como fazem o linguista), descreveria sistemas de dispersão (FOUCAULT, 2010, p. 42-43).

A dispersão, segundo Souza (2007, p. 2), indica a ideia de *entre-lugares* não como fixidez, mas como possibilidade estratégica que permite a ativação de temas incompatíveis, ou ainda a introdução de um mesmo tema em conjuntos, situações diferentes. Souza (2007, p. 5) sugere o que vem a ser esse termo *entre-lugares*, tão americanizado, mas que dá pistas para pensá-lo na contemporaneidade como:

Deslocar, descentrar, desconstruir poderia sugerir, respectivamente: tirar ou mudar um lugar (ou de lugar), ser contrário a um determinado centro e a uma determinada construção. O pensamento, entretanto, é mais sutil: dar visibilidade, reforçar as ideias de lugar, centro e construção, para Foucault e Derrida é mais interessante do que simplesmente negá-las, mesmo porque algo só pode ser contrariado ou atacado se visto, e bem visto (SOUZA, 2007, p. 5).

Corroborando com tal perspectiva, faz-se imprescindível o estudo do conceito de “*entre-lugares*”, uma vez que se mostra “teoricamente inovador e politicamente crucial e a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais” (BHABHA, 2013, p. 20).

As diferenças culturais estão presentes remotamente nas sociedades humanas como um componente constitutivo, mas como campo de discussão fecundo elas se

estabelecem na contemporaneidade, de forma talvez mais acentuada nos Estudos Culturais, campo onde a diferença se afirma e se espraia como perspectiva de luta no campo curricular educacional e social. Os Estudos Culturais e seus mosaicos de possibilidades ao tema da diferença, aos saberes culturais, impulsionam a problematização do conceito de *entre-lugares*, incidindo nos modos de problematizar/pensar o currículo na perspectiva da diferença. O que leva a pensar, a partir de Bhabha (2013, p. 20), os *entre-lugares* como um, “[...] terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade”.

Amparado nesse entendimento, o contexto enfatiza a reinvenção de um currículo como uma das possibilidades de respostas à multiplicidade de quereres e questões que fazem dos *entre-lugares* da diferença no currículo um campo de investigação. É possível pensar na noção de *entre-lugares* da diferença no campo curricular como um processo de significação e ressignificação do próprio currículo, ou seja, como abertura ao novo, ao desconhecido. Sobre o que seria essa (re)significação pós-moderna, Bhabha (2013) diz que

[...] a ampla condição pós-moderna reside na consciência de que os "limites" epistemológicos daquelas ideias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes - mulheres, colonizados, grupos minoritários, os portadores de sexualidades policiadas (BHABHA, 2013, p. 23).

Os estudos referentes a esta pesquisa estão situados em uma perspectiva Pós-crítica da Educação entrelaçada aos Estudos Culturais, e visam interligar-se ao campo de investigação de pesquisa pós-críticas de currículo no Brasil para o fortalecimento dos estudos na região Norte, pois sabemos que é possível (re)criar as pesquisas em nossa região, porém é necessário trazer às instituições de ensino, novos olhares para a pesquisa no campo curricular, sendo desobedientes aos moldes formais de educação e experimentando outras visões que propiciem ver o mundo por outros ângulos.

Uma das formas de incursionar os *entre-lugares* da diferença no campo curricular consiste em considerar que o estudo da diferença tem uma importância valiosa para a educação e para a sociedade, especialmente para a produção do conhecimento em uma abordagem investigativa relativamente recente na Pós-Graduação em Educação na região Amazônica. Aprofundar a temática da diferença no currículo instiga a adentrar nesta

abordagem em educação, como uma “borboleta batendo asas” e voando pelo universo gigantesco do campo curricular.

Em verdade, essa escolha investigativa marca uma aproximação com a linha de pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História, onde se propõe um estudo acerca dos “*entre-lugares*” da diferença e suas ressonâncias no campo curricular, pensando em um currículo da diferença na educação. Mas não é possível deixar de ressaltar que as inquietações que contribuíram para a decisão desse tema e problema foram adquiridas por uma curiosidade científica que tomou corpo no Trabalho de Conclusão de Curso, na disciplina de Teorias do Currículo, e pela escassez da discussão da diferença na graduação em Pedagogia na UEPA<sup>3</sup>.

Ao traçar esse limiar da temática da diferença na vida acadêmica na graduação, foi surgindo um envolvimento maior com o estudo da perspectiva constituída neste texto, que contribuiu consideravelmente com o perfil que vem sendo criado em torno da formação acadêmica na pós-graduação, crescendo um desejo de investigação dos *entre-lugares* da diferença no campo curricular permeado pelos Estudos Culturais e Teorização Pós-Crítica em Educação, temática construída em parceria com a professora-orientadora do estudo. Em função desses desejos, e pela pouca discussão sentida em um Programa de Pós-graduação em Educação a respeito dessas abordagens, o presente texto visa um aprofundamento do conceito de *entre-lugares* no campo dos Estudos Culturais e suas ressonâncias no campo curricular. Com isso, há um esforço que ultrapassa os interesses individuais dessa questão, uma vez que se soma aos esforços de pesquisas pós-críticas em educação enquanto busca por outros olhares da diferença e o tensionamento dos saberes historicamente instituídos no campo curricular.

No processo de definição desse tema, opto por fazer um breve levantamento dos trabalhos de Dissertação de Mestrado defendidos no PPGED/ICED/UFPA no período de 2003 a 2015. A escolha desse período na observação das dissertações é devido ao marco de periodização, que segundo Corrêa (2009) foi no ano de 2003 que o Programa de Pós-graduação do ICED/UFPA foi reconhecido pela CAPES. Neste ínterim, foram encontradas 05 dissertações defendidas no PPGED.

---

<sup>3</sup> Em 2009 ocorreu a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido na Universidade do Estado do Pará (UEPA), onde a pesquisa buscou analisar a discussão dos conceitos de Identidade e diferença no Curso de Pedagogia, por meio de uma pesquisa bibliográfica e de campo, onde os sujeitos envolvidos foram os discentes concluintes do referido curso nesta Instituição.

A escolha dessas leituras se deu pela temática metodológica dessas dissertações, apresentando como foco o estudo da diferença, o que provocou inquietações e questionamentos nesta pesquisa. Foi priorizada como leitura a parte introdutória desses textos dissertativos pelo fato de que constituem um convite de entrada aos leitores, em que as categorias analíticas são veiculadas com interlocuções prévias, derivadas dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelo acadêmico de pós-graduação. Desta forma, observa-se que alguns textos não apresentam um aprofundamento na discussão da diferença, por isso houve a necessidade de uma leitura mais minuciosa das introduções das dissertações. No decorrer das leituras e análises, foi possível notar que a temática da diferença, mesmo estando explícita no título, não adentra nos estudos dos *entre-lugares* da diferença no currículo.

Nesse sentido, abre-se uma sensibilidade indispensável ao pesquisador ao estar disposto a tecer novas interlocuções e caminhar com uma nova força, percebendo uma busca a outras perguntas e respostas, de forma que seja possível aventurar-se a essas recentes relações para perceber que perspectivas estão sendo desenvolvidas de forma heterogênea sobre esse hodierno pensar e que os argumentos tecidos no texto não sejam propriamente para definir conceitos da diferença. Ou seja, o objetivo não é demonstrar como o conceito de *entre-lugares* pode ser articulado ao conteúdo revolucionário presente nas análises de autores com os quais busco dialogar nesse contexto, mas, em vez disso, analisar o conceito de *entre-lugares*, gestado no campo dos Estudos Culturais em articulação às Teorizações Pós-críticas de currículo, e suas ressonâncias para problematizar/pensar o currículo na perspectiva da diferença, com o intuito de tramar o currículo e seus desdobramentos nas perspectivas curriculares, estabelecendo conexões com um currículo pós-crítico e suas interlocuções com os sujeitos fronteiriços tornados fictícios nesta pesquisa.

Percorrer labirintos com novas lentes teóricas, nas veredas do seu estilo, linguagem e escrita, colocando-se a tarefa de interligar-se com outras perspectivas, seguindo pistas deixadas por alguns estudiosos que se debruçaram sobre o tema da diferença é o cerne desta pesquisa. Os caminhos desta investigação buscam inicialmente fazer uma interlocução com autores como Stuart Hall (2013, 2002), Homi Bhabha (2013); no campo da Teorização Pós-crítica do currículo, com Tomaz Tadeu da Silva (1995; 1996; 2006; 2007); Sandra Corazza (2001, 2010); Gilcilene Costa (2002, 2003, 2014), Meyer e Paraíso (2014), Carlos Skliar (2003) que tecem discussões relevantes sobre a diferença e as



perspectivas pós-estruturalistas na educação e apontam algumas considerações sobre o currículo na perspectiva da diferença. Também busco fazer uma articulação com autores que discutem a importância dos Estudos Culturais, como Marisa Costa (2000) que debate a importância desses estudos e se inscreve na trilha de deslocamentos que obliteram qualquer direção investigativa apoiada na admissão de um lugar privilegiado que ilumine, inspire ou sirva de parâmetro para o conhecimento; Veiga-Neto (2000), que destaca a importância dos Estudos Culturais como um campo de estudo voltado para análises de classe e da literatura produzida com focos de interesse nas discussões de raça, etnia, gênero, sexualidade.

Para aprofundar as discussões a respeito dos *entre-lugares* busquei as discussões com Souza (2007), o qual discorre sobre um pensar dos Estudos Culturais enquanto formação discursiva (no sentido foucaultiano) e fala da emergência e utilização de uma ideia-chave como a de *entre-lugares* em seus investimentos teóricos e preocupações centrais. Este autor tece uma consideração teórica e historiográfica dos Estudos Culturais não como área de conhecimento “fechada, imanente, hierarquizada e com princípios fixos, mas como um campo aberto às continuidades, às discontinuidades, à concentração e à dispersão” (SOUZA, 2007, p.2). Também para fazer uma discussão a respeito dos *entre-lugares* da diferença no currículo utilizamos os escritos de Corazza (2001), que compreende o currículo como “um dispositivo saber-poder-verdade de linguagem”, surgindo uma discussão para enriquecer os debates acerca de pensar um currículo na perspectiva da diferença, e Costa (2014) que concebe um currículo em estado de devir, supondo que as forças desejanças que o movem rumo à outra educação encontram-se em contínuo processo de criação e recomeço.

Desta forma, essa pesquisa se constitui por meio de procedimentos teórico-metodológicos pautados inicialmente em um estudo teórico bibliográfico construído nas interfaces dos Estudos Culturais em Educação com as Metodologias de Pesquisas Pós-críticas de Currículo, sobretudo em atenção à análise interpretativa das obras e dos conceitos que acercam o objeto da pesquisa.

Após realizar as leituras iniciais comecei o desvendar da pesquisa partindo de uma hipótese de como o conceito de *entre-lugares* (e não propriamente “lugares”) que configura aqui um elemento intersticial onde se movimentam as diferenças (de raça, etnia, sexualidade, gênero, para exemplificar algumas) no campo curricular, em meio aos jogos de poder-saber e seus movimentos de negação-afirmação, (in)visibilidade e silenciamentos.

Assim, busquei nessa articulação os pensamentos a respeito da diferença e dos estudos pós-críticos, com o propósito de entender de que forma os *entre-lugares* no campo dos estudos culturais podem ser dinamizadores na diferença que, nesse sentido, é indicado como indispensável que tenha uma sensibilidade e consciência da importância do estudo da diferença no currículo.

De acordo com Dagmar Meyer e Marluce Paraíso (2014) em *Metodologias de pesquisas pós-críticas*, as investigações deixam claro que nas pesquisas pós-críticas a termo metodologia é tomado de modo bem mais livre que o sentido pós-moderno atribuído ao “método”. A metodologia é entendida por Meyer e Paraíso (2014) como um modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que são articulados a um conjunto de procedimentos de coleta de informações que, em congruência com a própria teorização, preferencialmente chamada de ‘produção’ de informações e de estratégias de descrição e análise assumem configurações singulares. Ainda a esse respeito, as autoras entendem que o método pode ser compreendido como

[...] uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição. No dizer de Veiga Neto, em “Foucault e a Educação”, o método nas pesquisas pós-críticas está bem mais próximo ao sentido que lhe dava a escolástica medieval: algo como um conjunto de procedimentos de investigação e análise quase prazerosas, sem maior preocupação com regras (MEYER e PARAÍSO, 2014, p.16).

O estudo da diferença, por se tratar de um campo de estudo bastante diversificado em seus matizes teórico-metodológicos, toma por base alguns exemplos ao estilo dessas teorizações curriculares, na discussão da diferença, reiterando a ideia de que o texto não visa apontar soluções ou caminhos teórico-metodológicos que orientam as práticas de pesquisa em educação, e sim “realçar a ideia de que a forma de expressão desse estilo arrasta o seu conteúdo, criando condições de possibilidades do novo campo da pesquisa” (COSTA, 2014, p. 1-2).

Nesse sentido, as possibilidades de novos campos de estudo teórico-metodológicos demonstram que é possível pensar o pesquisar sem uma preocupação em seguir uma ordem cronológica e rígida de procedimentos metodológicos, em que se tem um único caminho a ser trilhado. Ao contrário, é importante pensar em diferentes formas de trilhar um caminho para essa atividade que vai se constituindo pelo real, pelo que de fato se vivencia e a partir do que se vai encontrando na pesquisa. Gilcilene Costa (2011) diz que:

As pesquisas pós-críticas do currículo arriscam-se por caminhos incertos no ato de pesquisar, sendo que suas motivações partem não da busca de resultados e explicações sobre o *quê* da pesquisa, mas sim, das vicissitudes do desejo por novos modos de experimentação e criação – expressão singular do ato de fazer pesquisa como *acontecimento*. Assim, o pesquisar pós-crítico, ao mesmo tempo em que pesquisa o acontecimento na experimentação de um currículo é, também, por ele provocado, intrigado. E aquilo que emana como acontecimento na experimentação continua em aberto pela possibilidade de outras linguagens e pelas múltiplas possibilidades de responder às questões desse um currículo, sem pretensões a resultados verdadeiros ou definitivos (COSTA, 2011, p. 285).

Sabendo da importância dessa discussão, optei por utilizá-la como orientação teórico-metodológica, com a compreensão de que pesquisar “requer uma combinação de coragem, clareza teórico-metodológica e otimismo” (MEYER e PARAÍSO, 2014, p. 9).

De acordo com Meyer e Paraíso (2014) e Costa (2005), a metodologia pós-crítica afasta-se daquilo que é rígido, das essências, das convicções e aproxima-se daqueles pensamentos que colocam as verdades do pesquisador em xeque e o auxiliam a encontrar caminhos para responder suas interrogações. Mariza Costa (2005, p. 206) afirma que “sempre corremos o risco de essencializar, se não estabelecermos os limites e o alcance de nosso estudo e se não abdicarmos da pretensão de encontrar, enfim, uma resposta completa, segura, definitiva”.

Essa forma de pesquisa proporciona um traçado metodológico que não assume a forma de uma reta, porém um caminhar em zigue-zague, numa luta por rever tradições e experimentar outros pensamentos.

Para Gilcilene Costa (2014), pesquisar é seguir pistas:

O procedimento da pesquisa consiste em seguir as pistas deixadas por autores que bebem nas teorizações pós-crítica, numa tentativa de ensaiar a construção de tópicos de formulação de pesquisa por meio dos quais seja possível avistar as próprias concepções da diferença, a elaboração de um problema de pesquisa, o diálogo com intercessores, a construção do método, as perspectivas de análise e estilos de escrita inspiradores de um modo singular de pesquisar mediante a criação de problema (COSTA, 2014, p. 1-2).

Pensando com Costa (2014) sobre a pesquisa, acrescentei as entrevistas com os sujeitos fronteiriços da diferença, com o entendimento de que elas podem consistir em mais uma pista que necessitamos seguir. Meyer e Paraíso (2014, p. 20) complementam que “os pesquisadores pós-críticos comungam da ideia de que é preciso renovar e reinventar

modos de interrogar, formas de descrever-analisar e formas de exercitar a ética na pesquisa”. Deste modo, esta pesquisa se entranha com o caminho trilhado.

O tema aqui estudado relaciona-se com fenômenos altamente complexos do campo da pesquisa dos *entre-lugares* da diferença de gênero-sexualidade, raça-etnia, deficiência-normalidade, de modo que para além do estudo bibliográfico, a relação com esses fenômenos sinalizou a necessidade de escutar o outro e dar visibilidade aos sujeitos fronteiriços da diferença do Curso de Pedagogia da UFPA-Belém, partícipes da cultura brasileira, geográfica e culturalmente bem próximos a nós. A escolha desses sujeitos foi uma tentativa de tramar um texto no movimento dos *entre-lugares* que a diferença ocupa nas fronteiras<sup>4</sup> do desconhecido, espreitar o *entre* que se abre nos espaços institucionalizados da cultura e do currículo nos modos de vida desses sujeitos.

Ao tecer um estudo com a temática nessa perspectiva, busquei realizar diálogos fronteiriços, especialmente com a trama de Hall em sua diáspora e com as vozes dos sujeitos que vivenciam e participam do curso e universidade acima mencionados, a partir de uma analítica metafórica que considera a sonoridade das fabulações mitológicas gregas, procurando tocar na (in)visibilidade dos *entre-lugares* da diferença na construção da trajetória de formação desses sujeitos.

A pesquisa tem como principal foco de discussão o tema dos *entre-lugares* da diferença na teorização curricular em educação, com delimitação nas diferenças analisadas embasada em pesquisa realizada com alunos concluintes do Curso de Pedagogia, com o propósito de obter uma maior contextualização do tema e de aspectos peculiares emergentes ao campo de estudo, e contribuir para a valorização da abordagem do tema da diferença no campo das pesquisas acadêmicas em educação, especialmente na região Norte.

O estudo dos *entre-lugares* das diferenças deficiência/normalidade, raça/etnia, gênero/sexualidade motivaram a definir os discentes fronteiriços da diferença no conhecimento do Curso de Pedagogia da UFPA. Assim, para esse início de diálogo, enfatizo que o foco dessa pesquisa não são propriamente os sujeitos que não se assemelham, mas sim, o movimento dos *entre-lugares* da diferença em que estão envolvidos. Portanto, a presença desses sujeitos neste estudo é altamente relevante, por

---

<sup>4</sup> Fronteira para Louro é lugar de relação, região de encontro, cruzamento e confronto. Ela separa e, ao mesmo tempo, põe em contato culturas e grupos (LOURO, 2008, p.19).

dois motivos: oportunizar a escuta de vozes silenciadas da diferença e pensar o conceito de *entre-lugares* no ziguezaguear percorrido ao longo da formação desses sujeitos.

A realização de entrevistas com os discentes do curso teve por objetivo fazer emergir as ressonâncias e os vestígios tanto da exclusão quanto da afirmação/resistência de raças, sexualidades e deficiências no contexto curricular, expressas no ecoar das vozes desses sujeitos em suas trajetórias formativas. Os próprios entrevistados se autoneomaram respectivamente como: *cadeirante, negra, homossexual*. Esse horizonte da diferença remeteu-me à escuta de vozes que emergiram por entre as tramas dos *entre-lugares* da diferença no curso pesquisado, perfazendo três perspectivas interventivas que orientaram a realização das conversações: **o olhar de si, o olhar do outro, o olhar do curso** (conforme o disposto no apêndice desta dissertação).

As vozes dos entrevistados por vezes ressoam conexões com certos movimentos de luta pela afirmação da diferença no contexto histórico-social brasileiro. Quando me propus a analisar os *entre-lugares* da diferença no campo curricular, confrontei-me não mais com uma brisa, mas com pancadas de ventos fortes, carregados de questionamentos por estudiosos no campo da construção do conhecimento, em seminários, colóquios apresentados no percurso da pesquisa.

Nesta pesquisa, não tive a intenção de tomar os discursos dos sujeitos como “objeto” de análise, pois os sujeitos são efeitos das linguagens, das enunciações dos *entre-lugares* de onde falam. Por isso, almejo estabelecer conjuntamente um diálogo com interlocutores e colaboradores da pesquisa, dando relevo às suas vozes, impressões, silenciamentos, presenças e ausências nos processos de construção dos *entre-lugares* da diferença no campo curricular no Curso de Pedagogia da UFPA.

No que tange aos relatos e narrativas dos discentes, estes serão considerados como construção de discursos que são enunciações, o que para Foucault (1986) “são práticas que formam sistematicamente os objetos de que fala”, nas relações com esses sujeitos, de culturas e diferenças. Por isso, nessas entrevistas, não estou supondo um sujeito preexistente às formações discursivas, assim como não tenho a pretensão de encaixar a discussão da diferença na formação desses sujeitos, pois, de acordo com nosso campo investigativo, os *entre-lugares* da diferença podem estar silenciados ou (in)visíveis nas relações culturais desses sujeitos fronteiriços.

Penso que através dessas entrevistas encontrarei visibilidades ou (in)visibilidades da diferença através de suas ressonâncias no campo curricular. Certamente são concepções

diferentes com as quais esses sujeitos se movimentam e que forjam seus *entre-lugares* no curso da formação.

As entrevistas com os discentes do curso mostraram o quanto a diferença circula pelos “porões” (VEIGA-NETO, 2013) dos nossos pensamentos no campo do conhecimento, em especial na academia, conduzem esses sujeitos a debater os *entre-lugares* da diferença no contexto formativo. As entrevistas foram realizadas por meio de conversas livres e diálogos, com base nas metodologias de pesquisas pós-críticas, objetivando analisar as teias discursivas produtoras dos *entre-lugares* da diferença no currículo do Curso de Pedagogia da UFPA-Belém.

Nesse plano, aproximamos as contribuições de Foucault que:

[...] consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê; fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica – e a crítica radical – é absolutamente indispensável para qualquer transformação (FOUCAULT, 2004, p. 180).

Tedeschi e Ruth Pavan (2015) nos lembram que na perspectiva pós-estruturalista o sujeito é um efeito dos discursos, que não existe sujeito anterior ao discurso, nem fora dos discursos. Portanto, o que os sujeitos fronteiriços falam no decorrer de suas entrevistas “não deriva do seu interior, mas é um efeito do exterior que os construiu. Notadamente, os sujeitos são efeito de outros discursos, dos discursos modernos, com suas pretensões de universalidade cultural, uma normalidade, homogeneização e padronização” (TEDESCHI; PAVAN, 2015, p. 3). O pressuposto pós-estruturalista de que a produção do sujeito se dá no âmbito da “linguagem”, na relação com as forças discursivas que nomeiam, no campo curricular, se configura como “um desses locais da cultura no qual se produz e se nomeiam o sujeito (jovem/velho, analfabeto/alfabetizado, normal, anormal, competente/fracassado, incluído/excluído, estudante regular/ estudante da EJA)” (MEYER e PARAÍSO, 2014, p. 176).

Nessas teias de significações, Stuart Hall (2013) enuncia “um processo de tradução que facilite a comunicação cultural sempre que, antes, se reconheça a persistência da diferença e do poder entre os diferentes falantes dentro de um mesmo circuito cultural” (HALL, 2013, p. 13). Nesse mesmo caminho, falar do outro que não enxergamos é algo que vem nos inquietando, pois é desconfortante falar do outro que pensa diferente e que não compartilha as mesmas ideias e perspectivas.

A complexidade do estudo foi especialmente sentida quando, mediante alguns questionamentos de doutores, exemplificando José Backs em um evento do SBEC (6º Seminário Brasileiro / 3º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação) em Canoas-RS – em um grupo de trabalho, por ocasião da apresentação de um texto em que discutimos os conceitos *dos entre-lugares* e suas ressonâncias no currículo da diferença, o professor enfatizou a nossa coragem para estudar os conceitos de Homi Bhabha, pois são poucos os trabalhos de mestrado e doutorado que trazem estudos sobre esses conceitos, em decorrência da complexidade da temática.

Diante disso, me questionei sobre qual seria a melhor maneira de entendimento desse conceito, e cheguei à conclusão de que trazer relatos de vida desses sujeitos fronteiriços para a pesquisa seria uma posição muito importante. Essa opção me ajuda a descortinar os procedimentos de silenciamentos que a diferença enfrenta, pois observamos que não foi uma travessia muito fácil cavar a abertura ao diálogo com os sujeitos fronteiriços no Curso de Pedagogia.

As análises e orientações dos autores estudados levaram o texto a trabalhar com poucas categorias mencionadas inicialmente dos caminhos trilhados. Dessa forma, busquei relatos e histórias de vidas de discentes em fase de conclusão do curso, por meio de um convite inicial, uma vez que foi possível resgatar nesses relatos experiências individuais que estabelecem comunicação ou relação com determinados fatos, momentos a partir dos quais tivemos a oportunidade de entrevistar cinco alunos concluintes. Sendo que um aluno representante LGBT participa do grupo de pesquisa INCLUDERE no PPGED/ICED, é discente do Curso de Psicologia, e como delimitei a pesquisa com estudantes do Curso de Pedagogia, a entrevista por ele concedida contribuiu muito com o debate sobre a questão de gênero/sexualidade, sem tomar centralidade de análise neste texto. Outro ponto importante foi que uma das entrevistadas, o representante discente do curso, não se predispôs a situar o diálogo nas questões raciais.

Costa (2014) sinaliza a potência de um filosofar

[...] um pensar/filosofar constituído por emaranhados literários e conceituais, formulação de problemas, diálogo com intercessores, caminhos e trajetos, a crítica e a clínica como atitude investigativa, estilos de uma escrita povoada de paisagens e sonoridades desterritorializadas no tempo e no espaço, em suma, um devir-escrita inacabado, que perfura buracos e abre fendas no intervalo do pensar em busca do gesto criador (COSTA, 2014, p. 2).

Ao tentar criar essa paisagem pensei como identificaríamos os sujeitos e optei por lançar mão da mitologia grega. Assim, na imersão em um pensar/filosofar, o presente texto buscou nomear de forma escorregadia os sujeitos chamando-os deuses da mitologia, com o cuidado de observar, para cada divindade escolhida, uma ligação e características próximas aos fluxos narrativos dos sujeitos fronteiriços como singularidade que se entrelaçam à trama dos deuses e humanos.

Ao situar e adentrar os labirintos da mitologia grega antiga foram escolhidos **Hefesto, Amazona e Aquiles** tanto para nomear cada sujeito entrevistado – evitando a identificação direta de seus nomes – quanto para ouvir suas sonoridades mitológicas relacionadas ao tema da diferença, perceber suas origens, tramas e os movimentos desse efeito transfigurador das imagens de dor, revolta, angústia, preconceitos e lutas que configuram a força e a fragilidade inscritas na condição desses deuses e humanos. Com isso, acredito ter a possibilidade de adentrar nos movimentos labirínticos dos *entre-lugares* da diferença no campo curricular, ressaltando modos de pensar e de ver o *outro* em sua alteridade e deslocamentos culturais operadores da diferença no contexto educacional da formação superior.

De acordo com a mitologia grega, as fabulações de **Hefesto** referem a um deus Homem que, em função de uma deformação no pé, foi rejeitado pela própria mãe que o atirou do alto do Olimpo. Esse deus personifica a inventividade e a criatividade, visto que, apesar dessa rejeição, tornou-se figura importante em sua volta ao Olimpo, pois na condição de deus do fogo converteu-se no ferreiro divino e fabricou os fabulosos raios de Zeus, seu pai. Sua metáfora pareceu-me apropriada à questão da deficiência/normalidade, constituindo um status de imagem para a entrevista concedida por uma discente cadeirante do Curso de Pedagogia.

É possível que alguém estranhe a relação que busquei estabelecer entre uma mulher e um deus. Podendo questionar: Por que não escolher uma deusa para essa relação? É que talvez a questão não seja propriamente a de estabelecer limites rígidos de gênero ou identidade de gênero. Aliás, a identidade não constitui nosso campo de investigação. Além disso, na perspectiva a que me propus situar, a noção de *entre-lugares* não se limita a uma ou outra questão. E foi justamente por observar que o relato dessa mulher expressa situações de rejeição da imagem, com grandes lutas travadas e a buscar por superação por meio de criatividade e do seu trabalho como digitadora, em casa, entre outras habilidades, que optei por interrogar sobre as forças e fragilidades dessa diferença.



Outra sonoridade de fabulações e conexões de sentidos veio em minha direção com uma flecha certa na figura de uma deusa, a **Amazona**, guerreira, dona de armas, imortalizada na maioria das lendas por coragem de luta quando enfrentava os homens que tentavam submetê-la, projetando-a na imagem de uma aluna negra do curso de Pedagogia. A relação entre o mito da **Amazona** e uma discente negra e mãe se constituiu a partir das semelhanças que afloram na extensão do tempo, ao longo do qual, deusa e mulher gritam/silenciam pelas fronteiras para derrubar preconceitos, não se rendendo à submissão e à violência, não aceitando o tradicional papel doméstico e machista imposto à figura feminina. Minha interlocutora negra ingressa em uma graduação, entra na Universidade, lutando para vencer todos os preconceitos emergidos pela sua condição de cotista, pela cor de sua pele, pelos caracóis de seus cabelos, ou seja, pelo grande racismo social que perdura nos labirintos da UFPA-Belém, a partir das suas vozes, nos olhares dos outros sobre os *entre-lugares* de suas diferenças.

A projeção de um eu homossexual elevado à potência da diferença me veio pelas sonoridades de um pensar mitológico com **Aquiles**, o maior dos guerreiros gregos, porém mortal, já que se tratava de um semi-deus, filho de uma deusa com um mortal. Embora não pudesse vencer a mortalidade, era possível fortalecer sua natureza mortal. Com esse objetivo, Tétis, sua mãe, mergulhou-o no mitológico rio Estige, o que o tornou um herói (in)vulnerável, exceto no calcanhar, por onde sua mãe o segurou para mergulhar no rio. O calcanhar de **Aquiles** constitui o ponto vulnerável do herói mitológico metaforicamente projetado na imagem de um discente homossexual entrevistado do Curso de Pedagogia que enfrenta preconceito e discriminação por causa da sua opção sexual que é definida de forma vulnerável socialmente.

A escolha investigativa sobre os *entre-lugares* foi surgindo, se reformulando e se redefinindo ao longo da pesquisa, sempre com um olhar no campo da pesquisa na Universidade, desafiando esse movimento, na tentativa de buscar coerência numa expressão sempre ouvida como revolta no decorrer da universidade, a exclusão dos sujeitos, por se posicionarem em um lugar não concreto da sociedade, sujeitos esses que depois de trilhar um longo percurso histórico, de viver nas fronteiras sociais, amargam a (in)visibilidade das suas diferenças.

As vozes que historicamente são silenciadas no ensino superior, hoje, nesse texto de dissertação de Mestrado, são vozes que reverberam, questionam, impulsionam-me a me deslocar dos notórios lugares identitários historicamente assentados ao poder de

dominar os modos de vida singulares por suas diferenças de classe, raça, gênero, sexualidade, entre outras, esses *entre-lugares* da diferença (in)visíveis nos porões da sociedade, e por isso, almejei descortinar as linguagens produzidas tanto para silenciar quanto para afirmar as enunciações das diferenças.

Desse modo, o tema dos *entre-lugares* da diferença no campo curricular será disposto a partir das seguintes abordagens: **II – *Entre-lugares da diferença e os Estudos Culturais***, onde farei a travessia histórica dos Estudos Culturais na perspectiva da diferença dando ênfase aos *entre-lugares* da diáspora negra nas trilhas de Stuart Hall; **III – *Vozes e enunciações da diferença na trama curricular***, que trará as visões e percepções dos sujeitos fronteiriços da diferença, estudantes concluintes do curso de Pedagogia da UFPA-Belém, participantes da pesquisa, e os processos de (in)visibilização e resistência da diferença no campo curricular; **IV – *Entre deuses e humanos: travessias híbridas no horizonte da diferença***, de forma que apresentarei as visões e perspectivas dos sujeitos fronteiriços da diferença sobre o currículo de formação superior e sua busca por ressignificação no tocante às questões da diferença.

Os estudos das diferenças e suas ressonâncias no currículo ganham destaque neste trabalho por despertar um desejo em descobrir e redescobrir o mundo, entrando nesse campo de estudo de forma prazerosa, com ímpeto criador, sensível às enunciações e às vozes que vêm do outro, de outros lugares, enquanto linguagens impulsionadoras de sentidos outros capazes de ressignificar o currículo e a nossa formação.

O relacionamento amoroso com o campo da pesquisa “pós”, talvez ainda impulsivo e com pouco fôlego, esse pensar com a filosofia de forma bastante desalinhada, mas que contribuiu tanto para buscar os conceitos dos *entre-lugares* como para escolher os sujeitos com os quais interagi nesta pesquisa, contou com a participação no Grupo de Pesquisa Filosofia, Linguagem e Alteridade na Educação (PHILIA – UFPA-Cametá) e no Grupo de Pesquisa em Filosofia Ética e Educação (GPFEE – UFPA-Belém). A participação nesses dois grupos e o diálogo mantido com alguns de seus componentes foram fundamentais para esse envolvimento e ainda me auxiliaram, ao longo desta pesquisa, na busca por não me envolver com o contexto de forma linear, mas sim pelas bifurcações, pelas confluências, propiciadas por esse início de namoro com essa perspectiva.

Com este estudo, almejo contribuir para o fortalecimento e a integração dos círculos de estudos pós-críticos de currículo existentes no Programa de Pós-Graduação em

Educação da UFPA, interconectado a outros grupos de pesquisa em educação existentes em diversas Pós-graduações no Brasil, os quais tomam por inquietação a temática da diferença e sua reabilitação no campo educacional e curricular. Por fim, se as discussões propostas nesse texto se firmarem relevantes na sua proposta de construção, talvez de alguma forma venham a contribuir para um novo modo de olhar o currículo enquanto abertura ao híbrido, às diferenças, problematizando e desafiando os saberes tradicionalmente instituídos.

## 2 ENTRE-LUGARES DA DIFERENÇA E OS ESTUDOS CULTURAIS.

Qualquer caminho leva a toda a parte. Qualquer ponto é o  
centro do infinito. E por isso, qualquer que seja a arte  
De ir ou ficar, do nosso corpo ou espírito, Tudo é estático e  
morto. Só a ilusão Tem passado e futuro, e nela erramos.  
Não há estrada senão na sensação  
É só através de nós que caminhamos. Tenhamos pra  
nós mesmos a verdade De aceitar a ilusão como  
real  
Sem dar crédito à sua realidade<sup>5</sup>.  
(Fernando Pessoa)

Um caminho pode ser feito da mesma matéria dos sonhos, da escolha de ir e vir, do nosso corpo e espírito. Esse movimento dos *entre-lugares*, de ir e vir está relacionado com a diferença por novas lentes teóricas capazes de pensar os caminhos de um currículo, que podem ser feitos de poesia, de sonhos tecidos no percurso entre passado e presente. É pelo seu movimento que caminhamos em busca do novo.

A busca do novo abarca atualmente algumas questões relacionadas às perspectivas culturalistas de pesquisa, inspiradas nos Estudos Culturais e Teoria Pós-crítica em Educação, e outras questões que vêm ganhando espaço em estudos sobre currículo em nossa região Norte, em todo o Brasil e no mundo. As inspirações dos Estudos Culturais estão conquistando território na contemporaneidade, buscando confrontar relações de poder, raça-etnia, gênero e deficiência através de imagens midiáticas, revistas, jornais, encontros, seminários, colóquios em âmbito local, nacional e internacional, proporcionando importantes rumos nas teorizações curriculares no campo educacional a partir da noção de cultura.

Devido à importância desse caminho e à necessidade que sentimos de aprofundar um estudo relativo às questões propostas neste texto dissertativo, optamos por fazê-lo a partir de um olhar na sua singularidade da diferença na educação, com o qual podemos pensar nos *entre-lugares* e suas ressonâncias no campo curricular, sem descartar um diálogo com outras perspectivas que contribuem para a construção do conhecimento.

---

<sup>5</sup> Fernando Pessoa. Qualquer caminho leva a toda a parte.

Portanto, nosso esforço é no sentido de confrontar ideias e concepções e criar possibilidades de compreensão e interpretação que o pensamento enviesado traduz. É preciso nos envolvermos com uma perspectiva, visto que o nosso objetivo é ir ao encontro de algumas aproximações nesta seção e analisar o conceito dos *entre-lugares* e suas ressonâncias no campo dos estudos culturais, tentando buscar o que acontece com essas relações de deslocamentos, rupturas desses *entre*.

Seja qual for o caminho que percorreremos nessa busca por liberar as forças de um currículo, a partir dos *entre-lugares* na contemporaneidade nos aproximamos de uma concepção de produção cultural e da existência de um sujeito que se constitui pela enunciação das falas e sua relação com a própria história marcada pelo modo de ver e sentir o mundo. Neste sentido, o conceito de *entre-lugares* ocupa a cena desta investigação, pois é concebido como um interstício onde se situa o trabalho fronteiro da cultura, do currículo e da Educação.

Aqui, o nosso estudo é parte de uma luta, pois não há possibilidade de uma perspectiva teórica única, uma vez que estes se apresentam desconstruídos, ou melhor, aspiram a um número variado de perspectivas teóricas. Trata-se de percorrer o caminho da desconstrução, das bifurcações, fronteiras, (in)visibilidades, descentramentos, propondo através das vozes, interlocuções que aflorem a linguagem e a cultura, bem como as tramas de poder que perpassam as relações entre eu e o outro.

O entrelaçado da contemporaneidade é muito forte nas argumentações pós-estruturalistas, de onde podemos ver a duplicidade de seu próprio terreno. Bhabha (2013, p. 99-100) diz que é “estranha igualdade-na-diferença” ou na “alteridade” que falam nessas teorias, a partir das quais, em línguas bifurcadas, se comunicam umas com as outras para constituir aqueles discursos que denominamos pós-modernistas, convergindo com a lógica de Derrida, onde a diferença é como um jogo de comprometimento com um movimento duplo, sendo assim, é a diferença e sua relação direta com a cultura.

Poetizando com o estudo de Gilles Deleuze e a multiplicidade de gênero/sexualidade, raça/etnia; deficiência/normalidade, buscamos enfatizar os *entre-lugares* da diferença e as multiplicidades trilhadas.

Nessa perspectiva, esta pesquisa converge com Meyer e Paraíso (2014, p. 33) quando afirmam que a diferença em Deleuze não é a diferença entre dois indivíduos, não é a diferença entre coisas ou entes, mas sim, ‘diferença em si’, ‘diferença interna à própria coisa’.

Desta forma, este estudo não tem a intenção de se constituir uma prescrição, mas sim, uma possibilidade de novos olhares para pensar os *entre-lugares* por lentes da diferença, buscando sua ramificação em uma análise nas singularidades entrelaçadas pelos Estudos Culturais, partindo de conceitos como *entre-lugares*, diáspora, diferença entre outros, distanciando-se de um modelo estruturalista, mais preocupado em pensar a diferença e enfatizar aspectos estruturais em suas análises de categorias como luta de classes, ideologia, dominação.

## 2.1 EMARANHADOS CONCEITUAIS

Para analisar a construção do conceito performativo de *entre-lugares*, proposto por Homi Bhabha (2013, p. 238), em que os sujeitos não têm um lugar definido, mas vivem culturalmente “na fronteira da história e da língua, nos limites da raça e do gênero”, nos entornos de um ir e vir, e que pode ser visto como uma rede de relações dos *entre-lugares* com os sujeitos. Em suma, os sujeitos narrativos falam a partir de espaços intermediários *entre* as culturas.

O conceito de *entre-lugares* a partir de uma visão de Bhabha (2013, p. 88) nos faz pensar em uma “(in)visibilidade”, “é o estranho espaço e tempo *entre* aqueles dois momentos do ser, suas diferenças comensurais – a que se pode imaginar um lugar-significados no processo da repetição, que dão ao olho mau ou a pessoa desaparecida seu sentido”.

Nesse cenário, dialogando com o pensamento de Souza (2007), não podemos deixar de discutir a influência dos autores que perpassaram a perspectiva crítica nos Estudos Culturais, mesmo que estes não tenham escrito, por exemplo, sobre a diferença na sua radicalidade, no seu existir com a discussão de gênero, raça etc., e não aborde outros problemas com características culturais. Esses conceitos, como bem lembra Stuart Hall (2013, p. 300), são úteis à nossa “tentativa de pensar a suficiência dos paradigmas da teoria social nessas áreas”.

Nos estudos culturais, Hall (2013) mostra contribuições de Thompson, pois ele teve uma grande influência no desenvolvimento da história social britânica, tendo conhecimento das fontes da tradição marxista, e Escosteguy (2007, p. 2-3) nos mostra essa compreensão ligada “[...] ao entendimento de cultura enquanto uma forma de vida global. Em vez disso, preferia entendê-la enquanto um enfrentamento entre modos de vida

diferentes. Enquanto que os Estudos Culturais exerceram uma função de ‘aglutinador’”. Desta forma, leva-nos a perceber um movimento de intensas distensões teóricas e, sobretudo, destravou debates que foram amadurecendo na construção dos estudos culturais.

O Marxismo predominou nos anos 80 nos Estudos Culturais. Segundo Hall (2013), o pós-estruturalismo, com Foucault e Derrida, no Brasil obtém grandes repercussões por estudiosos que optaram por trilhar esse caminho de interpretações textuais dos autores estudados e analisados.

As ressonâncias dos *entre-lugares* nesse cenário educacional buscam um pouco da marca histórica em destacar que na década de 90 esses estudos começam a se espalhar como um rizoma<sup>6</sup> no Brasil com outras possibilidades teóricas e analíticas a partir de novas abordagens.

Pensando nos Estudos Culturais, Costa (2014, p. 646) ressalta algumas ramificações com estudiosos do campo do currículo, que destacam: “É aqui [na referência a cultura nos estudos de currículo] que [...] se destaca a rica contribuição dos estudos culturais”; “importantes para nos ajudarem a tirar melhor proveito das análises centradas na cultura”. Essas e outras possibilidades ajudaram a autora a observar que essa abordagem mudou o seu “modo de compreender, pesquisar e ensinar”. Esse movimento dos Estudos Culturais nos fez pensar como o mosaico da cultura e suas várias possibilidades foram se destacando em novas pesquisas.

Com base nesse pensamento a cultura tem um papel que não é totalmente explicado pelas determinações da esfera econômica. Segundo Escosteguy (2010, p. 4), “a relação entre marxismo e os estudos culturais inicia-se e desenvolve-se através da crítica de um certo reducionismo e economicismo daquela perspectiva, resultando na contestação do modelo-base da superestrutura”. Mas o Marxismo contribuiu com os Estudos Culturais

[...] no sentido de compreender a cultura na sua "autonomia relativa", isto é, ela não é dependente das relações econômicas, nem seu reflexo, mas tem influência e sofre consequências das relações político-econômicas. Existem várias forças determinantes-econômica, política e cultural - competindo e em conflito entre si, compondo aquela complexa unidade que é a sociedade (ESCOSTEGUY, 2010, p. 4).

Não devemos deixar de ressaltar que a ortodoxia Marxista, com toda a definição de seus métodos materialistas e dialéticos, considera a análise dos textos culturais como

---

<sup>6</sup> Pensar, nas coisas, entre as coisas é justamente criar rizomas e não raízes, traçar *a linha e não fazer o balanço*. Criar população no deserto e não espécies e gêneros em uma floresta. Povoar sem jamais especificar (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 36).

formas de “expor mecanismos de subordinação”, “controle” e “exclusão”, que de alguma forma se produzem no campo político e social e ressoam como corte no campo educacional.

E nesse momento de corte, rupturas, exclusão e silenciamentos no que tange à educação, Bhabha (2013, p. 45-48) evidencia-nos uma dialética despedaçada da modernidade, mas não fora dela, tal qual “a ambiguidade e a aparência figurativa do dialético, a lei do dialético paralisada”. Ainda dialogando com este autor, a “teoria crítica”, sustentada pela dialética, geralmente não tem teorizado nem discutido, e é definitivamente o outro uma alteridade que é insistentemente identificada com as divagações do “crítico eurocêntrico despolitizado, que firma um lugar na educação”, lugar esse que nos apresenta uma concretude ou tensões e ambivalências e marcam esse lugar enigmático de onde fala o novo da teoria, embora para Bhabha (2013, p. 61), o novo pareça “estranho” no período do seu desenvolvimento, que é do crescimento dos Estudos Culturais, pois hoje continua nos *entre-lugares* das curiosidades, como uma condição cultural paradigmática. Esse novo “tem uma ressonância que pode ser ouvida distintamente - ainda que de forma errática – em ficções que negociam os poderes da diferença cultural em uma gama de lugares” (Idem, *ibidem*).

Silva (2013, p. 132) esclarece que é a partir desse contexto que podemos considerar que os Estudos Culturais se subdividem de acordo com uma série variada de perspectivas teóricas e de influências disciplinares. Enquanto que algumas perspectivas continuam marcadamente marxistas, outras claramente abandonam o marxismo em favor de algumas versões *pós*, atrás de um novo olhar, como uma ciência pós-moderna, pós-estruturalista, pós-crítica ou outra denominação.

Em uma perspectiva pós-estruturalista, para os estudos culturais não há, a priori, um modelo de mundo, uma meta-narrativa a nos guiar. Segundo as contribuições de Costa (2000, p. 33), os Estudos Culturais estão sendo “radicalmente transformados” e os debates mais recentes de inspirações pós-modernas estariam substituindo as abordagens mais triviais de ideologias e hegemonia.

Hall (2002, p. 32-33) esclarece que “nunca teria havido em momento anterior em que o marxismo e os estudos culturais estivessem perfeitamente ajustados”, pois temos temas discutidos dos estudos culturais, “[...] como cultura e linguagem que foram silenciados no marxismo”.



Hall (2013) reconhece a importante participação do marxismo nos Estudos Culturais, mas deixa entrever em suas obras, seu distanciamento em relação às influências de uma perspectiva metodológica materialista. Bhabha (2013), por sua vez, nos dá pistas de como a linguagem política é representada nas relações de exploração e dominação na divisão discursiva. As afirmações de uma instituição podem ser transcritas pela enunciação dos *entre-lugares*, os quais podem ser entendidos nos estudos curriculares e nas teorizações pós-crítica como

o povo, a comunidade, a luta de classes, o antirracismo, a diferença de gênero, a afirmação de uma perspectiva anti-imperialista, negra ou terceira - não existem com um sentido primordial, naturalista. Tampouco refletem um objeto político unitário ou homogêneo. Eles só fazem sentido quando vem a ser construídos nos discursos do feminismo, do Marxismo, do terceiro cinema, ou do que quer que seja, cujos objetos de prioridade - dessa sexualidade ou “a nova etnicidade” - estão sempre em tensão histórica e filosófica ou em referenda cruzada com outros objetivos (BHABHA, 2013, p. 57).

Esses olhares fronteiros dos *entre-lugares* com lentes pós-estruturalistas podem ser entendidos como filosófico, histórico, social e antropológico, compreendido como sistema de descentramento, movimento e interpretação, a semelhança perde seu poder<sup>7</sup>, o que não quer dizer, entretanto, que não o tinha. Neste mesmo sentido, o conceito de “descentramento” não abandona a ideia de centro, mas é para a partir dela abalar a própria metafísica. “[...] descentrar é, então, ao mesmo tempo reconhecer a ideia de centro e questionar sua validade”.

[...] o ir e vir teórico constitui forma de reinscrever o arsenal consagrado das ciências humanas no mundo presente. Nessa reinscrição, o signo perde sua aura e a interpretação destitui a atração transcendente entre significante e significado, o centro passa a não ter lugar natural ou lugar fixo e a ideia de originalidade só passa a ter valor quando é agredida pelo revés do simulacro. As referências sofrem um processo de suspensão ou suspeição, de tal forma que não é possível pensar conceitos e sentidos sem operar deslocamentos, descentramentos ou desconstruções (SOUZA, 2007, p. 6).

---

<sup>7</sup> A concepção Foucaultiana de poder, ou seja, poder como uma ação sobre ações e que são inseparáveis de saberes, os quais - na medida em que “justificam” encobrem o poder - fazem com que ele, o poder, seja tão produtivo. Trata-se sim, de um poder que não vem de fora, mas que está indissolivelmente associado ao saber que oculta poder (VEIGA-NETO, 2000, p. 58).

Por meio de descentramentos ou desconstruções, as teorias “pós” buscam ampliar os contextos socioculturais onde indivíduos e grupos marginalizados possam transpor as barreiras historicamente impostas. Para Martins (2011), essas teorias

[...] procuram situar, no contexto sociocultural e político de países periféricos, as expressões que se produziram à margem de um conhecimento hegemônico acerca dos procedimentos civilizatórios colonizadores. Buscando entender e situar melhor as experiências de reorganização ou recomposição sucessivas a momentos de *descentramento* e/ou *desterritorialização*, os autores [...] analisam as múltiplas realidades de indivíduos e grupos que operam sobre margens vivas de contextos de dominação e subordinação (MARTINS, 2011, p. 77).

Assim, tateando o conceito de *entre-lugares*, observamos como esse conceito se configura um operador de leitura ou resposta estratégica ao pensamento colonizador, ou seja, seu entendimento perpassa pelo esforço interpretativo que procura colocar as ideias no devido lugar, para em seguida deslindá-las, rasurá-las, deslocá-las.

Para Foucault “a interpretação não aclara uma matéria que com o fim de ser interpretada se oferece passivamente; ela necessita apoderar-se, e violentamente, de uma interpretação que está ali, que deve trucidar, resolver e romper a golpes de martelo” (FOUCAULT, 1997, p. 23).

No que diz respeito aos *entre-lugares* Souza (2007) observa que

[...] ao “macaquear” o colonizador, o índio, símbolo da própria resistência do colonizado não lhe repete automática e selvagemmente seus valores, mas os “simulacra” (o verbo nos é possível), expondo pela repetição e diferenciação a fragilidade e os mecanismos do discurso metafísico ocidental. Ao mesmo tempo, ele (o colonizado) enriquece seu poder de representação, porque utiliza desse próprio discurso para exercer uma resistência, daí sua atitude antropofágica: devorar, obter, entender a força do outro (SOUZA, 2007, p. 8).

Abordando o conceito de *entre-lugares* a partir do olhar de Homi Bhabha (2013) não podemos deixar de tocar a nota musical do “*lugar*” como uma crítica ao conhecimento tradicional, como esfera de produção de naturalismos e essencialismos vistos como verdadeiros obstáculos à incorporação de racionalidades instrumentais, mudanças consideradas absolutamente necessárias e incontornáveis no avanço da modernização.

Neste mesmo pensamento, sob a ótica do desaparecimento do *lugar* como referência “ético-estético-econômico-política”, omitiu-se uma gama de processos criativos,

que embora possam incorporar uma multiplicidade de referências, baseiam-se numa construção cultural fortemente embasada na ideia de *lugar*.

O raciocínio de “*lugar*” e os Estudos Culturais podem ser estendidos a tantas outras categorias sociais que resultam de classificações arbitrárias fixadas em um lugar privilegiado que se toma como referência e a partir do qual são nomeadas as “outras” da cultura (COSTA, 2000, p. 23).

É essa ideia de “*lugar*” como algo fixo, arbitrário, que abre espaço, em uma cultura hegemônica, para perguntar: O que está fora de lugar? E conseqüentemente, responder, a diferença?

De acordo com Martins (2011), o *lugar* perpassa o entendimento de se manter como referência no contexto social, “seja como uma idealização (de regresso, como por exemplo, para grupos étnicos que se consideram em diáspora) ou como um projeto, que é construído individual e coletivamente no cotidiano dos grupos, em seu interior e a partir de suas experiências e demandas” (MARTINS, 2011, p. 79).

Com esses interstícios, os Estudos Culturais tratam de um campo que, de acordo com Veiga-Neto (2000) reúne “posições teóricas” dispersas, e muitas vezes divergentes, porém que têm em comum as relações de poder.

Este ziguezaguear<sup>8</sup> como um aberto abismo da diferença cultural, um produtor de metáforas da alteridade deverá conter os efeitos da diferença. Efeitos esses, que sejam institucionalmente eficientes como disciplina, devendo garantir que os conhecimentos da diferença cultural excluam os outros, a diferença e a alteridade tornam-se assim a fantasia de um certo espaço cultural. De fato, a certeza de uma forma de conhecimento teórico que desconstrua a “vantagem” epistemológica do ocidente. De forma mais significativa, o lugar da diferença cultural pode tornar-se mero fantasma de uma terrível batalha disciplinar na qual ela própria não terá espaço ou poder (BHABHA, 2013, p. 64-65).

Nesse sentido, um novo campo de estudo investigado faz-nos pulsar em um movimento que se apresenta como politicamente muito atraente e promissor, e que se esboça conectado às várias concepções e práticas que vêm marcando os contextos destes tempos com suas microrrelações de poder. Veiga-Neto (2000, p. 40) mostra que nos Estudos Culturais não há sentido dizer que a espécie humana é uma espécie cultural. Nos

---

<sup>8</sup> Deleuze (1998) nos apresenta o ziguezague da mosca. É o movimento... a mosca... O que é isso? Talvez seja o movimento elementar, o movimento que presidiu a criação do mundo (DELEUZE, 1998, p. 2).

discursos por ele analisados, “o próprio processo de significá-la é artefato social submetido a permanecer tensões e conflitos de poder”.

Partimos, então, a rastrear como se configuram conceitualmente os *entre-lugares* por dentro dos Estudos Culturais, pois podemos deixar pistas em considerar o vasto campo de estudos que os *entre-lugares da* diferença têm na pós-modernidade, representados aqui com suas culturas.

A partir dos *entre-lugares* de enunciação da diferença que nos chega como uma atitude que não deve ser lida apressadamente como reflexo de traços culturais, Homi Bhabha (2013) nos apresenta as expressões e a necessidade de pensar a diferença pelas vozes culturais como “produções minoritárias” que se “fundem” no ato de se articular em um corpo coletivo. Tentando seguir pista aos questionamentos levantados pelo autor, o sujeito do *entre-lugar* é elemento cultural que surge do embate da tradição com a contemporaneidade e as transformações que dele emanam e podem ser percebidas.

Desta forma, pensamos em *entre-lugares* no campo dos Estudos Culturais para tramar o currículo na perspectiva da diferença com o surgimento de um pensar novo na educação. São muitos caminhos trilhados, mas sem deixar de mencionar as fronteiras disciplinares e os muros acadêmicos e certos conceitos teóricos, filosóficos, além de outros fracionamentos instituídos por categorias “taxonômicas, raça, gênero, sexualidade, religião, etnia e também aqueles relacionados às disposições físicas e intelectuais das pessoas” (COSTA, 2000, p. 14).

Mas como ficam os Estudos Culturais em um estudo da diferença? Para Costa (2000, p. 346), em relação à Frow e Morris (1997), “há uma política relativamente bem-sucedida, funcionando como modelo de uma concepção de cultura idealmente baseada na diferença e no reconhecimento do outro [...]”. Nesta pesquisa optamos por uma visão dos Estudos Culturais que não se coaduna a um enquadramento “identitário” frente às múltiplas culturas, mas que se volta para a constituição da diferença como diáspora cultural tramada por intrincados jogos e relações de poder que atravessam os contextos culturais.

Provocar o pensar no campo da pesquisa em educação, na qual uma questão central nos Estudos Culturais são as transformações na concepção de cultura, e não nos deixar esquecer de conceituar a cultura como “formação, manutenção e definição dos grupos sociais em relação a outros grupos e ao constante processo de sua recomposição” (FROW e MORRIS, 1997, p. 96).

Parece-nos de fato que a cultura pode ser compreendida como prática de significação em um mundo social, pois ela diz respeito, sobretudo, à produção de sentido. Isso nos dá a liberdade de dizer que a cultura não tem uma existência sem a produção de sentido. De acordo com Silva (2006), é inconcebível pensar a cultura e o currículo como prática de significação sem considerar seu caráter produtivo e criativo.

[...] da mesma forma que a cultura, também o currículo pode ser visto como uma prática de significação. Também o currículo pode ser visto como um texto, como uma trama de significados, pode ser analisado como discurso e ser visto como prática discursiva. E como prática de significação, o currículo, tal como a cultura, é, sobretudo, uma prática produtiva (SILVA, 2006, p. 19).

Essa noção que indica a cultura como prática de significação em sua existência social destaca a marca da dinamicidade que a constitui, abrindo a possibilidade de entendê-la como ação diversificada, transformadora e não como um conteúdo estático preso a um conjunto de valores e de conhecimentos, que poderiam ser transmitidos de forma não problemática a uma nova geração de maneira unitária e homogênea. Afinal, “cultura é, sobretudo, atividade, ação, experiência, movimento. Como tal, ela é sempre trabalho sobre alguma coisa, sobre materiais existentes. Vê-la como produção não significa dizer que ela opera sobre o vazio, que a criação se dá a partir de nada” (SILVA, 2006, p. 21).

Isso significa que, em sua relação com a cultura, os *entre-lugares* da diferença não se resumem a uma prática transmissiva de saberes culturais produzidos. Ao contrário, a historicidade da cultura nos *entre-lugares* do currículo nos permite vê-los como ação, como prática de significação. O currículo se apresenta como parte inerente e ativa do processo de produção e criação de sentidos, de significação de sujeitos. Em outras palavras, o currículo não cumpre um papel meramente técnico, mas está cheio de intencionalidades e produz significados concretos no processo educativo. O currículo está inteiramente ligado ao processo de formação a partir dos movimentos dos *entre-lugares* dos sujeitos nesse entrelaçar social.

Os estudos culturais acabam nos dando a oportunidade de perceber os *entre-lugares* do currículo, e suas ressonâncias proporcionam ver o conhecimento e os campos culturais sujeitos à disputa e à interpretação de diferentes grupos que tentam estabelecer sua hegemonia. Conceber as práticas culturais como relações de poder implica inevitavelmente, considerar uma relação social de disputa e conflito, no que se refere à produção e à criação de significados.

A existência dessas disputas geradas especialmente no contexto de uma sociedade dividida em classes não deve ser ignorada. Contudo, queremos discutir os *entre-lugares* e suas ressonâncias no campo dos estudos culturais aproximando-nos das perspectivas pós-críticas, que levam em consideração o caráter significativo e produtivo da cultura. Segundo Silva (2006, p. 24), “o poder não é externo às práticas de significação que constituem o currículo, um elemento estranho do qual poderíamos nos livrar, do qual poderíamos nos emancipar [...] nas práticas culturais, as relações de poder são inseparáveis das práticas de significação que formam o currículo”. Corazza e Silva (2003) prosseguem afirmando que

a existência de um currículo só faz sentido em sua relação com um campo de forças, com um campo de poder. Um currículo é sempre uma imposição de sentidos, de valores, de saberes, de subjetividades particulares. É sempre uma escolha forçada, para nos valermos da força de um oxímoro. Um currículo é o resultado final de um confronto de forças, de relações de poder. Um currículo não é apenas um local em que se desdobram relações de poder: um currículo encarna relações de poder. Todo currículo é pura relação de poder. Todo currículo é pura relação de força. Outra vez Nietzsche e suas lições: o importante não é perguntar o que é verdadeiramente um currículo, o que é um currículo em sua essência, mas, antes, perguntar que impulso, que desejo, que vontade de saber e que vontade de poder movem um currículo. Perguntar não pelo “ser” de um currículo, mas pelas condições de sua emergência, de sua invenção, de sua criação, de sua imposição. Dedicar-se, em suma, não a uma ontologia, mas a uma genealogia do currículo (CORAZZA e SILVA, 2003, p. 55).

Com isso, faz-se necessário analisar o conceito dos *entre-lugares* e suas ressonâncias no campo dos estudos culturais, posto que é fundamental o movimento da diferença, onde grupos têm o poder de estar livre e não (in)visíveis com a sua própria diferença e de outros grupos, de culturas diferentes. Destaca-se aqui a questão da diferença como um interstício na teoria pós-crítica.

Lugar. Não-lugar. Os *entre-lugares* apresentam uma intencionalidade de poder flutuante, seja no interior do seu silenciamento, ou em seu dançar na incerteza, por um trilhar aberto em meio à cultura. Em outras palavras, em uma sociedade, os *entre-lugares* são transformadores e atuam como integrantes conceituais dos sujeitos fronteiriços, seja através do currículo ou pelo seu saltitar na educação, a partir das diferenças, “enroscadas” como um processo cultural. Levando isso em consideração, os *entre-lugares* circulam por um currículo que precisa estar preparado para coexistir com os outros, em que as diferenças tenham um papel importante de atuação no processo cultural e social.

Nesse contexto, abordamos a singularidade das vozes dos sujeitos que perpassam os *entre-lugares* da diferença por lentes dos Estudos Culturais. Certamente não seriam vistos apenas como um elemento cultural problemático por estar nas fronteiras e não se firmarem no campo curricular, mas como um apanhado de movimentos ziguezagueados que envolvem a diferença.

É preciso destacar os *entre-lugares* com as lentes nos Estudos Culturais, porém, sem deixar de dar uma visibilidade a questões que já vêm sendo discutidas há bastante tempo no campo teórico crítico, mas reconhecemos que as novas vertentes avançam nas discussões relativas à cultura, gênero-sexualidade, raça-etnia, discurso-linguagem entre outras questões. Hoje teóricos estudam cada vez mais, não para solucionar ou apenas para conceituar, mas para impulsionar a trajetória da diferença na formação dos sujeitos fronteiriços.

Um currículo abriga conflitos de deficiência-normalidade, raça-etnia, gênero-sexualidade por estarem nos *entre-lugares* da cultura, representados pelo currículo no campo da educação, que há bastante tempo vem silenciando as diferenças ou disfarçando-as, camuflando assim os interesses dominantes e as imposições de culturas.

Podemos ressaltar que os Estudos Culturais constituem a diferença como um resultado de um processo de produção simbólica e discursiva e elas são uma relação social. Com isso, a diferença é entendida enquanto singularidade, pois sabemos que a sociedade acaba intitulando a diferença por definições identitárias, como um problema social. Dessa forma, cada vez mais nos convencemos de que os *entre-lugares* não podem ser deixados de lado nas discussões sobre diferenças, quando estamos tratando de educação.

A diferença que se apresenta para além de uma bipolaridade (in)visível no confronto de noções tais como: branco-negro; masculino-feminino; heterossexual-homossexual; deficiente-eficiência; e anormal-normalidade, habita o movimento dos *entre-lugares*, dos diálogos ou intercomunicações, não obstante um olhar que envolve “uma relação do sujeito com a cultura, a partir de suas relações de poder” (SILVA, 2007, p. 96). De acordo com esse entendimento, há uma relação hierárquica historicamente instituída entre as diferentes culturas e isso deve ser analisado.

Assim, em um pensamento imposto e conservado para uma sociedade, no Brasil em especial, podemos observar nas instituições de ensino que as diferenças são bastante fronteiriças. Esses *entre-lugares* da diferença no campo dos estudos culturais consistem

uma questão que pretendemos dar uma maior visibilidade neste estudo voltado para o campo educacional, dentro da universidade especialmente no Curso de Pedagogia.

A esse respeito Silva (1999) lança críticas sobre as perspectivas de construção do currículo que explicitam a diferença dissociada das questões de poder. A estratégia liberal consiste em simpatizar com a cultura, aceitando o pressuposto de que a natureza humana apresenta uma variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente e, portanto, todas as formas devem ser respeitadas ou toleradas com paternalismo. Considerar essa perspectiva para Silva (2006) é deixar de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que produzem a diferença, visto que esse processo está em uma grande transformação, em uma movimentação que reflete nos *entre-lugares*, uma vez que os traços culturais são muito fortes na construção social.

As observações feitas por Silva (2006) a respeito da pós-modernidade apontam para um tempo em que os Estudos Culturais são paradoxalmente constituídos. De certo modo, vivemos um tempo onde os novos emergem, “se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários, um tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras, de um fascinante processo de hibridização” (SILVA, 2006, p. 7).

De acordo com Silva (2000, p. 87), “os processos de hibridização analisados pela teoria cultural contemporânea nascem de relações conflituosas entre diferentes grupos nacionais, raciais ou étnicos”. A hibridização de que fala Bhabha (2013) leva à percepção das culturas como um resultado de lutas históricas por significação e legitimidade cultural.

O hibridismo representa aquele “desvio” ambivalente do sujeito discriminado em direção ao objeto aterrorizante, exorbitante, da classificação paranoica – um questionamento perturbador das imagens e presenças da autoridade. [...] O hibridismo não tem uma tal perspectiva de profundidade ou verdade para oferecer: não é um terceiro termo que resolve a tensão entre duas culturas, ou as duas cenas do livro, em um jogo dialético de “reconhecimento” [...] O hibridismo é uma problemática de representação e de individuação colonial que reverte os efeitos da recusa colonialista, de modo que outros saberes “negados” se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de reconhecimento (BHABHA, 2013, p. 165).

Apesar da importância do conceito de hibridismo, Kern (2004) sugere a necessidade de um cuidado no uso desse termo, pois os termos que usamos como hibridismo, por exemplo, “têm uma flexibilidade limitada e um campo semântico estabelecido. Eles têm história. Eles implicam um determinado sistema de ideias, e as ideias, digam o que disserem, continuam a ter consequências” (KERN, 2004, p.67).



A reflexão conceitual não é o único caminho percorrido pelos Estudos Culturais, outras trilhas são utilizadas como os departamentos acadêmicos, os estudos literários e a perspectiva pós-moderna. Costa (2000, p. 29) apresenta “[...] os vários episódios acadêmicos em que os estudos culturais têm sido objeto de debate e nas quais as manifestações têm sido plurifacetadas”. Enquanto que os estudos culturais em sua versão empreendida por Frow e Morris (1997) dão conta de um quadro amplamente divergente em que os estudos não são teoricamente congruentes e mesclam-se com registro de ressonâncias e flexibilidade. Na visão de Veiga-Neto (2000),

o campo dos Estudos Culturais caracteriza-se por ser e não querer ser - um campo homogêneo e disciplinar. Os estudos culturais também não são simplesmente interdisciplinares, eles são frequentemente como outros têm dito, ativa e agressivamente antidisciplinares – uma característica que, mais ou menos, assegura uma relação permanentemente desconfortável com as disciplinas acadêmicas (VEIGA-NETO 2000, p. 39).

Porém, é claro que essas questões se manifestam e têm ressonâncias em sua produção intelectual compreendida como um todo, assim, buscamos essas características em Bhabha (2013), pois, “a cultura exige um encontro com "o novo" que não seja parte do contínuo de passado e presente”. Ideias bastantes inovadoras dos Estudos Culturais, onde o “novo” é um ato insurgente de tradução cultural.

Na linha de análise dos Estudos Culturais, Bhabha (2013) não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético como renova o passado, prefigurando-o como um *entre-lugar* contingente, que inova e interrompe a cronologia do presente; *entre-lugares* que expressam as diferenças dos sujeitos que não se deixam capturar pelos discursos, pois são ações individuais e coletivas que nomeiam suas linhas de fuga e marcam a diferença. Assim, o “passado-presente” torna-se parte da necessidade de viver, e não da nostalgia infértil no presente. Esse posicionamento nos dá suporte para abordar a temática da diferença como centro de atenção no campo dos Estudos Culturais, especialmente de vertente pós-crítica.

Após essa relação construída historicamente nos Estudos Culturais sobre o conceito de *entre-lugares* interligado à questão da diferença, iremos ao encontro de outra conexão com essa perspectiva no campo cultural, nas trilhas de Stuart Hall.

Uma forma de trilhar esse estudo fronteiro com pistas deixadas pelos autores que perpassaram os Estudos Culturais é buscar nos próprios autores da pesquisa uma

aproximação com os *entre-lugares* da diferença em diálogo com suas vivências e trajetórias de formação. Nesse diálogo, recorreremos a Stuart Hall pelas percepções fronteiriças que o autor vivenciou em sua condição como sujeito diaspórico, assim intitulado em seus escritos. Apreciamos, então, como atividade intersticial dos *entre-lugares* da diferença os escritos diaspóricos de Stuart Hall, especialmente contidos no livro “Diáspora: Identidade e mediações culturais”, organizado por Liv Sovik, com quem buscamos uma melhor interlocução.

## 2.2 ENTRE-LUGARES DA DIÁSPORA: NAS TRILHAS DE STUART HALL

Estabeleceremos uma articulação *entre* a diáspora negra e os *entre-lugares* da diferença no que confere a uma produção no campo curricular ao modo de narrar os fluxos de um ir-e-vir presentes na escrita de um sujeito fronteiriço como o autor Stuart Hall, deixando entrever processos discriminatórios e de silenciamentos, como também, movimentos de criação, resistência, transgressão e afirmação da diferença ao bordejar os *entre-lugares* do sujeito diaspórico.

Ao perscrutar as sonoridades e vestígios deixados por Stuart Hall no decurso de seus escritos diaspóricos e das vivências do autor, percebemos que até hoje as fronteiras raciais estão presentes na sociedade. O ressoar de Hall sobre a diáspora nos faz pensar em alguns questionamentos sobre como podemos conceber ou imaginar a diferença e o pertencimento após a diáspora. Tramar esse movimento diaspórico é trilhar pelas bifurcações da história, onde estamos conceituando, potencializando a ambivalência como um estar ao mesmo tempo **dentro** e **fora** de uma cultura, por isso a relação com as enunciações dos conceitos de *entre-lugares* de que fala Bhabha.

A questão da diáspora é colocada aqui a partir do entendimento de Hall (2013), consistindo em iluminar como raios as complexidades do mundo contemporâneo e nos possibilitar construir e imaginar uma nação plural, com suas diferenças particulares, numa era de “globalização crescente”. No tocante ao conceito de diáspora, Hall observa que

o conceito fechado de diáspora se apoia sobre uma concepção binária de diferença. Está fundado sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um "Outro" e de uma oposição rígida entre dentro e o fora. Porém, as configurações sincretizadas da [...] cultura caribenha requerem a noção derridiana de *différance* — uma diferença que não funciona através de binarismos, fronteiras veladas que não separam finalmente, mas são também *places de passage*, e significados

que são posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo nem fim (HALL 2013, p. 36).

Todos esses deslocamentos modernos, silenciamentos, apesar de suas ressonâncias na cultura, afrouxam os laços entre a cultura e o “lugar”, ou talvez um *entre-lugar*. Aliás, as noções de *entre-lugares* e a condição diaspórica são como “dois impulsos funcionando em conjunto, sua posição de tradução entre dois mundos, várias estéticas, muitas linguagens, o que estabeleçam como artista excepcional e formalmente moderno” (HALL, 2013, p. 43).

Tendo em vista o caráter provisório a que os esforços de conceptualização estão sujeitos, nota-se que a discussão da diáspora tradicionalmente trilhada no campo dos Estudos Culturais, como que sempre existe algo no meio, será como os *entre-lugares* interligados à diáspora da diferença percorrida como fronteiras na cultura. Na verdade, nesse movimento da diáspora e dos *entre-lugares* surgem alguns interstícios da presença da diferença, histórica e culturalmente silenciada, de modo que essa oposição nos faz pensar: O que seria essa estética diaspórica? Para Hall (2013), essa concepção se utiliza de olhares binários, do “sentido” e do “não sentido”, constantemente arruinados pelo processo mais aberto e fluido do “fazer sentido na tradução”, e sim, olha o outro em uma perspectiva ou “estética diaspórica”, fronteira, que nos faz mergulhar nos *entre-lugares* da diferença pelo distanciamento do “eu”, não só para expressar como se formaram as imagens desse outro no decorrer histórico, mas para refletir o quanto essas imagens influenciam nos processos de classificação e exclusão desse outro na sociedade, que além de cerceá-lo, limitando sua presença em diferentes espaços (sejam eles sociais, culturais ou educacionais) sem perder a oportunidade de compará-los, buscam a inserção deste outro em nossa normalidade discursiva cultural.

Exemplos dessa inserção podem ser encontrados em uma entrevista concedida por Hall a Kuan-Hsing Chen (2013), onde a preocupação da sociedade familiar era com a estética negra do próprio entrevistado:

[...] eu era o membro mais escuro da minha família. A história que sempre foi contada em minha família como uma piada, era de que, quando nasci, minha irmã, que era muito mais clara que eu, olhou dentro do berço e disse: "De onde vocês tiraram esse bebe coolitf? Ora, *coolie* é uma palavra depreciativa na Jamaica que designava um indiano pobre, considerado o mais humilde entre os humildes (HALL, 2013, p. 452).

Com esse “clichê”, Hall satiriza a forma preconceituosa com que sua família geralmente o tratava tradicionalmente devido a sua estética cultural, por sua diferença, ou melhor, sua estética negra, o mais escuro, um caribenho. Esse enquadramento da sua família como *coolitf*, não permitia que Hall pudesse sentir a liberdade de ser ele mesmo, de experimentar suas verdades e possibilidades estéticas de existir irredutíveis à norma, ter espaço para viver sua diferença.

As ressonâncias das enunciações dos *entre-lugares* dominantes de raça, que predominavam em um período colonial, podem ser percebidas nos quadros sociais de nossa contemporaneidade com as vozes silenciadas. Um exemplo disso pode ser extraído da vida do próprio Hall, por seus traços negros mais acentuados que os de sua família, onde era julgado como uma criança *coolitf*. Com Fanon (2008) entendemos que colonizado

[...] é todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será (FANON, 2008, p. 34).

Ao narrar em sua entrevista sua própria vida como um sujeito fronteiro da diáspora, um homem em uma negritude, como ele chama, por sua cor de pele identificando-o como alguém de fora, aquele que não se adequava, o que era mais negro que os outros, Hall faz emergir uma estética diaspórica. “Isto é muito comum nas famílias de cor da classe média jamaicana, porque elas são o produto de relações entre os escravos africanos e os senhores de escravos europeus, e os filhos então nascem com tons de pele diferentes” (HALL, 2013, p. 452). Porém, sabemos que as desigualdades de raça perfazem um longo processo histórico, marcado por subjugações, preconceitos, dominação e (in)visibilização das diferenças.

Assim como a família de Hall, nos preocupamos com a aparência física, com a estética negra que insiste em marcar com sua inferioridade histórica. Na verdade, Hall em sua família jamaicana, se via esteticamente como “o outro que se olha”, nesta perspectiva, como aquele que se lança ao desafio de criar possibilidades e estilos de vida para além dos parâmetros da estética normativa, um viver na diferença afirmando modos singulares de existir.

As falas nos mostram que o afrodescendente Hall era de classe média, o que provavelmente contribuía para essa não aceitação de sua família em relação à sua própria cor, como relata o autor, e também percebemos como a sua estética negra ressoa como um medo da não aceitação, por conta do racismo das “frações de classe e de cor dos quais seu pai viera”. Fanon (2008, p. 59) percebe essa situação como a de “um negro que tem uma exacerbação efetiva, uma raiva sem se sentir pequeno, uma incapacidade de qualquer comunhão que confina em um isolamento”.

Eu nasci e cresci na Jamaica em uma família de classe média. Meu pai passou a maior parte de sua vida produtiva na United Fruit Company. Ele foi o primeiro jamaicano a ser promovido em cada emprego que teve; antes dele, esses empregos eram ocupados por pessoas provenientes do escritório central nos Estados Unidos. O que é importante compreender são as frações de classe e de cor das quais meus pais vieram. As famílias de meus pais eram ambas de classe média, mas de diferentes origens (HALL, 2013, p. 451).

Podemos notar essa não aceitação da estética negra não apenas na família de **Hall**, mas também na da **Amazona**, aluna do Curso de Pedagogia por nós entrevistada. Ao darmos voz à Amazona, ao seu “corpo negro”, não pretendíamos abordar nenhuma alienação dos negros, mas não poderíamos omitir certos elementos que nos chamaram atenção para as relações familiares quando se toca na estética negra dos “**50 tons de morenos**”, constante do relato da Amazona que sente que hoje conseguiu seu espaço, em ser bem aceita por todos, principalmente na sua família “[...] onde todos são negros com “50 tons de morenos”, onde ninguém quer ser o negrinho da família, mas depois que a gente se conhece e reconhece, hoje posso afirmar que tenho consciência da minha cor [...], e ser feliz com minha cor”.

A consciência da cor, para **Amazona**, reabre o debate sobre a estética do branqueamento que rege os parâmetros da cor nas sociedades. De origem guerreira, ela toma consciência de sua negritude e não busca se valer do clareamento de sua cor como estratégia para negar sua raça, passa a aceitar-se e enxergar beleza nos seus traços negros e no que eles carregam das lutas históricas pela afirmação de sua raça. Amazona percebe que, como mulher negra, não pode submeter-se a se sentir inferiorizada diante do dilema do branqueamento: “branquear ou desaparecer, ela deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor” (FANON, 2008, p. 95).

Há um medo relativo a essa não aceitação por parte do outro, que pode ser observado na narrativa da Amazona quando se refere à família de seu marido quando ainda eram apenas namorados. Uma família onde todos são brancos. Pois a **Amazona** deixa claro quando fala da família dele que no início do relacionamento não a aceitavam por ser “negrinha” e que durante a trama possamos mostrar alguns relatos dessa diferença estética racial.

Esse arremesso às fronteiras é visível na postura de alguns brancos. Fanon (2008) nos ajuda a sinalizar um pensamento de um branco que diz: “sou branco, quer dizer, tenho para mim a beleza e a vivência que nunca foram negros. Eu sou da cor do dia...” (FANON, 2008, p. 55). Essa atitude parece ser a de um branco que em nenhuma hipótese se imagina negro.

Nos argumentos de Fanon (2008, p. 16), o racismo “força um grupo de pessoas a sair da relação [...] entre o Eu e o Outro, uma relação que é a base da vida ética. A consequência é que quase tudo é permitido contra tais pessoas, e, como a violenta história do racismo”. Mas a luta da Amazona ultrapassa esses moldes de racismo, já que “o anti-negro não é, portanto, contra ser o Outro. É uma luta para *entrar* na dialética do Eu e do Outro” (Idem, *ibidem*).

Ao percorrer as nuances dos **tons de morenos**, observamos que os *entre-lugares* da diferença de raça perpassam uma linha de tempo que até hoje percorre a trama da diferença, Hall em sua família, ao espanto da sua irmã em seu nascimento, e a **Amazona** em sua família na qual todos querem ser “**os tons**” mais claros.

Algumas práticas reconhecem a diferença de raça, cultura e história como sendo elaborada por saberes, estereótipos, teorias racistas, experiência colonial. Sobre essa base, institucionaliza-se uma série de hierarquias políticas e culturais que são preconceituosas, discriminatórias, vestigiais, arcaicas, míticas e que é crucial reconhecê-las para poder pensar o novo.

No modo de entrevista de Hall (2013) há uma entrelinha importante a ser destacada, pois ele dá vida a seus relatos, por exemplo, quando diz: “Meus pais não achavam que eu estivesse fazendo amizade com as pessoas certas. Eles sempre me encorajavam a relacionar-me mais com amigos da classe média, de cor mais clara, o que eu não fazia”. Hall em vários momentos, para seu pai, é transgressor de uma normalidade, por não preferir se aproximar dos brancos da classe alta da Inglaterra.

Fanon (2008) nos alerta para essa normalidade da negritude do processo de internalização da norma branca, pois frequentemente a “[...] atitude do negro diante do branco, ou diante de um seu semelhante, reproduz quase que integralmente uma constelação delirante que toca o domínio do patológico” (FANON, 2008, p. 66).

Em Hall, o conflito racial armado no seio familiar revela essa espécie de comportamento patológico traduzido em uma busca incessante por instituir um “lugar” para ele na construção de sua diferença “quase” branca de classe média, porém Hall rejeitou esse lugar, e tal situação fez com ele se afastasse da família por um longo período e criasse laços de amizade em outros lugares, levando-o a um movimento de “negociação de espaços culturais”, a viver o que Homi Bhabha (2013) entende como *entre-lugares*. Necessitava de um distanciamento familiar para entender mais profundamente as tensões de classe e raça que atravessavam os conflitos familiares e sociais na Jamaica.

Nesse movimento dos *entre-lugares* de raça observamos de alguma forma em Frantz Fanon (2008, p. 16) em sua obra “Peles negras, máscaras brancas”, uma vez que “a preta se sente inferior, por isso aspira a ser admitida no mundo branco”. Nessa tentativa ela será auxiliada por um fenômeno que denominaremos *erotismo efetivo*. Em suma, o desejo de ser denominado em um erotismo efetivo por sua pele negra.

Estas relações de poder disciplinar são rompidas pelo sujeito quando ele mesmo faz autoanálise, quando ao se referir sobre o pai, Hall explica: “eu sempre achava que ele próprio não se encaixava muito bem naquele ambiente” (HALL, 2013, p. 452), ambiente esse (de branqueamento) que sua família gostaria que ele estivesse, a exemplo de seu próprio pai, ao afirmar que

[...] ele ficava tentando entrar naquele mundo. Os ingleses apenas o toleravam. Eu percebia como eles o tratavam com um respeito que marcava sua inferioridade. Eu odiava aquilo mais do que tudo. Não era só porque ele pertencia a um mundo que eu rejeitava. Eu não podia entender como ele não percebia o quanto eles o desprezavam. Dizia a mim mesmo: "Você não entende que quando vai àquele clube eles acham que você é um intruso?". "E você quer me colocar naquele lugar para ser humilhado do mesmo jeito?" (HALL, 2013, p. 453).

A tolerância se abre como um abismo nefasto em relação ao outro e sua diferença, o outro é visto como indesejável, inferior, apenas suportável ao convívio, sem misturas, prezando os bons modos do discurso politicamente correto.

O ressoar do lugar humilhado e marcado pelos *entre-lugares* que buscamos na (in)visibilidade da diáspora negra de Stuart Hall (2013) nos chega como “nuvens” em nossos pensamentos através de discursos, sentidos desses sujeitos, sendo “marcas culturais que unem e separam pessoas, territórios, culturas, ou como significados que produzimos e adotamos e que nos faz ser e viver de determinados modos” (MEYER e PARAÍSO, 2014, p. 50), territórios<sup>9</sup> esses contestados pelos próprios sujeitos.

Seguindo os ruídos produzidos desse labirinto é possível extrairmos importantes interpretações da diáspora que “divide, demarca, separa, ou ainda e por fim, como fluxo e motor da vida que move, jorra e possibilita entrar em devires, é a diferença que estamos conceituando, é ela que estamos perseguindo, é dela que estamos falando” (MEYER e PARAISO, 2014, p. 50).

A diáspora é como “nuvens” carregadas, que mais tarde tornam-se “pingos d’água” tocando o significado da cultura e nos permite que comecemos a vislumbrar as histórias da diferença, em especial com o sujeito fronteiriço, a partir de seu terceiro espaço, um *entre-lugar*, ou talvez um não espaço, com a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos.

De todos esses caminhos trazemos algumas formas de entendimento sobre a diáspora, “modelada na história moderna do povo judeu (de onde o termo “diáspora” se derivou), cujo destino no Holocausto — um dos poucos episódios histórico-mundiais comparáveis em barbárie com a escravidão moderna — é bem conhecido” (HALL, 2013, p. 30).

Em suas análises, Hall (2013) toma o povo hebreu como exemplo de grupo cultural que viveu a diáspora, ou seja, encontrava-se forçado a viver em uma cultura que não a sua, sempre na expectativa de voltar ao seu “lugar” cultural, com a perspectiva de libertação, sem perder a esperança de um dia Deus mandar um libertador, Moisés, para tirá-lo das peias da escravidão.

Nesse contexto, será que as batalhas enfrentadas pelos Hebreus se devem às suas fronteiras como sujeitos diaspóricos da fé? Ou talvez eles buscassem sua liberdade de crer

---

<sup>9</sup>Esse território em Deleuze e Guattari é entendido num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p. 323).



e seguir seu próprio Deus, trilhando os caminhos da fé, da esperança e dos sonhos? Contudo, pensar dessa forma seria cair em um binarismo. Hall sugere passar ao largo, pois entende que a diferença não consiste em uma forma binária de pensar “entre o que é absolutamente o mesmo e o que é absolutamente Outro” (HALL, 2013, p. 67).

A trajetória de Stuart Hall, a partir de suas vozes não caladas nos fez pensar nos significados culturais tão discutidos por Bhabha (2013, p.72), onde diz que: “[...] não pode ser autossuficiente e que o ato de enunciar a cultural - o lugar do enunciado – é atravessado pela diferença da escrita”. A anunciação da diferença narrada pelos entrevistados, diferença essa que na crítica é referendada, em nossa pesquisa é um movimento desviante, pois não tem uma relação linear entre as culturas, e sim bifurcações trilhadas pela diferença nas relações culturais.

Essa compreensão procura um respirar, pois não temos resíduos e ressonâncias dos *entre-lugares* da diferença, mas afetações para um dialogar com os sujeitos fronteiriços que perpassam por esse apanhado de linhas e escritas. Stuart Hall (2013) com suas vozes da diáspora se fez um importante interlocutor da diferença nesta pesquisa, pela sua interessante percepção da diferença de raça e da diáspora trilhada em um caminho de preconceito, injustiça, discriminação e violência. Trazer as chamas da “sarça ardente”, vista por Moisés na terra santa, é pensar nesta pesquisa os *entre-lugares* como um argumento crucial em um processo de discussão e de identificação que embasam o espaço político de sua enunciação.

Uma outra “trilha” percorrida pela pesquisa seguiu na direção dos *entre-lugares* da diferença a partir de uma espécie de recusa dos modelos dominantes de construção pessoal e cultural aos quais Hall foi exposto como “um garoto jamaicano independente, mas não havia espaço para isso enquanto posição subjetiva na cultura de minha família” (HALL, 2013, p. 453).

Entre as incongruências dos *entre-lugares* e a construção da sua diferença com todas as suas barreiras familiares e sociais há um paradoxo que se constituiu na diferença de raça sentida na pele, em que o reconhecimento identitário não seria um luto e sim uma liberdade a ser desfrutada.

Aos poucos, vim a reconhecer que era um caribenho negro como qualquer outro. Eu conseguia me identificar com isso, conseguia escrever sobre e a partir desta posição. Levei muito tempo para conseguir escrever dessa maneira, pessoalmente. Levei cinquenta anos para voltar para casa.

Não que tivesse algo para esconder. Era o espaço que não conseguia ocupar, um espaço que tive que aprender a ocupar (HALL, 2013, p.455).

Essa relação de poder não é triunfante. A partir de seu próprio excesso, pode ser um superpoder que acabou influenciando um anti-imperialista e como afirma Hall “me identifiquei com a independência jamaicana” (HALL, 2013, p. 453). Essa compreensão marca bem a grande distância entre aquilo com que realmente o sujeito se identificava e o que a sua família queria para ele. Em poucos instantes o que o sujeito trilhou foi “[...] um campo estratégico de relações de poder, no sentido mais amplo do termo, e não meramente político, entendida, pois como campo estratégico de relações de poder no que elas têm de móvel, transformável, reversível” (FOUCAULT, 2010, p.225). Essa negação relacionada com a relação de poder vivida pelo sujeito fronteiriço colonizado é uma forma de negação que faz crescer a diferença, quando analisada criticamente e tornada vetor de libertação.

Talvez as fronteiras da diferença tenham induzido a sua possibilidade de análise da diáspora negra do ponto de vista da ambivalência e da ambiguidade, visto que comportam dois estados de ser ao mesmo tempo em que trazem consigo a possibilidade de ser um outro, de estar nos *entre-lugares*. Desta forma, os *entre-lugares* remeteram a um posicionamento que envolve o distanciamento e a proximidade, e a ambiguidade da razão pela qual a fronteira é comumente referida como ser “diaspórico” (HALL, 2013).

As transgressões e a rebeldia têm suas consequências e mesmo na sua negação se constrói positividade. Com isso, Hall (2013, p. 460) foi construindo um paradoxo em sua relação com a Inglaterra: “Tendo sido preparado pela educação colonial, eu conhecia a Inglaterra de dentro. Mas não sou nem nunca serei um inglês”.

Hall almeja estreitar as relações intercontinentais, deixando entrever suas diferenças culturais e singularidades. Conhece intimamente os dois lugares, porém não pertence completamente a nenhum deles. Esta é exatamente a experiência de estar no *entre-lugar*: longe o suficiente para experimentar o sentimento de exílio e perda, mas perto o bastante para entender sua cultura, tecer as críticas e posições necessárias.

Ter a convicção de que não se situa em uma zona de conforto constituída por um “lugar” definido pela cultura (“não sou e nunca serei um inglês”, “não sou e nunca serei o jamaicano que minha família almeja”) permite a Hall viver a diferença como diáspora, tão próxima e tão distante, tão singular, tão afinada aos *entre-lugares* pensados por Bhabha (2013) ao movimento *entre* um lugar e outro que nos faz estranhar dois ou mais diferentes lugares nos quais não nos situamos plenamente.

Nesse início de diálogo e a partir da necessidade de alargar os estudos sobre o conceito de *entre-lugares*, chegamos a algumas breves conclusões que talvez Bhabha não se intitulou com um pós-estruturalista, e sim se situou na obra *O local da cultura* por um afastamento do materialismo marxista. Esses movimentos dos *entre-lugares* nos fazem refletir que o autor quando pensou em dedicar uma parte da sua pesquisa aos *entre-lugares* que ele mesmo transitou, transformando-os em campos de pesquisa, embora não definindo um “lugar” à sua linha de pesquisa, ele já demonstra esses *entre-lugares*.

A seguir faremos algumas considerações e enunciações relativas ao silenciamento das vozes da diferença no campo curricular, trazendo como interlocutores os sujeitos fronteiriços que percorrem os movimentos dos *entre-lugares* durante sua formação no Curso de Pedagogia da UFPA-Belém.

### 3 VOZES E ENUNCIACÕES DA DIFERENÇA NA TRAMA CURRICULAR

Às vezes você me pergunta  
Por que é que eu sou tão **calado**,  
Não falo de amor quase nada,  
Nem fico sorrindo ao teu lado.  
(...)  
Eu sou o **medo** do fraco;  
A força da imaginação;  
O blefe do jogador;  
Eu sou! ... Eu fui! ... Eu vou! ...  
(...)  
Você me tem todo dia,  
Mas não sabe se é bom ou ruim.  
Mas saiba que eu estou em você,  
Mas você não está em mim.  
(...)  
Eu sou os **olhos do cego**  
E a **cegueira da visão**.  
Eu!  
Mas eu sou o **amargo da língua**,  
A mãe, o pai e o avô;  
O filho que ainda não veio;  
**O início, o fim e o meio.**  
O início, o fim e o meio<sup>10</sup>.  
(Paulo Coelho / Raul Seixas)

Pensar, tramar, ouvir as vozes da diferença no currículo implica em interlocuções com essas vozes e consiste em um esforço em analisar relações de poder que se espalham pela sociedade e que remetem algumas vozes às fímbrias da sociedade, da cultura e da educação. Essa pesquisa que estamos realizando traz fortes indícios das (in)visibilização das vozes daqueles que, apesar de arremessados nos *entre-lugares* no campo curricular, ressoam neste mesmo campo como vozes que não querem calar.

Essas vozes precisam ser ouvidas, pensadas para a construção da formação dos sujeitos no campo da pesquisa, e esses *entre-lugares* são movimentos da diferença no currículo e neste estudo são como caminhos que os sujeitos percorrem na sociedade e se refletem na Universidade, no Curso de Pedagogia.

#### 3.1 O DEBATE CURRICULAR NOS *ENTRE-LUGARES* DA DIFERENÇA

Pensar os sujeitos fronteiriços e suas ressonâncias no currículo nos leva ao plano de uma inserção na noção de *entre-lugares* da diferença nas malhas do poder-

---

<sup>10</sup> Gita. Composição: Paulo Coelho / Raul Seixas.

saber do campo curricular. De acordo com as contribuições de Silva (2006, p. 24), o poder é interno às práticas de significação constitutivas do currículo. Sua presença é tão forte que dela não podemos nos livrar, não é possível separar as relações de poder das práticas de significação. É importante pensar os *entre-lugares* da diferença na trama curricular, para que as vivências se cruzem e as singularidades se afirmem. A diferença na trama curricular abre espaço para o novo no “Jogo de diferenças”, o qual se constitui por interpretações intermináveis de acordo com as singularidades que emergem. Há assim, que se considerar que,

[...] o currículo não é, entretanto, simplesmente o local em que o conhecimento transparentemente se revela, a um sujeito consciente, centrado e senhor de si. O currículo não é a mera superfície especular na qual o conhecimento aí supostamente refletido se mostra, em toda sua cristalina e imediata presença, a um sujeito coincidente apenas consigo mesmo. Não é a comunicação livre e desimpedida entre dois egos centrados, racionais e consciente. O currículo é, em vez disso, tal como a verdade, puro jogo de diferenças, infinito desdobrar-se de perspectivas e de interpretações, interminável baile de máscaras que nunca se detém para mostrar, finalmente, a “verdadeira” face dos dançarinos e convidados (CORAZZA e SILVA, 2003, p. 51-52).

Desse modo, as relações de poder estão diretamente ligadas às questões culturais. Para Foucault (2010), “o poder é concebido como descentralizado, horizontal e difuso”, no qual o ser humano tem poder de escolher e de firmar sua diferença. A cultura tem poder de penetrar, ou seja, a “centralidade cultural” indica a forma como a cultura adentra em cada recanto da vida social contemporânea nos ambientes escolares.

A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posição diferenciada de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade, mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição social dos diferentes grupos (SILVA, 1999, p. 134).

O tempo é paradoxalmente constituído pela cultura e envolve contradições que tanto abrangem os elementos culturais, dos quais o sujeito se aproxima e que contribuirão para a construção da sua própria diferença, como incluem as formas pelas quais cada indivíduo é representado por outros indivíduos, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários. Isso implica em uma visão do próprio sujeito e dos outros sujeitos sobre ele, visões essas que têm consequência sobre a constituição dos *entre-lugares* da diferença desse sujeito. Dizendo de outra forma, isso

implica levar em consideração os fatores de como o “eu” se vê e como os outros<sup>11</sup> o veem e que de alguma forma interfere no processo de vida sociocultural.

Segundo Hall (2000), o mundo é identificado culturalmente, o que significa dizer que se deve pensar as diferenças sociais como algo construído no interior de representações através da cultura, não fora delas. O autor comenta as dificuldades em manter a tradicional distinção entre interior e exterior, entre o social e o psíquico, quando a cultura intervém. Se a cultura está em todas as partes, onde começa e termina? Certamente não seria onde ela começa e termina, mas sua presença estaria na construção do currículo, sobretudo no que diz respeito ao estudo e análise dos elementos culturais problemáticos que adentram o campo curricular.

Num mundo social e cultural cada vez mais complexo, no qual a característica mais saliente é a incerteza e a instabilidade; num mundo atravessado pelo conflito e pelo confronto; num mundo em que as questões da diferença [...] se tornam tão centrais, é de se esperar que a ideia central dos estudos culturais possa encontrar um espaço importante no campo das perspectivas sobre currículo (SILVA, 1999, p. 137).

De acordo com Moreira e Silva (1995), o currículo não é puro, implica intencionalidades e abarca relações de poder que se efetivam no âmbito educacional. Esse caráter intencional faz do currículo uma ação que não se limita apenas à organização do conhecimento escolar, mas a imprimir no conhecimento a função de produtor de diferenças individuais dos *entre-lugares* no interior das instituições educacionais. Assim, o currículo está relacionado tanto ao conhecimento, como também constitui uma forma institucionalizada de transmissão cultural. Educação e currículo estão em contínua interação com o processo cultural.

O campo curricular possui múltiplos aspectos, dentre os quais os propriamente educacionais, os pedagógicos, os sociais, os culturais, os éticos, os políticos, os epistemológicos e metodológicos. Essa multiplicidade implica diversas questões. Tratar desse olhar da diferença é fundamental para proporcionar um grande avanço quando se trata da diferença no campo das teorizações curriculares, contribuindo para a educação, e visando a sua importância, sem deixar de lado o seu imaginário cultural, clarificando suas ações e práticas sociais.

---

<sup>11</sup> O outro não é alguém a ser julgado, explicado, descrito, a partir de uma perspectiva privilegiada, superior, pretensamente universal, mas alguém que deve ser confrontado no mesmo nível de ‘validade’ (SILVA, 2000, p. 150).

No campo da pesquisa em educação, o pensamento da diferença nos chega pelas vias dos estudos do currículo e nos interpõem difíceis desafios ao

imprimir um duplo exercício ao pensar: da *crítica*, mediante a análise veemente das “imagens dogmáticas do pensamento” (DELEUZE, *DR*, 1988) que imobilizam o acontecimento e a singularidade dos fenômenos através das noções de representação, universalidade, identidade; e, simultaneamente, da *clínica*, mediante um tratamento agudo das questões intersubjetivas que nos inquietam e nos desafiam a pensar, cavando uma abertura ou um intervalo no pensamento capaz de rasgar o caos (da cultura, da educação) e povoá-lo com uma *diferença* no olhar/escutar/perceber/pensar/criar (COSTA, 2014, p. 8).

A possibilidade de descortinar a temática dos *entre-lugares* da enunciação dos sujeitos fronteiriços da diferença na perspectiva curricular vem se desenvolvendo e constitui uma oportunidade de ressignificar conceitos e saberes, chamando a atenção para um assunto que se interpõe a nós no cotidiano social e acadêmico com a maior relevância, mas devido a diversos fatores históricos e discursivos restou selado com o lacre da (in)visibilidade e da insignificância.

Para tatear os *entre-lugares* da diferença no campo curricular, entendido como um campo de força/fragilidade, sem um fim universal de concepções miméticas, sem um caráter definitivo e único, onde o importante é pensar a diferença como um *entre-lugar*, arriscamos lançar mão de um pensar/filosofar como possibilidade do novo, de um currículo tecido nas tramas mitológicas e cotidianas *entre* deuses e humanos.

Tramar um currículo nos *entre-lugares* da diferença, em uma concepção pós-estruturalista, de acordo com Silva (2010, p. 87), “[...] é essencialmente um processo linguístico e discursivo. A diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida”. Os argumentos aqui situados na perspectiva da diferença destacam que pensar a diferença nesse contexto implica tramá-la, ou seja, negar-se a reduzi-la à negação e à contradição, para defender os direitos da variação, das multiplicidades, da singularidade, por meio do “jogo da diferença”. Tal procedimento implica em

[...] não deixar que o pesado e amarrado “trabalho da dialética” prevaleça sobre o leve e livre “jogo da diferença”. “A dialética não liberta o diferente; ela garante, ao contrário, que ele será sempre recuperado”. “A oposição [a dialética] interrompe seu trabalho, a diferença inicia seus jogos” (CORAZZA e SILVA, 2003, p. 16).

Os estudos da diferença, segundo Costa (2002, p. 44), demonstram que atualmente as discussões e polêmicas em torno da diferença “estão muito mais evidenciadas em diversos campos de estudo e acredita-se que uma das coisas a fazer é ousar esbarrar nos limites e fronteiras desse terreno, movidos pelo sonho de inventar e produzir outras escritas” abertas à perspectiva de pensar “uma política e uma poética da diferença”. Desse modo, necessitamos de uma política e uma poética da diferença que ultrapasse os cânones do conhecimento e as fronteiras da benevolência social por meio da “subversão de certas práticas historicamente naturalizadas no cotidiano de nossas atividades sociais, educativas, culturais, profissionais” (COSTA, 2002, p. 44).

Diante disto, consideramos que o currículo é marcado pelas diferenças de tal modo que ele está presente em todos os aspectos da vida, uma vez que é parte constitutiva da cultura e tem um papel muito importante na sociedade e nas instituições de nível superior. Importante porque ele tem um propósito de ajudar a conhecer e construir o espaço, conhecer e construir diferenças, organizar pensamentos a partir do seu meio social e cultural, dos *entre-lugares*.

O currículo, sendo um conjunto de saberes regidos por uma espécie de poder superior<sup>12</sup>, produz enunciações, normativas, significados, visto que ele está inteiramente atrelado a uma relação de poder entre a sociedade e ele mesmo, constituindo um elo com o desenvolvimento cultural das sociedades. O currículo é lugar de enunciações do múltiplo: linguagens, raças, deficiências, sexualidades, culturas, permeadas por jogos de poder, escolhas, inclusões e exclusões, um movimento de *entre-lugares*.

Almejamos um currículo inventivo, criativo, livre, que “dance” e ponha a dançar, um currículo que reverbere as vozes das diferenças que o habitam, disposto a abrir-se para as questões política e ética da formação. O currículo pode ser pensado, realizado, dependendo da sua inserção social, do homem, da política, do poder-saber, da ética e da própria cultura. Todos esses fatores estão interligados no desenvolvimento do currículo, contribuindo diretamente com o processo de formação educacional de forma a dar visibilidade à diferença.

Os *entre-lugares* da diferença que estão arremessados às fronteiras de um currículo podem assumir um caráter de construção e de interpretação de conhecimentos, pois ele, o currículo, não pode ser elaborado no vazio, nem se organizar arbitrariamente; ele é um dos mais importantes elementos para o processo de formação educacional e

---

<sup>12</sup> As políticas curriculares quase sempre desconsideram o pensamento de professores e alunos sobre suas próprias formações



social. O currículo contribui com esse papel de formação construída no dia a dia da realidade social e pedagógica em que está inserido, no caso, nas fronteiras da Universidade. Esses espaços fronteiriços sofrem características culturais que surgem no decorrer das épocas, dos tempos de docentes e educandos/educandas.

Um currículo “pós” ou novo, espreita discutir coisas reais do contexto social, de modo a contribuir com o debate da diferença de gênero/sexualidade, raça/etnia, deficiência/normalidade, em prol de uma formação docente aberta, plural.

O currículo tem um atravessamento importante na discussão das diferenças nos processos educacionais e não pode ser deixado de lado. Mas, que currículo pós é capaz de fazer reverberar os *entre-lugares* da diferença nos processos formativos? Por quais dimensões e características um currículo “pós” pode ser constituído, ou, melhor organizado? Questões e desafios a pensar!

Interessa-nos enfatizar que especificamente as questões da cultura e as relações com os *entre-lugares* da diferença apresentam uma grande importância na discussão sobre o processo de formação de professores em nível superior, objetivando um melhor desenvolvimento educacional. Isso requer que docentes e discentes estejam atentos aos *entre-lugares* da diferença, de modo que elas sejam respeitadas da mesma forma e, antes de tudo, que sejam estudadas.

Para Silva (2000, p. 97), “as questões culturais e a questão da alteridade não podem deixar de ser uma matéria, essencialmente, pedagógica e curricular, pois os sujeitos são esmagados por sua diferença e, forçosamente, interagem com o outro no próprio espaço”. Como afirma Silva (2007, p.74), “*Outro* é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente”. O outro é outrem, então o currículo que pensamos para visualizar é um currículo que discute a emergência de “outrem” na educação. Para aprofundar essa discussão, adentraremos a seguir na abordagem da diferença e seu processo de (in)visibilização no campo curricular.

### 3.2 PROCESSOS DE (IN)VISIBILIZAÇÃO DA DIFERENÇA NA TRAMA CURRICULAR

Descortinar a temática da diferença de gênero-sexualidade, raça-etnia, deficiência-normalidade constitui uma oportunidade de (re)significar conceitos e saberes, chamando a atenção para um assunto que se interpõe no cotidiano social com

maior relevância. No entanto, devido a diversos fatores históricos e discursivos restou, selado com o lacre da (in)visibilidade e da (in)significância face ao predomínio da diferença no currículo superior, atravessada por silenciamentos, constrangimentos, humilhações e agressões, nomear/ ou deixar de nomear exclusões por movimentos de resistência, transgressão e afirmação das diferenças, fluxos de um ir e vir presentes nas vozes de sujeitos/fronteiriços que, ao narrar a sua história e a si mesmo, produzem uma narrativa de fronteira tecida nos *entre-lugares* da diferença, que ousam enunciar suas histórias e teias socioculturais e educacionais em constante transição, que necessitam de um encaminhamento por meio de um currículo dos *entre-lugares* da diferença. Esses movimentos de transgressões são afirmados nas narrativas que os sujeitos exprimem por dentro de suas próprias histórias, como enunciações que emanam dos *entre-lugares* da diferença, sem fundações últimas.

Pensar e viver sem fundações últimas, sem princípios transcendentais, sem critérios universais. Nenhuma fundação é realmente última; nenhum princípio realmente transcendental; nenhum critério realmente universal. [...] não existem fundações que dispensem a força da retórica que as funda. Não existem transcendentais que não derivem de mundanos atos de força. Pensar e viver sem eles não significa simplesmente que “tudo vale”, mas que aquilo que vale não está antecipada e definitivamente decidido (CORAZZA e SILVA, 2003, p. 14).

A partir desse momento, buscaremos um caminhar por entre esses trajetos, onde o silêncio será respeitado, mas, sobretudo daremos espaço ao barulho, ao grito, espeitando conexões tanto com imagens do outro que se ramificam nas fronteiras da história, quanto com as vozes dos narradores com quem conversamos, nos depoimentos dos discentes concluintes do curso de Pedagogia e suas vozes da diferença, no intuito de interligar o campo conceitual dos *entre-lugares* da diferença com as histórias de vida que singularizam as vozes dos sujeitos sobre os quais estamos abordando o tema da diferença. Com isso buscamos seguir os fluxos dos sujeitos como uma singularidade que se entrelaça à trama dos deuses em um o processo de (in)visibilização e resistência, de forças e fragilidades na produção da diferença.

A incursão pelas vozes dos sujeitos entrevistados nos possibilitou problematizar modos de produção e (in)visibilização da diferença no campo curricular, com algumas questões: De que modo a diferença tem sido conceituada no curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Pará? E o que pensam os sujeitos desse Curso a respeito dessa questão e da importância que eles atribuem ao tema por nós proposto?

Que *entre-lugares* a diferença ocupa nos jogos de poder-saber que configuram seu processo de (in)visibilização no campo curricular?

Os prováveis “lugares” que a diferença ocupa na sociedade são frequentemente moldados sob a ótica da normalização. Essa moldagem utiliza do cotidiano educativo, dissipada em várias situações e espaços da rotina diária dos indivíduos, fazendo circular saberes que ditam as verdades aos sujeitos, formando uma teia discursiva que cerca os sujeitos e delimita seus espaços, tudo mascarado pela naturalização. Tal situação Bhabha (2013) narra da seguinte maneira:

Nossa existência hoje está marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do presente, as quais não parece haver nome próprio [...] encontramos-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão [...] isso porque há uma sensação de desorientação, um distúrbio de direção [...] (BHABHA, 2013, p. 19).

Esse distúrbio de direção parece ser um causador daquilo que Skliar (2003, p.101) chama de “terceiro espaço” quando afirma que “existe por acaso, um tipo de terceiro espaço; um espaço sem nome; um espaço outro, um outro lugar”. Então, tomamos o cuidado de não a encerrar em uma radicalidade identitária. Ao contrário, buscamos ouvir as vozes da diferença com experiência vivida, sentida, narrada, que não querem mais calar e que se situam nos *entre-lugares* de uma outra enunciação.

Nossa inquietação com a diferença no espaço do curso de Pedagogia está na (in)visibilização da diferença e na percepção dos estudantes desse curso sobre alguns conceitos e relações de poder/saber que podem ser fundamentais para a sua formação. Eis o nosso maior interesse em entrevistá-los, a fim de saber a respeito do tema por nós levantado e sobre o que consideram ser importante para a sua prática docente, uma vez que estão em fase de conclusão de Curso.

Nesse sentido, é possível notar uma força transgressora no posicionamento de **Hefesto** que, ao se referir à sua formação, deixa transparecer o desejo de ser uma “pedagoga diferenciada”, quando diz: “[...] eu vou discutir a diferença nas minhas aulas, falar da inclusão que é importante, onde pretendo passar às minhas crianças, o respeito e a igualdade social e fazer com que minhas aulas sejam sempre lembradas, e não pelo fato de ser cadeirante ser uma preocupação a todos”, colocando em evidência uma fragilidade de onde parece extrair a força que a move a ser outra. Embora seja cadeirante, **Hefesto** não visa a certas atenções pelo fato de sua deficiência, não deseja

ser tratada como um corpo anormal ou com piedade moral. Por vezes, o que ressoa em sua fala é uma singularidade bastante forte, especialmente quando pretende discutir no dia a dia das aulas a “inclusão”, assunto que emerge como uma grande necessidade de atenção nos *entre-lugares* do Curso de Pedagogia na UFPA-Belém.

Michel Foucault em *Microfísica do poder* mostra que o poder/saber não deve ser testado ou simplesmente julgado por olhares “piedosos”, carregados culturalmente de “pena”, sem levar em conta a complexidade das limitações de um corpo deficiente/anormal. Assim, todo poder deve ser lido

[...] como possuindo positividade específica, a positividade do que foi efetivamente dito e deve ser aceito como tal, e não julgado com base em um saber posterior e superior, [...] que não sancionam ou invalidam, mas estabelecem regularidades, permitam individualizar formações discursivas (FOUCAULT, 2014, p.7).

Pena! Não é isso que **Hefesto** quer que as pessoas sintam. O sentimento de piedade das outras pessoas em relação à sua deficiência é rejeitado por ela em vários momentos da sua narrativa na entrevista, sinalizando para a sua força/fragilidade, ambivalência que move as tramas entre deuses e humanos nos *entre-lugares* a que são lançados. Em uma situação vivida na UFPA, **Hefesto** se refere ao seu constrangimento e tristeza: “para sentar para comer, preciso desalojar várias pessoas que estão comendo, percebo o olhar de pena e outros de desconforto de alunos e professores que levantam para eu poder comer”. Assim, a (in)visibilidade da diferença se expressa por sentimentos de piedade. Observamos como as pessoas costumam pedir desculpas “quando pensam que cometem erros com a deficiente”, esta situação de ser vista como “coitadinha” acaba deixando-a com sentimento de um corpo estranho<sup>13</sup>.

Observamos também outras tramas curriculares com relação a **Aquiles**, pois a sexualidade ocupa um lugar (in)visível na sociedade, especificamente no Curso de Pedagogia, em relação ao profissional “gay” que decide assumir sua singularidade homoafetiva. O debate conclama uma preocupação sobre os modos de atuar ou não como professor do gênero masculino e ainda “gay” na Educação Infantil. As fronteiras da diferença de gênero-sexualidade se impõem binariamente pelos corredores do Curso de Pedagogia da UFPA, de modo que “suas escolhas, suas formas e seu destino passam a marcar a fronteira e o limite, indicando o espaço que não deve ser atravessado” (LOURO, 2008, p.18).

---

<sup>13</sup> Nomenclatura utilizada para definir a deficiência da aluna cadeirante neste texto dissertativo.

Esse espaço de fronteiras binárias ressoa nas enunciações de **Aquiles**, em vários momentos, durante sua experiência no estágio docente, pelos corredores da UFPA e durante as suas disciplinas em sala de aula. A travessia desse limiar fronteiriço sinaliza a existência de uma “cerca” que não deve ser violada, com o intuito de afirmar as diferenças, o que exige dos nossos interlocutores bastante coragem para transgredir.

**Aquiles** expõe na pesquisa que “[...] a sua atuação profissional geralmente é vista como um papel feminino e a presença masculina chama muita atenção dos professores, coordenadores e em especial, dos pais dos alunos”. O fato de violar os espaços no momento em que **Aquiles** assume sua sexualidade, os olhares desconfiados acabam entrelaçando uma distância, talvez de forma linear pelo olhar “homofóbico” das pessoas, por esse outro diferente que está crescendo profissionalmente. Segundo Machado e Coutinho (2016, p.9), é preciso atentar para o “fenômeno da homofobia, amplo e complexo, expressando-se nas mais diversas esferas sociais”, em torno das relações entre gênero/sexualidade.

Para Furlani (2005, p.80), “a educação sexual precisa discutir como as marcas identitárias, atribuídas aos sujeitos, tornam alguns mais (ou menos) subordinados aos mecanismos de exclusão, sexismo, homofobia, discriminação e preconceito”. Aos insultos que acabam gerando “[...] conflitos, classificações, estigmatizações de alun@s que se expressam divergentes da heteronormatividade” (MACHADO e COUTINHO, 2016, p.10).

Ao assumir sua diferença, **Aquiles** passa a ser um dos sujeitos transgressores dos limites impostos entre gênero e sexualidade, sobre os quais, Louro (2008) afirma que “frequentemente, recusam a fixidez e a definição das fronteiras, e assumem a inconstância, a transição e a posição “entre” da diferença como intensificadoras do desejo” no movimento dos *entre-lugares* percorridos por suas diferenças.

Pensar a diferença sob a ótica da (in)visibilidade e silenciamento no currículo do Curso de Pedagogia é pensar que:

Para educadoras e educadores importa saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui (LOURO, 2007, p.47).

Essa analítica da diferença desperta no campo da educação e do currículo a busca de um pensar **ético e estético**, pois o outro da diferença quase sempre é

arremessado para escanteio das relações socialmente legitimadas – como o olhar que considera a homossexualidade como doença, anomalia – e **Aquiles** é o “estranho”, uma diferença “que não deveria estar ali” maculando as fronteiras da sexualidade.

Para Louro (2008, p.18), “os sujeitos que cruzam as fronteiras de gênero e de sexualidade talvez não “escolham” livremente essa travessia, eles podem se ver movidos para tal por muitas razões podem atribuir a esse deslocamento distintos significados”. Na verdade, pensamos que **Aquiles** não escolheu essa travessia, mas pelo fato de se definir como “homossexual”, sua sexualidade acaba atravessando os *entre-lugares* da diferença.

A (in)visibilidade dos *entre-lugares* da diferença adentra os labirintos de **Amazona** e os conflitos de “cor”. Observamos o quanto ela “luta”, o quanto tenta quebrar todas essas formas que a sociedade, em uma zona de conforto, prefere achar que já foram superadas, constituindo assim as trilhas híbridas da raça. Sem “medo”, **ela** se expõe perante aos outros alunos em filas de RU, sala de aula, grupo de estudo e rodas de conversa, tentando de alguma maneira dar uma visão à sua (in)visibilidade ao ser uma mulher negra e cotista.

**Amazona** “esperneia” dizendo o quanto estudou para entrar nessas políticas curriculares das “cotas” dentro da UFPA, no Curso de Pedagogia, dando-lhe uma visibilidade que ressoa para os outros da sociedade como negativa pelo seu corpo negro: “Gente, pelo amor de Deus! As pessoas ficam dizendo, em sala, que entraram na UFPA pelos seus méritos, como se os cotistas não fizessem muitos esforços. Na verdade, esses questionamentos me angustiam e entristecem. Além de tudo isso, para piorar, uma colega de sala diz que ‘não demora muito, vão inventar cotas para quem mora na favela para entrar na Universidade’”.

Além da visibilidade negativa sentida pelos corredores fronteiraços na UFPA, notamos uma (in)visibilidade denunciada pela nossa **Amazona** ao afirmar que: “[...] isso tudo que os negros passam é escondido dentro da UFPA, um crime dentro da Universidade”. Uma vez que, durante uma discussão sobre as cotas para negros, **Amazona** diz: “você alunos brancos não devem excluir os negros pelas nossas diferenças, como cotista ou não. Isso tudo, me faz não me sentir à vontade em querer participar dessas “rodas de conversas”. Mas lembrem-se, nunca irei desistir dos meus sonhos”.

Observamos um indício de preocupação da **Amazona** com relação aos estereótipos de mulher negra no Brasil quando ela expõe que durante uma disciplina no

Curso de Pedagogia assistiu a um documentário sobre “mulheres negras”. Mas **Amazona** também ressalta o seu esclarecimento de forma entristecida, pois o documentário dá visibilidade ao que pensam os estrangeiros e alguns homens brasileiros sobre a “negona do bundão”, “pernã”; “popozuda” “prostituta”, pois “as mulheres negras se prostituem no Brasil e fora dele”. “Eu fiquei... a palavra certa é horrorizada!”.

A criação desse estereótipo da mulher negra acaba de alguma forma atraindo sexualmente homens estrangeiros ao Brasil em busca dessas mulheres de corpo moreno “da cor do jambo”, que de alguma forma são das zonas mais pobres da sociedade brasileira. Esse híbrido, ser negra/ser mulher, remete-nos a pensar uma “artificialidade” com que a mulher negra é vista pela sociedade e por isso não é respeitada.

Nossa entrevistada negra entra no curso de Pedagogia tentando vencer todos os preconceitos emergidos pela sua condição de mulher, pela cor de sua pele, pelos caracóis de seus cabelos, ou seja, pelo grande estereótipo social que perdura na sociedade brasileira e transpassa as fronteiras dos portões da UFPA.

Todas essas diferenças acabam encostando-se às fronteiras (in)visíveis da vida, e acabam não sendo toleradas, reproduzindo valores, determinando comportamentos e silenciamentos, contribuindo para o entristecimento e acomodamentos por esses pequenos grupos que nesta pesquisa percorrem as fronteiras da UFPA-Belém.

As denúncias, críticas, resistências e conquistas presentes nas falas dos entrevistados apontam uma porta de saída para a diferença na fronteira dos *entre-lugares*. Esta saída encontrada pelos sujeitos entrevistados consiste em buscar sua visibilidade e o desejo de alcançar o “respeito” por todos.

Dentre as muitas enunciações da escuta desses sujeitos sobre os movimentos dos *entre-lugares* da diferença no campo curricular, como “deslocamentos culturais” operadores da diferença no contexto educacional de formação superior, buscamos uma abordagem singular das vozes dos sujeitos fronteiriços com o **dentro e fora** nos *entre-lugares* da diferença.

### 3.3 VOZES FRONTEIRIÇAS: A DIFERENÇA E O *ENTRE-LUGAR* DA ENUNCIÇÃO

O outro foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envoltos. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. E novamente assassinado. Violentado. [...] E voltou a estar fora e a estar dentro. A viver em uma porta que possamos ser tão impunes ao mencioná-los e

observa-lo novamente. O outro já foi medido demais como parte que tornaremos a calibrá-lo em um laboratório desapaixonado e sepulcral (SKLIAR, 2003, p. 29).

Os *entre-lugares* da diferença e suas fronteiras percorridas no currículo nos ajudam em uma compreensão de “perda daquelas fronteiras, a existência de alguns *entrelugares* que já não (re)apresentam com tanta clareza nem o centro nem sua suposta periferia” (SKLIAR, 2003, p. 99). Essa compreensão ressoa na formação dos sujeitos outros da diferença.

Do ressoar das vozes desses sujeitos, aparecem os indícios da dominação do outro, porém também as resistências da exclusão de grupos minoritários, silenciados, que, de alguma forma, se escamoteiam historicamente em nossa sociedade.

Na busca de mais uma trilha no espaço da pesquisa, propomo-nos a analisar as teias discursivas produtoras dos *entre-lugares* da diferença no campo curricular com o objetivo de dar visibilidade às ressonâncias das diferenças na trama curricular, em especial aos sujeitos concluintes do Curso de Pedagogia.

Com isso, a nossa inquietação em relação ao curso de Pedagogia da UFPA e o nosso interesse em entrevistar alguns de seus discentes e perceber o movimento que esses sujeitos vivem durante sua graduação, movimentos esses de conflitos e negociações, saber o que pensam a respeito dos seus olhares, dos olhares dos outros e do curso, investigar a respeito de suas próprias diferenças e dos *entre-lugares* percorridos por eles e também apresentados aqui nessa trama, bem como, sobre o que pensam ser importante para sua formação como pedagogos.

Com essa perspectiva, na interlocução com esses sujeitos, embora haja diferença nesses olhares, foi possível notar que o curso de Pedagogia discute sobre diferença e exclusão, mas de forma ainda insípida. Nossos interlocutores enunciam: “O currículo do curso de pedagogia precisa ser mais esclarecedor para as diferenças” (Hefesto); “Ele não é voltado para a diferença” (Aquiles).

No ressoar das vozes dos interlocutores ainda se faz necessário ampliar e aprofundar essa discussão, muito embora reconheçam a contribuição do currículo do curso para a sua formação. **Hefesto**, por exemplo, reconhece essa contribuição, sobretudo, no que diz respeito ao acesso a informações, mas também se ressentido no que se refere ao tema e ao trato que se dá à presença da diferença.

Hoje sendo aluna de curso superior sinto que posso tudo, pois tenho mais acesso a informações. Agora consigo discutir vários assuntos que



não sabia antes, não tinha muito conhecimento. Hoje me sinto mais preparada para argumentar, requerer meus direitos, meu lugar na universidade. Entrar na Universidade foi uma conquista muito grande (Hefesto)

As zonas de vizinhança e de afastamento tramam novos caminhos nos *entre-lugares* da formação, possibilitando um movimento de pensar a relação de poder que se embrenha na (in)visibilidade do outro e sua diferença. O fato de Hefesto conquistar esse espaço não significa tornar-se visível. Assim, nos diz Fernando Pessoa (S/D): “[...] Os outros não são para nós mais do que paisagem e, quase sempre, paisagem invisíveis de rua conhecida”.

Essas palavras de Fernando Pessoa parecem ressoar no currículo do curso de Pedagogia quando nos propomos a ouvir o outro, a diferença. Nesse sentido, parece dirigir-se às palavras de **Aquiles**:

Ainda está muito forte a discussão social sobre classe, oprimidos, trabalho e capital, e veja que os assuntos que estão aí na porta da universidade, das escolas, eles deixam de lado por não ter interesse. O curso de Pedagogia, as práticas, o currículo, os professores, tudo isso. Ele não é voltado para a diferença, para esses sujeitos. É um curso estruturalista, seu objetivo é formar o sujeito para o mercado de trabalho.

**Aquiles** engloba todos esses elementos como expressão da falta de interesse do curso de Pedagogia pela diferença. Suas palavras ecoam a distância entre o curso, sua organização, seus objetivos e a visibilidade diferença.

O fato de pensarmos nos outros não como invisíveis permitiu-nos um escutar que ganhou um escrito nesse texto; a “escrita funde e extravasa a matéria *vivível e vivida* pela experiência da linguagem; ela traça uma zona de vizinhança “entre” o mundo existente e outro por vir, fazendo do “entre” a sua morada, sempre inacabada, em via de fazer-se” (COSTA, 2000, p. 2). Esse entre adentra nossa pesquisa como *entre-lugares* da diferença, fazendo da sua morada, ou uma não morada, um ressoar das vozes não mais silenciadas nas narrativas de enunciação.

Desse modo, um dos importantes desafios desse estudo talvez seja o de transpor estereótipos historicamente construídos sobre o outro da diferença como “exótico”, “extravagante”, “anormal”. Pois, na Amazônia não escapamos a esse conflito representacional, ainda que nossos modos de existir sejam sociais, pois não vivemos isolados como muitos pensam, mas é fato que carregamos conosco a imagem da

exclusão. “[...] Existem exclusões concretas, do mesmo que existem excluídos de carne e ossos, com nomes e sobrenomes e com idades gênero, sexualidade, raças, religiões corpos polimorfos classe social, gerações” (SKLIAR, 2003, p. 82). Só por isso já é relevante estudar essa questão cuja importância se amplia e se aprofunda quando se trata da existência de sujeitos dos *entre-lugares* da diferença que estão buscando ser profissionais da educação<sup>14</sup>, que têm, certamente, no cotidiano da profissão, de enfrentar os conflitos indicados acima, não só como meros espectadores, mas de alguma forma deles participando e neles intervindo “babelicamente”.

Nesse sentido, Corazza (2002, p. 193) nos mostra que as formas babélicas propostas por Larrosa consistem em significar o silêncio e escutar o outro. Repensar-se e desentender-se, deixar de olhar e de nomear como até então, para ser outro. Espreitar o que há de **humano** nos **deuses** e de divino nos humanos. Abrir lugares de silêncios e de outras palavras. Receber o outro. Não apenas reivindicar a diferença, mas criar novos modos de relação pela assunção da semelhança/dessemelhança. Viver neles com mais singularidade e leveza, liberdade e beleza, dignidade e alegria. Ensaaiar a invenção de novas formas de vida. A proposta de uma nova forma de educar é uma desobediência ao conhecimento concebido como verdade, ocorrendo a inversão de sentidos, e principalmente a um currículo que nega os princípios plurais da existência. Desta forma, constitui em “criar”, “fazer-dizer”, pensar a linguagem babélica como algo que desconserta, desorienta, que provoca o estranhamento e que desalinha os pensamentos.

Mas o currículo do Curso de Pedagogia da UFPA parece ainda não ter ido ao encontro das multiplicidades, embora uma nova forma de educar já seja notada, quando professores e grupos de pesquisa discutem a diferença e a exclusão, pois esses estudos ressoam nas práticas pedagógicas desses professores e nas atitudes dos alunos que participam desses projetos. É o que parece dizer **Aquiles**.

A trajetória da grade curricular é muito fechada, as práticas pedagógicas e por se discutir diferença e a minha discussão com a diferença foi uma busca além do currículo na minha graduação, discutindo com meus colegas, em grupos de pesquisa, com uma professora que é sensível a esta discussão por buscar pesquisas na área pós-estruturalista, penso que o curso não dá conta. Tive contato com as disciplinas de currículo com uma professora que propôs como atividade a produção de um artigo sobre gênero e sexualidade, através de um seminário e um painel integrado, e esse foi o meu contato acadêmico (Aquiles).

---

<sup>14</sup> Docentes em que se transformarão os discentes do curso Pedagogia.

A importância de conhecer e discutir os *entre-lugares* da diferença no campo curricular nos possibilita a percepção da diferença em nossa prática pedagógica, da relação entre currículo e cultura, como um “dizer-fazer”, advindo do acúmulo dos estudos de currículo e das práticas curriculares construídas pela história dos educadores, visto que eles estão inteiramente relacionados ao processo cultural de nossa sociedade.

O que se pensar sobre um currículo “pós”? Se tomarmos como referência Sandra Corazza (2010, p.109), trata-se de um currículo “híbrido, mestiço, polimorfo, multifacético, fronteiro, morador e cruzador das fronteiras dos conteúdos, valores e subjetividades fixos e universais”. Para Corazza (2010, p.108), um currículo pós é realizado deliberadamente de forma desestabilizar “a concentração do capital cultural nas classes dominantes” e enfatizar “as culturas dos diferentes e negados, dos excluídos e de todos-os-outros, tornando-as o seu principal conteúdo e a matéria mais importante de suas práticas pedagógicas” (Idem).

Partindo deste pressuposto, o currículo precisa estar disposto a “lutar, sem trégua, contra todas as posições-de-sujeito fixadas, especialmente, aquelas nas quais nós próprios estamos enredados” (CORAZZA, 2010, p.110), com construções e reconstruções. Precisa ser criativo, inventivo, pensar a presença da diferença não como contradição, mas como singularidade, por meio do “fluxo de educar todos os que vêm se reinventando os que estão em metamorfose, os não idênticos, outros-diversos, essencialmente-outros, outros-outros” (Idem, p. 111).

Na seção a seguir, faremos considerações sobre as travessias híbridas dos *entre-lugares* na perspectiva da diferença, pois discriminar ou suprimir as vozes e histórias dos diferentes, envolvendo um limiar entre **deuses e humanos** nos abismos da diferença, por meio de uma abordagem mitológica e verídica sobre as diferenças de **gênero-sexualidade, raça-etnia, deficiência-normalidade**, com o propósito de tocar na indeterminação do que somos.

## 4 ENTRE DEUSES E HUMANOS: TRAVESSIAS HÍBRIDAS NO HORIZONTE DA DIFERENÇA

A resignificação da trama entre deuses e humanos consiste em um desafio a este estudo, pois nos levou a buscar novos desdobramentos do currículo, por meio de travessias híbridas numa interlocução com a mitologia antiga e com a nossa vida humana cotidiana.

As enunciações dos sujeitos são interstícios, uma dimensão *entre* que se desloca de deuses a humanos e de humanos a deuses, espreitando o que neles há de força e fragilidade, de divino e humano. Talvez um *entre-lugar* seja um “terceiro espaço” ou um não espaço que nessa trama ganha visibilidade de presença da diferença.

Nessa perspectiva, faremos primeiramente a enunciação de um **corpo estranho** relativo à questão da deficiência-normalidade, pois observamos que são recorrentes as expressões de luta, resistência, silenciamento, frustração, vergonha, desespero, discriminação, classificação e exclusão do outro, pautadas em parâmetros da normalidade social. Por *entre* essas vozes ressoam distintos elementos da diferença que nos levam a pensar a relação deficiência-normalidade por múltiplos caminhos.

A construção desta aproximação híbrida entre deuses e humanos no limiar da diferença partiu especialmente da leitura de Brandão (1986); Bulfinch (2002), Franchini (2007); Pouzadoux (2001), que acabaram perfazendo um limiar verídico e imaginário onde habitam deuses e humanos que nos ajudam a lançar um olhar a essa trama no jogo da diferença.

### 4.1 A IMAGEM DE **HEFESTO**, UM CORPO ESTRANHO.

**Hefesto** é um deus da mitologia grega rejeitado pela mãe por causa de uma deformidade natural acentuada em consequência de uma queda provocada por sua mãe nesse ato de rejeição. Apesar dessas desgraças, o deus coxo teve uma infância feliz. Desenvolveu excepcionais qualidades para o trabalho com os metais, como narra Pouzadoux (2001). Os problemas físicos desse deus não foram suficientes para anular as características de uma personalidade forte em que sobressaiu a criatividade, a inteligência e a perspicácia, o que propiciou a ele tornar-se uma figura importante em sua volta ao Olimpo.

Lançar um olhar a essa trama, à imagem de um deus do “corpo estranho”, pareceu-nos interessante, afinal uma de nossas entrevistadas é cadeirante do Curso de Pedagogia da UFPA, como já foi mencionado. **Hefesto** nos permitiu metaforicamente projetar a imagem dessa discente e considerar que o corpo passa por situações de rejeição da imagem, as lutas travadas e a superação por meio do esforço para se destacar sempre como a melhor discente e por lutar para ser “a pedagoga” de suas crianças.

Ecos dos *entre-lugares* podem ser notados na construção discursiva sobre a diferença na figura de **Hefesto**, dos quais nem do Olimpo escapou. Apesar de ser motivo de gozação nas lendas gregas por sua deficiência, aqui o nosso “deus grego” ganha a força da imaginação entre o divino e o humano. A divindade de **Hefesto** não foi suficiente para fazê-lo aceitar as adversidades consequentes das relações entre outros deuses e o seu corpo estranho.

Pai Zeus e todos os demais bem-aventurados deuses sempiternos!  
Vinde contemplar uma cena ridícula e intolerável. Afrodite, filha de Zeus, por ser eu coxo, me **desonra continuamente** e prefere o pernicioso Ares, que é belo e tem membros sãos. Eu, porém, sou aleijado. A culpa, todavia, não é minha, mas de meus pais, que nunca me deveriam ter gerado (Od. VIII, 306-312 *apud* BRANDÃO, 1986, p.138).

**Hefesto**, desonrado continuamente pelas divindades, evidencia em sua trama uma revolta em relação aos seus pais que o geraram com um corpo estranho, desta forma a culpa é toda deles. Diz a trama a respeito de ser coxo que ao tentar socorrer sua mãe, Hera, que brigava com Zeus, foi lançado do Olimpo no espaço vazio.

Caiu do amanhecer ao meio-dia,  
Do meio-dia até a noite vir.  
Um dia inteiro de verão, com o sol  
Posto, do zênite caiu, tal como  
Uma estrela cadente, na ilha Egéia de Lenos<sup>15</sup>.

Percebemos em **Hefesto** um sentimento de ressentimento no confronto ambivalente entre ciúme/amor, revolta/habilidade, direcionados respectivamente à Afrodite com suas inúmeras traições, e aos seus pais que o “geraram coxo”. Ora, o que tem de mais humano no deus-do-fogo que o ressentimento, a transferência de responsabilidade? Mas pensando nesse ínterim, não podemos admitir a transferência da responsabilidade. Talvez seja coisa da natureza que não quis poupar também o divino.

---

<sup>15</sup> Bulfinch (2002, p. 13).

**Hefesto** deixa clara sua enunciação ressentida, uma vez que “preferia não ter nascido por causa de sua deformidade”. Sua diferença entre a normalidade/anormalidade traz à tona o que há de mais humano, que é a própria rejeição de si mesmo, nos horizontes híbridos de sua diferença. Porém, é um deus que apresenta sua fragilidade nessa rejeição, mas mostra sua força no que nele há de divino – sua singular diferença.

A trama navega por *entre* deuses e humanos. **Hefesto**, um artista celestial que caiu do amanhecer ao meio-dia metaforicamente como uma estrela cadente, apesar de ser motivo frequente de escárnio nas lendas gregas, foi também muito venerado pelas dádivas e habilidades por ele concedidas aos mortais e por ser um grande ferreiro.

Mas distintos posicionamentos podem ser identificados em relação aos *entre-lugares* da diferença de um corpo estranho. Existem aproximações e distanciamentos entre o **Hefesto, deus do fogo** divino, e o Hefesto humano (discente do curso de Pedagogia da UFPA). Nesse sentido, podemos dizer que o **Hefesto** humano, ao contrário do divino, na trama dos *entre-lugares* não renega o seu nascimento, tampouco o seu “corpo estranho”, porém sofre com a recusa das pessoas, da mesma forma que o Hefesto divino sofre com a rejeição da sua deformidade, visível nas traições de Afrodite e nas atitudes de Tétis.

Recorremos às palavras de **Hefesto** humano a respeito da sua deficiência:

Eu não me sinto diferente por ser deficiente, mas aqui dentro da UFPA, no meu curso de Pedagogia especificamente, sinto uma diferença pelos olhares, pelo não espaço por causa da minha diferença em ser cadeirante. [...] Existe dentro da UFPA muita acessibilidade, mas interna, mas quando penso na minha diferença em ser cadeirante, externamente, eu acho que falta muita coisa para se pensar aqui no Campus (Hefesto).

De acordo com os relatos de vida, **Hefesto** em seu olhar sobre o outro deficiente é como “alteridade anormal<sup>16</sup>”. O outro em síntese é “aquele espaço que não somos, que não desejamos ser, que nunca fomos e nunca seremos. O outro está maleficamente fora de nós mesmos”, está no espaço fixo negativo. Por isso a ambiguidade dessa trama da anormalidade é o “outro da norma, o desvio é o outro da lei a cumprir, a doença é o outro” (SKLIAR, 2003, p. 116-117).

<sup>16</sup> Segundo Skliar (2003, p.152), entre as figuras de anormalidade que Foucault descreveu em *Os anormais* (2002) está a do indivíduo a corrigir, o qual pode corresponder à imagem do outro deficiente, da alteridade deficiente.

A respeito dessa Alteridade, Skliar (2003, p.115) reconhece uma “alteridade cuja relação com eu normal permitiu a progressiva destruição de toda ambiguidade, a aniquilação de qualquer outro indeterminado que esteja ou queira estar fora dessa oposição”.

Observamos, no seguinte trecho, as formas de naturalização de padrões de Alteridade anormal, quando “[...] resulta, assim numa invenção que parece referir-se a um outro concreto, mas que hoje só tem sentido se se afasta desse outro concreto- se é que ele que existe - e se volta furiosa para a mesmidade” (SKLIAR, 2003, p.153).

Esse horizonte híbrido que **Hefesto** trilha durante sua graduação no curso faz com que as pessoas não pensem nas especificidades deste deus, pois de alguma forma está fora desse circuito cultural e acabam não considerando a sua alteridade.

Após superar muitas dificuldades e ingressar no ensino superior, **Hefesto** enuncia os *entre-lugares* percorridos por ela em busca da singularidade marcada por sua deficiência. Essa singularidade impõe algumas limitações que implicam uma fragilidade/grandeza dentro do curso de Pedagogia na UFPA.

[...] temos uma vida em que busco ser melhor praticamente em tudo, ter as melhores notas; [...] eu acabo precisando me destacar sempre, porque só assim eu penso me sentir mais importante, não tenho opção de ser igual, pois a minha diferença não permite (Hefesto).

Quando ouvimos **Hefesto**, sentimos uma voz de fragilidade/força percorrida o tempo todo nessa trama, no momento em que as pessoas se disponibilizam a ajudá-la e no momento em que **Hefesto** se dedica a buscar as “melhores notas” no seu curso, ressoa-nos como um sentimento híbrido trilhado como elevação e angústia nos *entre-lugares* da sua diferença. Buscar a perfeição, por meio das notas, nos remete a pensar uma busca pelo que há de divino na condição humana.

Percebemos também nesse trecho que a diferença tem suas opções restritas nos espaços e precisa se destacar sempre, para ter alguma voz. A invenção maléfica do outro deficiente, mostrada por Skliar (2003, p.20), aponta para “o significado e a norma do falar bem, aprender bem, atender bem, representou-se bem, ler e escrever, inverter-se no corpo. [...] apreender ao mesmo tempo em que todo mundo”. O diferente precisa mostrar tantas outras habilidades para poder estar bem olhado, aparecer, ter uma voz, um terceiro espaço. Aquela que não quer calar, por silenciamentos, medos, traumas e fronteiras denuncia os olhares de poder sobre os outros.

Isso tudo me faz sentir olhada o tempo todo como diferente, pois as pessoas perguntam porque sou deficiente, como foi que aconteceu, como eu me sinto e várias outras curiosidades, mas os olhares para minha diferença sempre são como uma anormalidade. Isso me faz sentir vigiada, olhada, mas excluída (Hefesto).

Vigiada, olhada ou punida. A diferença se lança aos *entre-lugares* da formação em uma Universidade para todos, com uma educação “inclusiva”, embora com a ilusão de estar atendendo (incluindo) as necessidades do outro. Os *entre-lugares* da diferença nos desafiam a mudar olhares, alcançar visibilidades, ampliar os horizontes de possibilidades, desnudar as injustiças e oportunizar aos outros, olhares, vozes, conquistas, o direito de **ir** e **vir**, o filho que ainda não veio, uma afirmação singular da diferença.

Essa aproximação da diferença não pode ser tratada com espanto, principalmente dentro do Curso de Pedagogia, especialmente por professores que muitas vezes fomentam tais discussões. Porém, durante o início de um semestre quando um professor iniciou a aula e se deparou com **Hefesto**, na condição de cadeirante, apresentou um espanto (de anormalidade) expresso na seguinte narrativa: “não sabia e nem fui avisado que tinha uma aluna cadeirante”. Provocando a fúria do deus que questionou: “E se fossem alunos normais, o professor teria esse espanto?”.

Alguns desses relatos indicam um reconhecimento da importância da discussão sobre currículo e os *entre-lugares* da diferença quando afirmam, nas entrelinhas, o peso da exclusão:

O tratar aqui dentro do curso com a minha formação e pela minha deficiência é muito negativo, pois fui convocada para uma aula como atividade extracurricular com toda turma a uma aula passeio, fora da UFPA, no bosque, e infelizmente não tive como participar por causa da minha deficiência, por não conseguir transitar pelo local. Isso fez me sentir “inútil, incapaz”, esse era o único sentimento que não pensava sentir dentro da UFPA, pois não há nada para fazer, apenas aceitar e fazer outra atividade onde preciso me destacar. Isso deve ser repensado (Hefesto).

O tempo todo vão surgindo nesses relatos incessantemente algumas reflexões e indagação, porém o que mais observamos são questionamentos, indagações, respostas e justificativas. Segundo Skliar (2003, p. 153), “a alteridade deficiente, anormal resulta assim numa inversão que parece referir-se a um outro concreto, mas que hoje só tem



sentido se afastar desse outro concreto, - se é que ele existe - essa volta furiosa para mesmidade”.

Buscamos relatos híbridos da mitologia grega com **Hefesto**, representado aqui como uma aluna cadeirante do curso de Pedagogia da UFPA, e as mais diferentes situações de força/fragilidade vividas na sua formação, relatos de preconceitos, dos olhares dos outros que estão presentes em vários períodos da história.

Eu já me senti diversas vezes excluída aqui dentro da Universidade e no meu Curso de Pedagogia. Teve um professor que, quando iniciou o ano letivo, fez uma cara de espanto porque não sabia que tinha aluna cadeirante. Esse comentário desnecessário em sala soou como uma diferença, ou melhor uma discriminação ao meu ver. Não preciso ouvir o tempo todo que sou diferente. Eu sou citada como exemplo praticamente por todos os professores, sei que sempre de forma positiva, mas pensa comigo: as pessoas se espantam em sala porque têm alunos que não são deficientes, ou melhor, normais? (Hefesto).

Nesses fragmentos de denúncias e resistências, observamos o quanto a sociedade se espanta, se incomoda com os diferentes e se empenha em disseminar saberes, poderes, formas de controle sobre esse outro. A esse respeito Skliar (2003, p. 37) afirma: “ninguém, suponho admite verdadeiramente a existência real de outra pessoa. Pode conceber que essa pessoa esteja viva, que sinta e pense como ele; mas haverá sempre um elemento anônimo de diferença, uma desvantagem”. A diferença nos relatos de **Hefesto** aparece quase sempre como “paisagem invisível” de rua conhecida.

**Hefesto** em quase todas as suas falas “grita” para observarmos a falta de esclarecimento dentro do curso de Pedagogia e na UFPA quando afirma:

Eu vejo que a Universidade precisa divulgar mais sobre projetos/assistências, pois muitas pessoas precisam de mais informações, para serem melhor usufruídos, olhados, observados. Com minha cadeira motorizada, que ganhei da UFPA, hoje eu me sinto melhor e até livre (Hefesto).

Desta forma, destacamos que o acesso a essas vozes partiu de alguns colegas de classe e não da coordenação do curso ou da própria IES. **Hefesto** indica relação de solidariedade *entre* os humanos quando relata que:

Com ajuda de alguns colegas de sala que têm mais acesso que eu por participarem de grupos, fui informada que estava disponível no site da UFPA um recurso para alunos deficientes. Fui em busca da informação e fui atendida com uma cadeira de roda elétrica, uma bolsa

de 300 reais e participei de uma entrevista com assistente social e psicólogo (Hefesto).

Apesar da importância dessas discussões, observamos poucas orientações e ínfima imersão da diferença dentro do nível superior, com escassas discussões e esclarecimentos, de forma que esses sujeitos se sintam sujeitos da ação. Na verdade, a discussão do acesso ainda é superficial quando se trata das relações curriculares. Diante disso, a apresentação do outro é sempre suficientemente de distanciamento, para que não apresente nenhum “risco de confronto e dissonância” à normalidade. A estratégia pedagógica fundamentada numa teoria cultural poderia fornecer os instrumentos para questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas culturas e que as separam por meio de fronteiras da diferença. Muito se diz que é preciso respeitar as diferenças.

Toda essa discussão nos põe a tramar o híbrido nos *entre-lugares* políticos e éticos da diferença. São enunciados que emergem do cotidiano universitário, tendo em vista que a diferença vem percorrendo essas beiradas híbridas sociais.

Eu passei por uma situação em sala com um professor que deixou bastante triste quando ele deu um intervalo e ressaltou que para todos em sala que daria um intervalo de 10 minutos, mas que a turma não demorasse nos passeios comigo pelo corredor da UFPA. Porque até eu chegar ao banheiro e voltar à sala, já acabou o tempo. A minha ida ao banheiro é demorada, então não tem necessidade de se enfatizar em sala. Eu guardei por bastante tempo isso e estou contando para a sua pesquisa. Mas eu sinto que atrapalho em sala (Hefesto).

O tempo todo **Hefesto** mostra sua força/fragilidade por ser cadeirante. Uma simples ida ao banheiro gerou algumas ressonâncias na sua aula e isso acabou provocando tristeza em **Hefesto**, que se sente como um estorvo, *ser-hospede*<sup>17</sup>, a atrapalhar o andamento das aulas e da turma, em função da sua deficiência. A inclusão na mesmidade não parece ser senão o centro sempre desejado pela alteridade, ainda que seja mais visivelmente percebida uma busca de **Hefesto** por uma visibilidade normal em um espaço que o trata como (in)visível.

A relação de hostilidade em meio a esse *entre* da diferença como “hospitalidade hostil” é descrita por Miranda (2013) em termos de “acolhimento, mas também, hostilidade ao outro”. Nessa trama de **Hefesto**, a diferença no currículo ao mesmo tempo em que abre as suas portas para a inclusão do outro, também determina

---

<sup>17</sup> Isto é, a hospitalidade e a hostilidade do outro (SKLIAR, 2003, p. 71).

sob que condições essa inclusão deve acontecer. “A chegada do outro está diretamente condiciona às normas de aceitação [...], ou seja, quando o outro entra no espaço [...], sua presença já está previamente condicionada às regras e leis de funcionamento” (MIRANDA, 2013, p.13). E os próprios espaços educativos encarregam-se de impor um limite hostil à presença do outro.

[...] O outro é incluído e condicionado às leis da “hospitalidade hostil”. A presença do outro como diferença transforma os espaços educativos em lugar de acolhimento e de convivência plural, como desperta também um sentimento de ameaça, inquietação, conflito e hostilidade (MIRANDA, 2013, p.13).

A diferença do outro, nomeado, incluído, classificado, enfim, acaba clamando a ser tratada não sob a ótica de uma (in)visibilidade que ora o expõe, ora o ignora em função da sua diferença, mas sim, de maneira que as diferenças se tornem híbridas, visivelmente respeitadas no currículo do curso de Pedagogia. Talvez pensemos como Miranda (2013), nos termos de uma ética da hospitalidade:

Uma ética da hospitalidade significa fazer da impossibilidade da lei incondicional da hospitalidade uma experiência possível. Implica construir na educação uma relação de proximidade com outro que não visa condicionar e submeter sua alteridade as determinações impostas de um pensamento totalizador, ou seja, construir uma relação ética para além de toda objetivação e domínio do Mesmo sobre o Outro (MIRANDA, 2013, p.4).

Pensar a hospitalidade por meio de uma não agressão à alteridade do outro, “numa atitude capaz de acolhê-lo no seu mistério e especificidade, face-a-face, como ação incondicional e responsabilidade intransferível” (SKLIAR *apud* MIRANDA, 2013), é como um desafio que o pensamento ético da alteridade lança ao campo da educação.

**Hefesto** habita o “paradoxo da hospitalidade” nos limites da força/fragilidade exposto nas fronteiras da diferença no Curso e suas conquistas e sensação de liberdade ao ingressar no curso superior. A trama grega do deus Vulcano é difícil de ser romantizada por viver escondido diasporicamente nas cavernas e criado por Tetis. **Hefesto**, feio e coxo, transgressor da “normalidade” com sua coragem/habilidade na mitologia grega e ainda hoje na contemporaneidade, foi motivo de risadas/admirações pelos corredores do olimpo e hoje é esquecido/lembrado nas vozes das fronteiras híbridas da UFPA. **Hefesto**, na contemporaneidade, posiciona-se a respeito do

comentário do professor sobre sua ida ao banheiro, durante a aula, ou nos muitos episódios de silenciamento de sua diferença.

Contudo, é necessário enfatizar os *entre-lugares* da diferença nesse campo híbrido entre deuses e humanos, tal como nos fala Skliar (2003, p.99) com relação à perda do mapa, de certo modo que “a fronteira, a existência de algum entrelugar que já não (re)apresenta com tanta clareza nem o centro nem sua suposta periferia. Isso não significa que não existam mecanismo de poder exercido sobre o espaço, sobre a espacialidade do outro”. O outro silenciado acaba ficando sem sua voz nos horizontes híbridos da mitologia e, nos *entre-lugares* do terceiro espaço, balançando seu habitat entre os espaços móveis da sua diferença.

#### 4.2 AMAZONA: DA MORTALIDADE DO SEU PODER A UM CAMINHO SUBVERSIVO.

Algumas de suas práticas reconhecem a diferença de raça, cultura e história como sendo elaboradas por saberes estereotípicos, teorias raciais, experiência colonial administrativa e, sobre essa base, institucionaliza uma série de ideologias políticas e culturais que são preconceituosas, discriminatórias, vestigiais, arcaicas, “místicas” e, o que é crucial, é reconhecida como tal (BHABHA, 2013, p.128).

Ao perpassar as fronteiras traçadas em relação à questão força/fragilidade, raça/etnia, optamos por escutar uma mulher pobre e negra, mãe, esposa identificada analogamente como **Amazona**, filha de Ares, deusa da guerra. Mulher guerreira, imortalizada na mitologia por sua coragem e disposição para a luta, parece uma boa analogia para dialogar com alguém que luta constantemente para vencer preconceitos e não se submeter aos domínios da colonização. No discurso colonial, o “outro é citado, mencionado, iluminado, encaixado em estratégias de imagem, contra imagem etc.” (SKLIAR, 2003, p. 109).

Considerando que esse discurso, entendido por nós como o silêncio (colonial) que parece ser um convite ou à “mudez” do outro que: “[...] permitiu um reagrupamento de forças, um tour de força do colonialismo, uma nova legitimação para inovadores estratégias de invenção e de tradução do outro” (SKLIAR, 2003, p. 109).

Esse povo colonizado historicamente, degenerado pelo seu corpo negro, mutilado, que conquista seu território e seus mitos, é arremessado às fronteiras da exclusão, mesmo ao tentar estabelecer o respeito ao horizonte híbrido da diferença. Para

Dussel (2010) “o novo híbrido postulado pela teoria pós-colonial não é uma síntese dialética, mas uma ruptura e uma associação ao mesmo tempo, uma simultaneidade impossível do mesmo e do outro” (DUSSEL, 2010, p.66). Trata-se, pois, de uma nova configuração da (in)visibilidade da diferença no movimento do poder colonial, esse movimento histórico do hibridismo “como camuflagem, como uma agência contestadora, antagonística, funcionando no entretempo do signo/símbolo, que é um espaço intervalar entre as regras do embate” (BHABHA, 2013, p. 268).

A mitologia colocou na trama esse povo estranho constituído por mulher-guerreira, heroína que guerrilhava sem ajuda masculina. Diz o mito que a **Amazona** era rainha e guerreira africana que demonstrava uma bravura invulgar. Es aí sua força. Porém, sua fragilidade se apresenta nos obstáculos durante as várias lutas travadas. A **Amazona**

[...] é aquela que recusa essa distribuição de competências, pois pura e simplesmente eliminou os homens de sua estrutura política e social. Na *Ilíada*, essas guerreiras são chamadas por Homero de *antianeira* (anti-homem). O prefixo grego *anti*, nesse caso, pode ter o sentido de “contra” o homem, mas também de “igual” a ele (CATHERINE SALLES, S/D).

Na introdução desse trabalho já nos referíamos às sonoridades de fabulações e conexões, no sentido da flecha de uma guerreira, dona imortalizada na maioria das lendas pela coragem de lutar quando enfrentavam os homens que tentavam submetê-la, projetando-a na imagem de uma aluna que na sua fala se intitula “negra”.

A relação híbrida entre o mito da **Amazona** e uma negra se constituiu a partir das articulações que afloram na extensão do tempo, ao longo do qual, deusa e mulher lutam para derrubar preconceitos, não se rendendo à submissão e à violência, não aceitando o tradicional papel doméstico e machista imposto à figura feminina. Isso nos fez refletir o quanto é importante contribuir para a superação dessas fronteiras que a mulher percorre os *entre-lugares* e é lançada em uma sociedade onde ainda são tratadas de forma invisível, acentuando-se por ser “negra/cotista”. Mas o híbrido é algo que se movimenta por entre e acima das fronteiras:

O hibridismo é em si uma política de diferença realizada, pondo as diferenças para atuar por cima das fronteiras. É aqui que o pós-colonial e o pós-moderno coincidem vigorosamente: no ataque unido à dialética da soberania moderna é a proposição da libertação como política de diferença (HARDT; NEGRI, 2001, p.162).

Em um momento da entrevista ficou claro que pelos corredores da Universidade circulam rejeição e resistência à estética negra do outro, do diferente: “o lugar de negro não é na Universidade porque ele não estudou igual ao branco, devido à sua negrura”. A **Amazona** enfatizou durante todo o período da entrevista que no seu curso de Pedagogia buscou de alguma forma ensinar o respeito à sua “cor” e à sua figura feminina.

Aqui neste estudo, ao ressoar a voz do “corpo negro” feminino, não queremos abordar nenhuma alienação da mulher negra ou uma pretensa totalidade “identitária”, ou ainda, tratá-la com piedade por sua diferença híbrida, não isto, o que desejamos é não omitir sua voz e os *entre-lugares* percorridos durante a graduação.

Em **Amazona** ressoa uma força em sua fala quando se refere a dar visibilidade à sua amiga quilombola, do Acará, aluna cotista de Pedagogia, no momento em que esta pergunta: “Você não está se sentindo excluída ali no Curso?”. Talvez a amiga aguardasse uma resposta cheia de “pena” que remetesse à ideia de “coitadinha”. E a **Amazona**, guerreira, aflora em sua luta e responde transgredindo a normalidade/branquidade sentida pela pele negra e exclama: “não!”. E mais uma vez a **Amazona** dá visibilidade à sua cor.

Compreendemos aqui que a **Amazona** não deve satisfazer os desejos e os modos de conversa, ficando “calada” diante das várias agressões dos outros nas “rodas de conversa”, tentando determinar um lugar concreto da diferença. Ou seja, o lugar do negro é na Universidade.

A todo o momento a **Amazona** subverte os valores discriminatórios pelos atravessamentos híbridos dos *entre-lugares* da diferença entre as relações raciais e de gênero que a sociedade legou ao longo do tempo. Essa heroína precisa evidenciar toda pujança do seu poder numa luta contra uma sociedade patriarcal, pois de alguma forma ela precisa transgredir e mostrar seu poder com guerrilhas, não devendo se acomodar diante do que está estabelecido.

A imagem da sociedade com o corpo forte e moreno da **Amazona** pertence ao domínio da transgressão, do mesmo modo que nossa **Amazona**, pelos corredores da UFPA, por ser uma discente negra que não se vê como coitadinha e sim como uma guerreira com uma bravura inquestionável. Como caçadora e guerreira, à feição da **amazona**, que chegou com seu bando de cavaleiros e alguns soldados do seu próprio sexo para se colocar ao lado de “Turno”, as articulações das **Amazonas** mitológicas

despontam na atitude da humana negra que briga por um espaço, sobretudo em seu ambiente de estudo.

Fronteiriça socialmente, a **Amazona** não estava acostumada com o manejo das mãos para trabalhar na roça, mas aprendera a enfrentar o trabalho da guerra. Essa foi a maneira híbrida que encontrou para subverter essa condição, ganhando uma força divina capaz de se destacar nos caminhos de sua formação.

Na articulação entre deus e humanos, burlando espaço e tempo, a condição encontrada por nossa **Amazona** situa-se na possibilidade de realizar um curso de graduação que lhe possibilita, inclusive, destacar-se em relação à sua família. A **Amazona** constitui a imagem da negra que está se formando no curso de Pedagogia, em um espaço familiar em que a maioria não tem essa formação superior. Eis aí um destaque: “na minha família eu sou a única com nível superior e sempre escutei que sou exemplo aos outros familiares, pois hoje casei, faço pedagogia e tenho meu filho, quebrando as barreiras e paradigmas” (Amazona).

Sua fragilidade constituída por sua condição de mulher negra em uma sociedade, cujo parâmetro cultural é fundado na tentativa de supremacia do branco sobre o negro, coloca-se como uma exigência de força e coragem constitutiva da ambivalência que sustenta essa diferença e que possibilita a transgressão da ideia, por exemplo, de que “lugar de negro não é na universidade” (Amazona). O ressentimento da **amazona** é a sua fragilidade demonstrada quando é tratada de forma diferenciada por ser uma aluna “cotista” do curso.

No esforço para não se submeter à dominação masculina, a **Amazona** guerreira mitológica vive a sua força e a sua fragilidade, seu “tendão de **Aquiles**”, pois para transgredir a ordem masculina, ela precisa abrir mão da convivência com os homens e manter-se em estado de guerrilha constante. No entanto, a **Amazona** precisa garantir a continuidade da comunidade, o que significa gerar nova Amazona e para isso só pode contar com um amante/inimigo – contraparte de sua fragilidade e poder.

Quebrar as barreiras em um *entre-lugar* tão marcado pela diferença da cor não é algo fácil. Com palavras da **Amazona** a respeito de sua cor negra,

[...] muitas vezes atrapalha, porque às vezes as pessoas pensam que todo o negro é de invasão e está ligado ao crime e à vagabundagem. Então para eu entrar na universidade foi uma luta muito grande, pois estudei em escolas públicas, onde o ensino não é muito bom e não nos prepara para entrar na universidade. Eu estudei por minha conta e por

meu esforço em entrar como cotista, pois não sou mais novinha, tenho um filho e tenho 35 anos de idade (Amazona).

Na trama da **Amazona** sobre a sua diferença diante da “cor negra” e por ter ingressado como cotista na UFPA transparece uma revolta e ao mesmo tempo um senso de justiça à uma situação sociocultural emergida na própria história, que tem o negro como inferior e indigno de viver socialmente. Com base nessas visões, o tratamento histórico dispensado ao negro se caracteriza pelo abandono, isolamentos por partes dos colegas e também pela sociedade. Esse tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre, a violência é do violento, a cor é do excluído da sociedade. Para Skliar (2003), o que resta para a raça são armadilhas da “branquidade”, ou da “patriedade”, ou do “anti-semitismo”. Isso tudo consiste em “deslocar os problemas sociais, linguísticos, econômicos, educativos, culturais”.

Em termos abrangentes, a imagem da “branquidade” perdura pelo campus da Universidade, imagem essa de privilégios e carregada historicamente com olhares de racismo e preconceito, travada como batalha por **Amazona** pela sua cor negra e pelo seu ingresso como cotista.

Uma vez que as batalhas enfrentadas por **Amazona** na sociedade, mesmo em tempos pós-modernos que continuam tratando a todos a partir da norma da branquidade, “a normalidade inventa a si mesma para, logo, massacrar, encarcerar e domesticar todo o outro” (SKLIAR, 2003, p. 153).

Além da discussão de cota para “negro/quilombola” como uma questão social (e não de desigualdade) percebemos na fala da **Amazona** sobre o olhar dos outros sobre a sua diferença, uma visão de raça/etnia fixa e congelada no tempo e no espaço de tal modo que não é fácil ser tratada como uma questão central, porque a sociedade continua com um pensamento social da branquidade, onde **Amazona** destaca:

Isso sempre diminui nosso espaço, como se a Universidade fosse espaço somente para branco e para alunos de escolas particulares. Eu sempre indagando: e os negros de escola pública não eram para estar aqui se graduando em nível superior? Isso não se aplica, pois, aqui é uma instituição Pública Federal e não está dizendo que para entrar você deve ser branco ou negro, ou índio, quilombola e sim para você entrar por seus méritos de estudo, então não vejo aqui cota ser errado, pois existe mesmo critério de seleção, apenas temos algumas vagas (Amazona).



Cabe destacar o olhar do outro sobre a diferença. Apple (2001) traz uma importante contribuição a respeito da dimensão das fronteiras culturais dentro do ensino. “Embora a referência à raça possa estar manifestamente ausente nos discursos dos mercados, ela permanece uma presença ausente” (APPLE, 2001, p.63). Contudo, pensamos que ainda está plenamente implicada nas metas e nas preocupações que “cercam o apoio à mercantilização da educação”.

Não foram poucas as conquistas da **Amazona** na luta para derrubar preconceitos. Essa situação nos revela uma parte daquilo que mencionamos anteriormente. Entendemos que os *entre-lugares* da diferença se aproximam mais do não lugar, ou do terceiro espaço.

Uma vez que a falta de lugares guerrilhados pela **Amazona** por uma insistência “em um aparente único espaço, a reunião ordenada daquilo que parece estar disperso, a negação de outros espaços que não sejam os mesmos”, nos conduz a um pensar de forma binária os *entre-lugares* da diferença com Skliar (2003, p. 202) que “pensar o não-lugar, um lugar oposto àquele espaço do outro que está necessariamente fora e cuja aparente exterioridade não é outra coisa senão a tentativa de dominar sua instabilidade e sua ambiguidade como objeto de conhecimento social”.

A enunciação da diferença cultural problematiza a divisão binária de passado e presente, tradição e modernidade, no nível da representação cultural e de sua interpelação legítima. Trata-se do problema de como, ao significar o presente, algo vem a ser repetido, relocado e traduzido em nome da tradição, sob a aparência de um passado que não é necessariamente um signo fiel da memória histórica, mas uma estratégia de representação da autoridade em termos do artifício do arcaico (BHABHA, 2013, p. 64-65).

Deste modo, podemos dizer que, em partes, o *entre-lugar* pode ser um elemento intersticial constituído da diferença de raça. Skliar (2003, p. 114) nos mostra que os significados são o estereótipo e uma forma primária de subjetividade de discurso colonial, e, por outra parte, “o discurso colonial [...] é o desejo de uma originalidade que se sente sempre ameaçada pelas diferenças” de cultura, raça, cor, pele. Com base nisso, “o mito da origem histórica - pureza racial, prioridade cultural - produzido em relação como estereótipo colonial tem a função de "normalizar" as crenças múltiplas e os sujeitos divididos que constituem o discurso colonial como consequência de seu processa de recusa” (BHABHA, 2013, p. 115-116).

A partir dessas perspectivas, consideramos que boa parte das discussões sobre a questão racial vem ganhando força nos campi da UFPA, não obstante a **Amazona** ainda luta por espaços em filas do RU.

Teve uma situação que nunca esqueci durante o almoço na fila do RU com alunos veteranos que falavam bem alto na fila em uma conversa sobre as cotas para negro. E uma aluna de engenharia dizia que os alunos cotistas ingressavam na Universidade sem maiores esforços, tanto que “a maioria eram de cursos de licenciaturas ou na área da educação, pois a nota nem chega perto das nossas que não somos cotistas, pois nosso nível é bem mais alto” (Amazona).

Além dessa forma de visibilidade para o negro que sofre os efeitos do racismo e da violência da voz que machuca os discentes “cotistas” que ingressaram na Universidade, a **Amazona** constantemente se apresenta tentando se auto afirmar como negra nos espaços na sociedade. “Eu sou cotista, fiz e continuo fazendo muito esforço para entrar e permanecer na universidade”. O racismo ainda está muito presente na sociedade, tal qual o representado nas vozes de alunos de Engenharia em fila do RU, porém é importante destacar a sua luta em seu “cinturão” representado pela sua força, poder e proteção por não desistir de seus sonhos.

Observamos que as vozes da **Amazona** se apoiam em lutas. O seu olhar sobre sua diferença de raça se expõe quando discute as cotas dentro da universidade. “As cotas, para mim, são uma reparação de séculos por deixar agente de lado, historicamente”.

Na verdade, eu não vejo as cotas como passar a mão na cabeça de quem é negro; eu vou aproveitar essa reparação do Governo. Uma reparação de não deixar os negros de lado, como se negro não fosse gente, não tivesse direitos. Então eu vou aproveitar essa parte (Amazona).

A guerreira enfatiza que as “cotas são para negros como uma forma de não ficarmos excluídos”, às fronteiras sociais, como “coitadinhos por ser preta e pobre”. Salientamos com base em Skliar (2003, p. 90) que a exclusão se torna insuportável quando notamos que “[...] suas fronteiras oscilam, se ampliam, sempre estão em movimento, nunca permaneceram quietos ou inalteráveis”.

#### 4.3 DA FORÇA DE **AQUILES** À FRAGILIDADE DE SEU TENDÃO.

**Aquiles**, filho de Tétis, a deusa do mar, “a mais desejada como esposa de Zeus e por seu irmão Poseidon” (BULFINCH, 2002). Com as profecias de Prometeu, o filho da deusa seria maior que seu pai e diante disse os deuses resolveram dar como esposa a Peleu<sup>18</sup>.

Enquanto Tétis clama a vida transfigurada pela imagem de seu filho, um simples mortal, diante dos deuses mitológicos, e também pensando na (in)visibilidade de seu filho e as difíceis batalhas que estavam por vir, buscou fortalecer **Aquiles**, enfraquecido pela mortalidade e acabou, segundo Vernant (1999), mergulhando seu filho ainda criança nas águas do mitológico rio Estige. As águas do rio o tornaram um herói invulnerável, exceto no calcanhar, por onde a mãe segurou para mergulhar no rio, daí a famosa expressão “calcanhar de Aquiles”.

Tétis mergulhou no rio Estige, **Aquiles** para torná-lo invulnerável. E era sobretudo por essas águas que os deuses faziam seus juramentos. Quanto um dos imortais queria se ligar por um juramento solene, Zeus enviava ao Hades a mensageira Íris, que trazia uma porção da água fatídica, para que servisse de testemunha ao juramento (BRANDÃO, 1986, p. 272).

Pensar os *entre-lugares* possibilitados pelo movimento constituído pela (in)visibilidade exigida em muitas ocasiões no território da UFPA em relação à diferença conduziu-nos a fazer um entrelaçamento com a mitologia que nos permite uma analítica desse tema a partir da figura de **Aquiles**. Esse personagem que durante muito tempo foi o mais ilustre dos guerreiros, foi segundo Bulfinch (2002) a imagem de uma humanidade condenada à morte (esta morte para engrandecer sua vida no presente), perpetuando a memória do futuro. Morrer constitui uma fragilidade que marca a humanidade de **Aquiles**.

A fortaleza de **Aquiles**, na mitologia, tinha um ponto frágil, o calcanhar do herói metaforicamente projetado no nosso **Aquiles**, um discente homossexual do curso de Pedagogia, arremessado às fronteiras da sociedade em função da afirmação de sua diferença constituída na liberdade de sua opção sexual que, em uma cultura heterossexual ressoa como ponto vulnerável nas fronteiras da UFPA. As atitudes

---

<sup>18</sup> Peleu esposo de Tétis, um mortal já idoso, enfraqueceu o filho (pela sua mortalidade) que dele nasceria e seria apenas um humano. Com a ajuda do centauro Quíron, Peleu conseguiu desposar a deusa e seu filho foi o renomado **Aquiles** (BULFINCH, 2002, p.260).

articuladas de nosso herói destemido, dono de uma coragem e força que o fazem dar visibilidade à presença da diferença, do seu eu homossexual, é algo que potencializa a nossa humanidade estranhada pela normatividade das culturas.

Para Louro (2000), essa normatividade opera

fortemente, no campo da sexualidade. Aqui, uma forma de sexualidade é generalizada e naturalizada e funciona como referência para todo o campo e para todos os sujeitos. A heterossexualidade é concebida como “natural” e também como universal e normal. Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Consequentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais (LOURO, 2000, p.10).

Ao deixar o sexo falar mais forte, ao expor o seu próprio “calcanhar de Aquiles” diante de uma cultura e uma sociedade heteronormativa que exige que ele se mostre como um heterossexual (o que ele não quer ser), a sexualidade de **Aquiles** é metamorfoseada em fragilidade/força/coragem arremessadas às fronteiras da sociedade, por transgredir a normalidade.

Segundo Butler (2014, p.11), as fronteiras tratam “do espectro das vidas que não podem ser vividas, das zonas inabitáveis que marcam as fronteiras do humano, daquelas vidas excluídas de toda forma de inteligibilidade social e cultural”. **Aquiles** é sabedor de seu poder, por isso jamais se cala ou teme os desafios a enfrentar.

Mas tu, Aquiles, és o mais feliz dos homens do passado e do futuro, pois, enquanto vivias, nós, os Argivos, te honrávamos como aos deuses, e agora, estando aqui, tens pleno poder sobre os mortos; desse modo não deves te afligir por ter morrido. Assim disse e ele prontamente me respondeu: Ilustre Ulisses, não tentes consolar-me a respeito da morte! Eu preferia cultivar os campos a serviço de outro, de um homem pobre e de poucos recursos, a dominar sobre todos os mortos (BRANDÃO, 1986, p.146).

Transfigurado os *entre-lugares* do passado/presente, um entre deuses e homens, entre a vida/morte, pela (in)vulnerabilidade em dois tempos distantes, por gestos filosóficos transgressores entre tempos diferentes, traçam uma ponte entre a imagem de **Aquiles** e a diferença sexual a perambular pelo campus da UFPA. Talvez isso se traduza em um movimento de “vulnerabilidade ao outro na sua exterioridade, assumindo o risco que essa atitude de abertura e exposição implica. Pois somente no risco que envolve essa exposição é capaz de surgir uma relação ética de acolhimento ao outro na relação face a face” (MIRANDA, 2013, p.5).

Enquanto **Aquiles** estava alojado no armário da (in)visibilidade e ninguém sabia ou fingia não saber que ele era *gay*, ele estava protegido. Porém, a revelação da sua sexualidade se transformara em seu calcanhar, seu ponto vulnerável, sua fraqueza diante da sociedade. Podemos sentir essa fraqueza quando ele fala um pouco da sua família que é católica e não aceitava sua sexualidade. Mas **Aquiles** considera: “não é pecado não me sentir pecador por ser *gay*, onde meus tesões vibram, pulsam e que isso tem que ser discutido e isso me transforma em um sujeito totalmente diferente do que eu era antes de entrar no Curso de Pedagogia” (Aquiles).

Pensar o gênero, segundo Scott (1995, p.7), é “uma maneira de indicar as ‘construções sociais’ – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres”. Papéis esses (in)visíveis aos (homens/mulheres, *gays*, transgêneros). **Aquiles** é uma indeterminação a percorrer os *entre-lugares* do gênero/sexualidade na sociedade e nos corredores da Universidade, pois seus discursos são “generificados”, isto é, “produzem sentidos sobre homens e mulheres, sobre como devemos ser e que tipo de sujeitos (sempre enfatizando o gênero masculino para se referir à humanidade) querem formar” (MACHADO e COUTINHO, 2016, p.5).

**Aquiles** enuncia interpelações, tensões e conflitos entre uma sexualidade “vigiada” e uma sexualidade “livre”, em não se sentir pecador dentro de uma cultura heterossexual cristã, onde não se tem espaço para a homossexualidade, não sendo condizente à sua liberdade transgressora.

Essas tensões de **Aquiles** podem ser indicadas durante seu diálogo quando ele se refere ao **olhar do outro** como “um olhar da diferença, do estranho daquilo que é “uma identidade que não deveria estar ali”. (Aquiles).

Para Louro (2008, p 89), definir alguém como *gay* “homem ou mulher, como sujeito de gênero e de sexualidade significa, pois, necessariamente, nomeá-lo segundo as marcas distintivas de uma cultura – com todas as consequências que esse gesto acarreta: a atribuição de direitos ou deveres, privilégios ou desvantagens”.

Por dentro do Curso de Pedagogia, **Aquiles** é um outro combatente que transgride os limites impostos à sua sexualidade pelo sistema binário feminino-masculino, tais como travestis, transgêneros, assexuados e transexuais mulheres e homens. (MACHADO e COUTINHO, 2016, p.9), mas sua vulnerabilidade é notada desde a divindade:

Enquanto estava no templo de Apolo, negociando o casamento, Páris lançou contra ele uma seta envenenada, que, guiada por Apolo, feriu-o no calcanhar, o único lugar vulnerável de seu corpo, pois sua mãe, Tétis, o mergulhara, quando criança, no rio Estige, que invulnerável, exceto no calcanhar por onde à mãe o segurava (BULFINCH, 2002, p. 273).

Segundo Bulfinch (2002), **Aquiles** foi questionado por sua mãe sobre morrer velho e ser esquecido, ou morrer novo como guerreiro e alcançar a glória. **Aquiles** preferiu a glória e morreu muito novo, pois essa foi a forma de **Aquiles** marcar seu nome na história mitológica grega. O ato expressa as obrigações de se autoafirmar como forte à sua mãe.

[...] baseado na exclusão radical, e o que surge na esfera do excluído, não negado ou morto, talvez morrendo lentamente, sim certamente morrendo de uma falta de reconhecimento, morrendo, de fato, de uma circunscrição prematura das leis através das quais o reconhecimento como humano pode ser conferido, um reconhecimento sem o qual o humano não pode vir a ser (BUTLER, 2014, p.112).

**Aquiles** percorre hoje os *entre-lugares* por ser um estudante forte e ao mesmo tempo frágil, pelo simples fato de se afirmar, no momento em que ele resolve expor sua sexualidade afirmando sua diferença e quando ele assume essa alteridade e tal condição do *entre* é fragilizada do ponto de vista da sua sexualidade. Certamente esse outro, ao se afirmar, acaba tornando-se frágil socialmente.

Força/fragilidade não estão em mundos ou lados opostos (feminino e masculino; homossexual e heterossexual), mas são as duas faces da mesma moeda. Configurando uma relação de poder e resistência, conforme as contribuições de Foucault (2010).

Para Butler (2014, p.67) o gênero é um processo ou um “[...] “devir”, e não um estado ontológico do ser que simplesmente “somos”, o que determina, então, o qual nos tornamos”. Uma outra forma em que **Aquiles** procura mostrar sua força e superar suas fragilidades é quando ele busca a superação na vida, tentando se sentir “forte” no meio social, para “aparecer” de alguma forma.

Ou eu vou ser sempre o melhor ou serei esmagado. Isso eu venho percebendo na minha trajetória da minha formação como pedagogo, ou vou ser o pior, na verdade, vigiado ou punido. Eu sempre vou estar nesse limite entre ser o melhor/pior. Ser médio não pode ser esperado de mim por causa da minha sexualidade (Aquiles).

As interlocuções com **Aquiles** indicam que buscar ser “o melhor” na profissão de pedagogo requer muito estudo em sua trajetória de formação, isto significa ter as melhores notas e conceitos, ser responsável e cumprir as normas instituídas para o ambiente. Há uma força nisso, no esforço que é desprendido para alcançar esse lugar, mas há também uma fragilidade, uma vez que toda essa dedicação não se realiza simplesmente pelo simples prazer de estudar, mas como uma exigência para suprir uma “falha” de sua homossexualidade no seio de uma cultura heteronormativa.

Buscar a “perfeição” divina para não ser “vigiado/punido” pela presença da diferença nos atravessamentos híbridos dos *entre-lugares* da diferença entre gênero e a sexualidade também nos leva a pensar em nossas próprias construções sociais, “quase sempre fundamentadas na ideia binária de classificação dos sujeitos por sexo, que prevê dois mundos opostos: feminino e masculino, com a supremacia deste em relação aquele” (SILVA e COUTINHO, 2016, p.7).

Nesse relato, para **Aquiles**, ser o “melhor” e o “pior” na sua profissão é por conta da sexualidade de certa forma assumida pelo discente do Curso de Pedagogia, estabelecida uma posição *entre* o sexo, além da sua capacidade profissional. **Aquiles** não nasceu homem, mas sua sexualidade foi se construindo de acordo com o ambiente cultural/mitológico, pois são “generificados”. A sexualidade/gênero são “[...] também uma construção educacional, num movimento imanente de retroalimentação” (MACHADO e COUTINHO, 2016, p.6).

Em Scott (1995, p.88), o gênero “é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação de poder no ocidente”. Assim sendo, **Aquiles** está sempre nos *entre-lugares* da sua vida, pois ele evidencia o ser vigiado/punido como um desafio, quando afirma: “a minha derrota é saber que isso será um desafio muito grande; que pouco se avança, se evolui em relação a isso”. (Aquiles). Assumir que é *gay* não está sendo fácil para o guerreiro. **Aquiles**, ao alcançar a glória, buscou uma forma também de autoafirmação, prestígio, novas possibilidades na batalha de Tróia vencida pelo guerreiro:

Heitor caiu mortalmente ferido, e disse, com a voz fraca: — Poupa meu corpo! Permite que meus pais o resgatem e que eu receba os ritos fúnebres por parte dos filhos e filhas de Tróia. Ao que **Aquiles** respondeu: — Cão! Não fales em resgate nem peças piedade a mim, a quem tanto fizeste sofrer. Não! Podes estar certo de que coisa alguma

livrará dos cães tua carcaça. Eu recusaria entregá-la, ainda que fossem oferecidos vinte resgates e teu peso em ouro (BULFINCH, p. 267).

Em verdade não devemos pensar **Aquiles** do ponto de vista de uma polaridade, pois, ao mesmo tempo que é um herói/guerreiro, carrega todo um reconhecimento do que ele representa, sua própria mortalidade.

Essa trama de **Aquiles** sustenta um *entre-lugar* de um homem forte/fraco, heroico e fortalecido pela diferença do herói e frágil por sua vulnerabilidade mortal e sexual. A diferença tem uma cobrança social e é preciso ser bem mais capacitado para a sociedade suportá-la, caso contrário, não pode ultrapassar as fronteiras sociais.

Então o fato de **Aquiles** “sair do armário” somente ocorre da “porta para fora da sala de aula”, pois da “porta para dentro” tem que se comportar como heterossexual”. Aspecto importante que Louro (2008, p.44) ressalta afirmando que “as normas regulatórias do sexo têm, portanto, caráter performativo, isto é, têm poder continuado e repetido de produzir aquilo que nomeia e, sendo assim, elas repetem e reiteram, constantemente, as normas dos gêneros na ótica heterossexual”. Essa dimensão do **dentro/fora** nos faz tramar esse discurso dos *entre-lugares* a partir da própria ambivalência que “acaba por produzir a diferença como pejorativa, percebendo-a como um desvio da norma, como uma falha que precisa ser corrigida” (COUTINHO, 2009, p.14). Comportamento esse dos mínimos atos dos sujeitos que, segundo Coutinho,

[...] estão constantemente sendo medidos – por outros e por si mesmos – em função de um modelo “normal” que permite diferenciar, atribuir juízo de valor e comparar os comportamentos de determinado indivíduo ou grupo (COUTINHO, 2006, p.32).

Um dos pontos importantes de **Aquiles** é a problematização do conceito do movimento de *entre-lugares*. Um homem forte, mas ao mesmo tempo frágil, em que sua fortaleza está em ser o mais poderoso dos guerreiros, mas a sua alteridade por ser um homem filho de deusa com um mortal que o torna vulnerável. Segundo Butler (2014, p.33), na “[...] alteridade não há retorno a um eu anterior, mas somente uma transfiguração baseada na impossibilidade de retorno”.

**Aquiles** representa, na trama, um sujeito que aponta para outras direções com decisões a tomar em Tróia, não como forma de enunciação, mas para aquela possibilidade política que evidencia os limites das decisões. Um exemplo decorre da situação em que o rei foi até **Aquiles** para resgatar seu filho dizendo: “Meu filho, foi



morto por ti. Venho para resgatar seu corpo, trazendo comigo uma soma de valor inestimável. **Aquiles!** Reverencia os deuses! Lembra-te de teu pai! Em seu nome, mostra compaixão por mim.” (BULFINCH, 2002, p.269). **Aquiles**, ao reconhecer o valor e a honra naquele rei, a quem por ele seria digno lutar, cede à sua decisão anterior e devolve o cadáver do filho ao pai.

Apesar da morte de **Aquiles**, seu feito heroico permanece na história e na linguagem contemporânea, perdurando atualmente nos *entre-lugares* da diferença. **Aquiles** morreu como um herói e até hoje é lembrado como um grande guerreiro com o poder de um humano no mundo de deuses.

O calcanhar de **Aquiles** do sujeito entrevistado, ou seja, seu ponto vulnerável, está ligado à sua sexualidade. As pessoas olham com (in)visibilidade: “eu passei por uma situação muito embaraçosa, pois fui questionado por pais de um aluno que perguntaram o que eu, enquanto homem, estava fazendo em uma sala na Educação Infantil?” (Aquiles). São indagações fortes no discurso dos outros e com nítidos olhares de preconceito. Nesse sentido, um *entre-lugar*, um terceiro espaço, pode ser pensado como um deslocamento dos sujeitos de seus “lugares habituais”, possibilitando-lhes espreitar os abismos da diferença. O calcanhar frágil de **Aquiles**, sua sexualidade, o faz sentir as dores da exclusão. **Aquiles** desabafa:

Na verdade, isso me fez sentir constrangido, triste e com vontade de desistir. Isso tudo porque a mãe foi até a coordenação pedir explicações sobre o que eu estava fazendo, como se isso fosse um delito ou um crime. O que entristece é que não está inscrito na minha testa que sou homossexual, isso tudo porque eles sabiam que sou gay, talvez pelos “trejeitos” que algumas pessoas observam, mas sempre preservo minha imagem. Mesmo assim tive essa impressão de que, por exemplo, ela deve ter pensado: “o que um rapaz que é homossexual, “gay”, está em sala de aula com minha filha que é uma criança pequena?”, isso poderia ser pior. Isso tudo está sendo tenso na minha graduação em Pedagogia por causa da minha sexualidade e também por meu gênero (Aquiles).

Em uma sociedade fundada na heteronormatividade, a sexualidade de **Aquiles** será sempre o seu ponto fraco, constantemente visada e vigiada. Silva tem razão, a hegemonia masculina graça o pensamento educacional e determina que a educação de crianças e de jovens seja responsabilidade das mulheres. Nesse viés, elas são vistas de forma preconceituosa como frágeis e incapazes de realizar tarefas mais complexas, ao contrário dos homens que são vistos como fortes e inteligentes, cuja fortaleza e inteligência não podem ser desperdiçadas.

Essa ambivalência de comportamentos, para Bento (2009), afeta os sentidos.

A interdição do choro, da fala, da afetividade é algo extremamente opressor para os homens. Existe um núcleo privado e íntimo que deve ser preservado, escondido, esquecido, sob pena dele se expor a rotulações e ser tratado de fraco, ou gay. Em uma sociedade profundamente homofóbica como a nossa, o homem admitir que tem vontade de chorar, que sofre, tem inseguranças emotivas, profissionais, sexuais é o mesmo que dizer: olha o meu lado feminino aflorando (BENTO, 2009, p.45-46).

Assim, a sexualidade assume um lugar de “diferente”. E Louro (2007, p.45) nos mostra que “todas as produções da cultura construídas fora deste lugar central assumem o caráter de diferentes e, quando não são simplesmente excluídas dos currículos, ocupam a posição do exótico”. O exótico, na conversa com **Aquiles**, se expressa como a figura masculina na Educação Infantil separada por muralhas, legada a um “não lugar” por causa da sua diferença.

Nesse mesmo contexto da diferença, Silva (1995) evidencia como o currículo é observado pelo pensamento educacional brasileiro sendo: “[...] machista e patriarcal. Paradoxalmente, à docência e magistério de primeiro e segundo graus são atividades predominantes feministas, mas o pensamento sobre a educação é hegemonicamente masculino” (SILVA, 1995, p.128). O que conseguimos observar na voz acima de **Aquiles** é que no “magistério feminino” não há lugar para os homens e homossexuais na educação infantil, por ser exótico, imoral. Uma das formas que **Aquiles** utiliza para enfrentar sua (in)visibilidade por causa da sexualidade é seu encorajamento-força de encarar sua profissão como pedagogo e docente da Educação Infantil não como exótico/extravagante, mas como um docente que pode ser visto como um profissional socialmente competente. Silva (2015) nos conduz a pensar que a Educação Infantil demanda questões culturais e profissionais que atravessam as relações sociais com “papeis atribuídos a homens e mulheres, ampliando, portanto, o debate para além da codificação do feminino como conotação neutra” (SILVA, 2015, p.29).

Scott (1995) abre a possibilidade da intercessão da diferença entre gênero/cultura, interpretação que nos é extremamente útil na crítica do magistério como um território cujas relações se estabelecem nos processos de profissionalização docente, entre os atores nelas envolvidos, seguindo uma cultura “sexista”, “machista” e “heteronormativa”.

Os *entre-lugares* são trajetos, passagens, cruzamentos que seguem uma cultura sexista, machista e heteronormativa, os quais aproximam ou separam pessoas e mundos;

“toda obra é uma viagem, um trajeto, no entanto, só percorre tal ou qual caminho exterior em virtude dos caminhos e trajetórias interiores que a compõem, que constituem sua paisagem ou seu concerto” (DELEUZE, 2004, p. 9-10). Ironicamente, os pais de uns alunos chamaram o professor de “gay”, ao que Costa (2002) contribui com o seguinte comentário:

Por mais que os homens tentem justificar sua presença na Educação Infantil – ou em cursos universitários e profissões que carregam a tarja da “feminilidade” - muitas vezes beirando associações com a “vocação materna” -, eles seguem marcados como “diferentes” na profissão tentando provar que “apesar” da sua sexualidade masculina eles são tão competentes quanto as mulheres, pois procuram colocar seus estudos e seu profissionalismo acima dessas questões (COSTA, 2002, p. 111).

Na contramão das enuncia es sexistas, podemos afirmar que há, nas vozes de **Aquiles**, um sujeito **semideus**, uma imagem de um ser vulnerável   sua sexualidade, de forma que Skliar (2003, p. 82) chama de uma exclusão dolorosa ao corpo do sujeito, a imposi o de uma “fronteira como limites inexpugnáveis a seu movimento, a produ o de algumas subjetividades obrigadas a localizar permanentemente, a construir sua própria imagem de ser o outro da exclusão, de ser o outro-s -excluido”.

Essa exclusão “dolorosa”, “extraviada”, ambigualmente, abre oportunidade para a uma busca incessante de pensar e transgredir, de saltar para novas possibilidades

[...] que escapam da via planejada, corpos que se extraviam, e põem-se   deriva   abrir possibilidades para se pensar sujeitos que encontram novas posi es para viver, outro lugar para se alojar ou se mover ainda outra vez. Para estes corpos seus sinais, ou seu funcionamento se modificam ao longo do tempo; eles podem ser negados, ou reafirmados, manipulados, transformados ou subvertidos (CABRAL *et. al.* 2010, p. 05).

O salto de **Aquiles**   constituído na força/fragilidade. Em seu depoimento sobre o sexismo do olhar do outro voltado   sua sexualidade, observamos um movimento de *entre-lugares* da diferença pela imagem da sexualidade. Que pode ser sentida nos arremessos de **Aquiles** quando ele diz que

[...] as pessoas nunca v o olhar pra mim como sucesso e por isso eu sempre vou precisar me superar, pois não irei aparecer do esperar de mim no curso, na pesquisa, na pós-gradua o, no grupo de pesquisa, na sala de aula, para os meus orientadores. Eu nunca vou estar no meio termo, nunca. (Aquiles).

De acordo com Skliar “[...] os olhares, as maneiras de narrar o *outro* com o surgimento dessa nova espacialidade indica caminhos de fronteiras”, (SKLIAR, 2003, p. 131). Por entre guerras enfrentadas por **Aquiles**, temores que o tentavam a desistir por inúmeras vezes, observamos uma imagem de ambivalência do **dentro e fora** dos *entre-lugares* da diferença, na sociedade, em casa. Entretanto, quando ele entrou no Curso de Pedagogia foi um momento de vencer uma “luta”, conforme sua voz como sujeito “gay”, pois “quando eu entrei aqui eu não me assumia, para eu mesmo que sou um sujeito “**gay**”, por todo meu processo de escolarização, pela minha criação. Isso fazia com que eu não me assumisse como um ser “**gay**”.

No entanto, na voz de **Aquiles**, a busca da sua “sexualidade” indica um distanciamento dos pressupostos biológicos da explicação homossexual:

No curso de Pedagogia eu me criei como um sujeito que entende esse processo, não como um dado biológico da natureza que diz que eu nasci assim, que meu cromossomo é xy, xx, mas como isso está atravessado no meu processo formativo, com minhas leituras, com minhas pesquisas sobre **homofobia**. Eu me constitui pela cultura, pela formação nos processos identitários, historicamente, como um sujeito que tem uma sexualidade que foge da normal, daquilo que é considerado aceitável na normalidade (Aquiles).

Butler (2014, p.71) esclarece que a sexualidade é culturalmente construída: “[...] quanto o gênero, na verdade, talvez o sexo tenha sido desde sempre gênero, de maneira que a distinção sexo/gênero não é na verdade distinção alguma”. Desse modo, a sexualidade é, segundo Louro (2008, p.50), “[...] poliforma e perversa, é ligada à curiosidade e ao conhecimento. O erotismo pode ser traduzido no prazer e na energia dirigidos a múltiplas dimensões da existência”.

Nos relatos, respostas e justificativas de “gênero”, **Aquiles** fala sobre a sua infância e também afirma que sua “trajetória na UFPA tem sido tensa porque já é difícil para o homem considerado masculino e heterossexual, ainda mais para um homem homossexual, é mais difícil ainda”, porque a fronteira da sexualidade está muito enraizada nessa trajetória. Diríamos que se trata de imagens assentadas em estratégias de visibilidade que produzem o outro sob determinados modos. **Aquiles** expressa o desejo de que o currículo reconheça os caminhos dos *entre-lugares* que paradoxalmente os sujeitos vivenciam na composição de suas tramas.

**Aquiles** evidencia a produção de uma estética da imagem ao perceber que “as pessoas nunca vão olhar pra mim como sucesso e por isso eu sempre vou precisar me

superar, pois não irei aparecer do esperar de mim no curso, na pós-graduação e na sala de aula, eu nunca vou estar no meio termo, nunca”.

E quando pensamos no olhar sobre o Curso e as experiências formativas, pensamos na diferença de **Aquiles**, nos seus relatos sobre um professor que virou evangélico e que acabou tendo muitos problemas com ele no curso de Pedagogia. Ao discutir a sexualidade, o professor dizia que seus alunos poderiam ser “homossexuais”, porém ele acabava limitando um espaço estético para ser homossexual, que externamente era um homem e, portanto, que se comportasse como tal com “cabelos cortados, calça, sem usar batom, pois isso não faria diferença nenhuma para ele, desde que eu atravessasse essa faixa que é a faixa do comportamento, ou faixa identitária, ‘se comporte como homem e não vamos ter problema em nossa sala de aula’” (Aquiles).

Essa normalização é ressoada pelo professor lembrado por **Aquiles**, pois sua fala é produzida e sustentada, de maneira geral, por discursos tradicionais, ainda presente em uma cultura hegemônica, ainda presente na sociedade, especialmente aqui representada em sua voz, pelas religiões, por brincadeiras nos espaços escolares e nos corredores da Universidade, enfim, tudo o que corrobora com a naturalização de posições de um sujeito homossexual ou heterossexual, menino e menina, masculino ou feminino, enquadrando-os a partir de um perfil do que é “desejável” e interferindo nas maneiras de vestir e ser, portar e comportar, falar, “compor modos de vida definidos a partir de jogos de força” (CHAVES, 2015).

**Aquiles** ao tocar na “veste” heterossexual que tenta encobrir sua diferença sexual, acaba evidenciado de uma fraqueza forjada na transgressão de sua força, pois o esforço é que ele retorne em sua diferença, em sua vivacidade, em sua singularidade, em sua expressividade ética e estética ao falar de algo que o incomoda, mas muitas vezes sucumbe diante das imposições e regulações normativas que vêm ao seu encontro.

Tomando como foco esses conflitos e movimentos da diferença pela sexualidade e sobre o gênero de **Aquiles**, um guerreiro ressoava naquele espaço, por entre falas diretamente agressivas, por causa dos seus “trejeitos” sobre a sua opção sexual, pois, na enunciação dos *entre-lugares* de **Aquiles** “isso não foi diretamente para mim, mas **EU** entendi o sentido ao tentar fazer parte de um coletivo em sala”, com o entendimento que deveria ajustar-se.

Essa trama de revolta convoca-nos a pensar no híbrido do currículo, em que cada singularidade está no mundo orientado por uma *ética*, um modo de vida singular capaz de criar uma *estética* ímpar que não pode ser arremessada às margens de um curso de

Pedagogia, pois não cabe no totalitarismo da pedagogia tradicional, uma vez que cada experiência tem um valor singular, e não modelos de padrões universalizantes e homogeneizadores.

Percorremos as múltiplas formas pelas quais o preconceito, o racismo e o sexismo são representados nas falas dos outros o tempo todo nos relatos dos deuses e semi-deuses da mitologia grega e pudemos notar uma norma (in)visível da deficiência, homossexualidade e raça tratadas como “diferença”, sem um lugar, mas *entre-lugares*, um ‘terceiro espaço’. Observamos que o diferente aqui é o deficiente, o negro e o gay, “além de alguns ‘outros’ em que cuja ausência na pauta de discussão coloca-o na condição de apenas “outro” – embora estejam desde sempre um universo de ilusão e exclusão” (COSTA, 2002, p. 81).

Desse tensionamento, fomos às vozes do “preconceito”, do “racismo”, do “sexismo”, colocando diante dos olhos uma tarefa extremamente difícil e quase impossível, pois enquanto a exclusão estiver despercebidamente em funcionamento, sua visibilidade somente é possível mediante o confronto com a tradição.

Nas tramas aqui expostas, ouvimos os interlocutores do trabalho, deuses e humanos na condição de intérpretes, cujo conceito de “*entre-lugar*” da diferença não teve a intenção de caracterizar ou determinar um “lugar” para as diferenças, ou ainda, um lugar na busca por verdades subscritas nas entrelinhas. Pelo contrário, buscamos, nessa pesquisa, dar continuidade ao diálogo e manter sempre aberta a possibilidade de novas interpretações. Assim, temos uma trama tecida no diálogo com a tradição e com os interlocutores do presente, capaz de dar visibilidade a uma ambivalência de forças e fragilidades no jogo indeterminado da diferença.

## 5. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Nestas travessias não tão conclusivas, mas transitórias, reflexivas, com a perspectiva de romper com o habitual, sem perder os nexos com os *entre-lugares* e com os estudos culturais, com a diferença e o currículo pós e com a mitologia e o híbrido, convém lembrar que um texto contém múltiplos interlocutores e através dessas referências tece uma intertextualidade que entrelaça ideias de diferentes autores. É a partir disso que podemos falar de forma desprendida da função dialógica do texto, dessa condição de intertextualidade que torna possível traduzir o “meu texto” em “nosso texto”, lugar polifônico de onde a fala do eu é atravessada pela fala do outro, ou seja, por inúmeros sujeitos ou autores convidados a compor o percurso desse diálogo.

Aqui falam os autores estudados, os sujeitos entrevistados (discentes do Curso de Pedagogia da UFPA-Campus Belém), a orientadora desta dissertação com suas múltiplas contribuições à construção do texto, com os eventos e palestras, com apresentações de trabalhos, com a participação nos grupos de pesquisa PHILIA – (UFPA-Cametá) e no Grupo de Pesquisa em Filosofia Ética e Educação GPFE – (UFPA-Belém), além da voz dos docentes da banca de qualificação, cujas contribuições e questionamentos foram fundamentais a esse estudo. Por isso, utilizamos a primeira pessoa do plural como opção de autoria do texto.

Mas usando da liberdade da escrita que me concede a autoria deste texto que constitui esta dissertação de Mestrado em Educação, tomo a liberdade de dizer “eu” (um “eu” polifônico) nesse momento de despedida e de considerações transitórias, já que o término de uma pesquisa não pode ser lido como encerramento, mas como abertura a caminhos porvires. Além do que não deixarei em paz os autores em quem busquei referências, uma vez que foi a partir do diálogo constituído com eles e com os deuses e humanos estudados, que tomou corpo o texto da pesquisa.

E foi a partir da busca do novo que iniciei uma aproximação com o conceito de “*entre-lugar*” em Homi Bhabha, conceito que se tornou um desafio *antes-durante-depois*, ao longo desse estudo. Por sua travessia híbrida na construção desse estudo de mestrado, em que meu texto se apodera de força como conhecimento para os sujeitos participantes desse estudo, dos docentes e discentes, pesquisadores, a quem interessa nomear, posso dizer que dentre as dificuldades que encontrei para discutir os *entre-lugares*, está o próprio conceito, uma vez que se trata de um conceito bem complexo para um estudo de mestrado muito corrido, com muitas disciplinas.

Busquei fazer dessa trama um exercício dialógico com a teorização dos conceitos de *entre-lugares* na obra *O local da cultura*, de Homi Bhabha, e de *Diáspora*, em Stuart Hall, articulando a perspectiva dos Estudos Culturais com a Teoria Pós-Crítica de Currículo, e também com os interlocutores da mitologia grega clássica e com os discentes do curso de Pedagogia UFPA-Campus Belém, dando ênfase aos aspectos mais centrais ressoados nas interlocuções pelos *olhares de si*, pelos *olhares dos outros*, e *do curso*, quando se trata da diferença de **raça-etnia**, **deficiência-normalidade**, **gênero-sexualidade**.

Na tentativa de evitar o caráter determinante das questões que se colocam em uma entrevista, sinalizei apenas a possibilidade de diferentes direções ao olhar de cada interlocutor, tais como: o olhar de si, do outro e do curso. Esse cuidado remete-me à reflexão de Deleuze (1998) quando ao falar sobre as dificuldades e o desinteresse que nos confrontam em “uma entrevista, um diálogo, uma conversa”, diz que “as questões são fabricadas, como outra coisa qualquer. Se não deixam que você fabrique suas questões, com elementos vindos de toda parte, de qualquer lugar, se as colocam a você, não tem muito o que dizer”. (DELEUZE, 1998, p.7).

Essa tentativa de não determinar radicalmente as questões, de não apresentar questões fabricadas, mas apenas apontar direções, além de possibilitar muitas análises contidas nesta dissertação, ainda pôde contar com o reconhecimento da importância dessa interlocução, especialmente, por parte de **Hefesto**.

Eu fico feliz por ser escolhida para ser entrevistada em sua pesquisa, pois você tirou um tempo para ouvir coisas que ninguém gosta de perder tempo ouvindo, os problemas dos outros que são diferentes. Desejo que seu trabalho seja bastante divulgado, ouvido, pois pesquisar a inclusão, as diferenças, é importante e precisamos ser mais olhadas (Hefesto).

Ao transitar pelo conceito de *entre-lugares* da diferença, deslocando a trama proposta pelas fronteiras do Curso de Pedagogia, este estudo abriu-se a escutar o outro e dar visibilidade à diferença. Em um movimento de afirmação, busquei desterritorializar a temática da diferença a partir do ensaio de alguns personagens que nomeiei de **Aquiles**, **Hefesto** e **Amazona**, por considerar que o movimento aqui proposto assume a trama dos deuses e humanos nos labirintos da diferença.

Ler os sujeitos entrevistados pelas enunciações e pelos olhares de personagens da mitologia grega, daquilo que de mais humano tem nos deuses e de mais divino nos homens, foi bastante desafiador ao trabalho, pois implicou tecer uma interlocução entre



deuses e humanos espreitando caminhos teórico-metodológicos novos e desconhecidos, arriscando um processo de reinvenção da educação, reinvenção de mim mesma. Nesse trânsito de reinvenção me aproprio do “diálogo” como uma conversação respeitosa com os interlocutores, sabendo que todo diálogo comporta consensos e dissensos nem sempre vistos.

Ao dar relevo às enunciações da diferença na trama curricular e à (in)visibilização das diferenças, procurei potencializar as vozes que ressoam no emaranhado dos *entre-lugares* enunciados, pois há estratégias que forjam efeitos de medo e silenciamento e, em última instância, produzem (in)visibilização das diferenças. Silenciadas historicamente em um currículo culturalmente hegemônico, essas vozes são herdeiras de um desejo incriticável de verdade, invocam a novidade, reinscrevendo-a em uma captura programática para convertê-la em expressão e extensão de nós mesmos, de modo que o anúncio híbrido desses sujeitos é realizado segundo uma travessia híbrida no horizonte da diferença.

Os *entre-lugares* da diferença são pautados para tramar o híbrido no curso de Pedagogia e na mitologia grega por vozes dos sujeitos potencializados na ambivalência de forças e fragilidades, uma vez que seu trânsito é atravessado pelo desejo de serem respeitados e reconhecidos na sua diferença. Sua visibilidade está demarcada em fronteiras nítidas que agem em diferentes frentes, percorridas por ziguezagues, sendo mobilizadas por influência de um ideal ressentido (aos olhares da sua diferença anormal), pela procura por superações em busca de destaques acadêmicos e profissionais, os quais, em articulação com o discurso transgressivo, ganham uma força invulgar, o que é considerado desvio, atribuindo-lhes rotulações.

Pensar os *entre-lugares* da diferença nos labirintos desta pesquisa impulsionou-me a tramá-la como potência ambivalente, não cabendo nos enquadramentos identitários e em seus lugares tão bem demarcados e invisíveis, ainda muito presentes na educação, sobretudo no campo curricular. Sendo assim, pensar a temática como um campo de problematizações e ainda conceber a existência como uma experimentação com a vida, na qual há a possibilidade de invenção da singularidade, levou-me a conduzir a escrita por uma trilha traçada na perspectiva de lutar contra qualquer tratamento binário e excludente dos sujeitos fronteiriços. Sei que os riscos são grandes, mas uma coragem necessária e prazerosa, uma carga ambivalente nos movimentos-*devoir* dos *entre-lugares*, tentando não escorregar ao binarismo, à classificação que há bastante tempo a diferença vem percorrendo.

Dos caminhos errantes ficou a suposição de que os “lugares” simbólicos da infâmia constituem fronteiras onde, em um “dançar” com a trama curricular, a diferença produz adiamento, tramando sujeitos híbridos, *devires* entre deuses e humanos nos labirintos da diferença. O desafio da escrita consiste em tramar um currículo “pós”, que arraste a língua a confessar o que não sabe, assim sigo experimentando, escrevendo entre dificuldades, desconfortos, novos encontros, buscando tramar novas palavras ziguezagueadas em uma multiplicidade de confrontos, conflitos e incertezas. Deleuze diz do problema de escrever que o escritor “[...] inventa na língua uma nova língua, uma língua de algum modo estrangeira” (DELEUZE, 2011, p. 9). Esse currículo “novo”, tramado a “desfazer-se, desdizer-se, este é o nome do jogo. A única desconstrução que conta é a auto-desconstrução. [...] assim tem muita chance de botar um currículo pra dançar” (SILVA, 2002, p.51).

Experiência tramada em meu texto e exposta ao imprevisível, que me levou a sair da história dos livros para entrar nas tramas dos *entre-lugares* da vida. Experiência não preexistente, inventada, com o que o conceito de *entre-lugar* produz um movimento de reviravolta e mudança na trama curricular. Uma composição de conceitos e de tramas que se desdobra em multiplicidades da diferença como abertura e enunciações inventivas. Portanto, um *currículo Pós*, transversal, sem prevalência do homem/mulher, homossexual/heterossexual, branco/preto, normal/anormal, do centro para a fronteira; do que sabe para o que não sabe. *Entre-lugares*. Não lugares. Experiência. Encontro. Pensar o pensamento, um estilo intenso e criador que abraça os diferentes modos de existência dos espaços curriculares. Eis um novo desafio por vir...

A abertura ao diálogo que esse estudo proporcionou lançou-me a inquietações outras, de caráter ético, que não foram propriamente desenvolvidas neste estudo, e que remetem à possibilidade de ampliação de minha própria experiência, com outras buscas de questões referentes à diferença.

Nesse sentido, posso dizer que o encontro com os três interlocutores do curso de pedagogia foi um “*encontro/confronto*” com a discussão de uma situação de diferença que antes me parecia tão “natural”. Desnaturalizar foi o que esse encontro me proporcionou. Na verdade, eu fiquei nos *entre* dos meus valores e dos valores dos três interlocutores. Desnaturalizar para visualizar melhor a diferença, e ao mesmo tempo, sacudir as estruturas de pensamento, isso me fez pensar e tomar um posicionamento ético em relação ao outro.

Essa foi a maior dificuldade que busquei vencer nas interpretações e nas entrelinhas dessa escrita, pois é difícil conflitar o tempo todo consigo mesmo, balançou as estruturas. Ouvia mais “eu” e meus semelhantes, do que o “outro”. Essa trama me fez pulsar, me pôs para “dançar”, “coração pulsar”. Eu não tinha a menor ideia para onde a escrita dessas entrelinhas seria arremessada, pois a partir do encontro com o outro em um caminho insistente acabei deixando-me envolver em um espaço de um “mundo novo”, “diferente”, “alheio” ao meu, esbarrando com os *entre-lugares* da diferença de **raça/etnia, deficiência/normalidade, gênero/sexualidade**, a trama *entre* deuses e humanos que, penso, ainda desafiam outros campos de pesquisa por vir.

As diferenças são o que há de humano em todos nós. Somos pura diferença, porém transitamos entre deuses e humanos. Assim, encontra-se em aberto o caminho instigado por Costa, minha orientadora, de um exercício do pensar/filosofar nos labirintos dos *entre-lugares* da diferença entre deuses e humanos, iniciado nesta pesquisa de mestrado.

Ao perscrutar e tencionar os *entre-lugares* da diferença nos meandros do curso de Pedagogia, foi possível traçar uma trilha de invenções, nomeações, superações, foi possível perceber que força e fragilidade percorrem juntas a diferença, assim sendo, em todos os três entrevistados com quem mantive um diálogo nessa pesquisa, há um calcanhar de Aquiles.

Romper com o habitual implica correr riscos, colocar-se à escuta do outro como interlocutor do próprio texto, por seus trajetos e diferenças. Assim, iniciei esta travessia com a proposta de problematização da ideia dos *entre-lugares* da diferença na trama curricular e me confrontei com o por vir dos *entre-lugares* da diferença no campo educacional, o que se tornou o disparador de um pensar na relação **ética e estética** que atravessa as cenas dos personagens, para povoar um pensar/filosofar entre dois planos híbridos, a filosofia e a educação, um novo caminho a seguir, de modo a aproximar as questões tratadas do exercício de “enunciação filosófica”, na qual “não se faz algo dizendo-o, mas faz-se o movimento pensando-o, por intermédio de um personagem conceitual” (DELEUZE; GUATTARRI, 2010, p.79).

Das metáforas ressoadas, nem tudo pôde ser dito, havendo sempre necessidades de outras tramas,

[...] e questões problemáticas, de reinvenções e movimentos, torções e incorporações. Raros arremates são tirados, a não ser da dificuldade nietzschiana no trabalho com a razão que, mesmo concluído

provisoriamente, logo dá ânsia e sede de ser reinicializado, como se um novo brinquedo fosse desejado, e da provisoriedade das verdades que se ama sempre como próprias, mas genuinamente apropriadas, já que construídas em meio às querelas dos sentidos, bem como do abandono dos portos teóricos que chamados e queridos partem ao menor sinal de desgaste amoroso, deixando sem chão quem se apega demais (SILVA, 2014, p.151).

A necessidade de outras tramas e questões problemáticas emerge como um turbilhão do próprio estudo que possibilitou esta dissertação que no momento finalizo. Por ora, sinalizo nesses escritos algumas pistas desta pesquisa em torno da qual circulam temas como *entre-lugares*, diferenças e suas ressonâncias no campo curricular, com seus desdobramentos cotidianos em nossas práticas, saberes, instituições. Nesse sentido, surge uma série de indagações: Como tramar arranjos ético-estéticos dos *entre-lugares* da diferença no campo da educação? Por quais labirintos a diferença transita e por onde podemos espreitá-la? É desse jogo indeterminado dos *entre-lugares* da diferença na educação que nasce o inesperado encontro com o que está por vir.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. Porto Alegre: Artmed, 2006. CANEN, Ana & MOREIRA, Antônio Flávio. (Org.) **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2001.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2013.

BACKES, José Licínio. **As Epistemologias do Estudo Curriculares**: Uma análise a partir dos conceitos de diferença e identidade. UCDM, CNPQ. 2011.

BENTO, Berenice Alves de Melo. **A (re)construção da identidade masculina**. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, Ed. UFSC, n.26, p. 33-50, outubro de 1999.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. Petrópolis: Vozes, 1986.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**: (a idade da fábula): histórias de deuses e heróis (1796-1867). 26a ed. Tradução de David Jardim Júnior. Rio de Janeiro, 2002.

BUTLER, Judith. **O clamor de Antígona: parentesco entre a vida e a morte**. Trad. André Cechinel- Florianópolis. Editora da UFSC, 2014.

COUTINHO, Karyne Dias. **Perspectivas de estudo: a pesquisa sobre a criança a partir do referencial político-demográfico**. In: COUTINHO, Karyne Dias; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Pesquisa: a Criança da Educação Infantil e dos Anos Iniciais**. Canoas: ULBRA, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação**. 2ª Ed. Curitiba/PR: IESDE Brasil S.A., 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. **Para uma Filosofia do Inferno na Educação**. Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. **Que QUER um Currículo?** Pesquisa pós-críticas em Educação. Vozes, Petrópolis RJ, 2001.

\_\_\_\_\_. **Diferença pura de um pós-curriculo.** In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (organizadoras). – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2010. (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

CORAZZA, Sandra; SILVA, Tomaz Tadeu. **Composições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, Gilcilene Dias da. **Diferença em cena:** algumas discussões conceituais. Revista leitura. Porto Alegre: Unijuí, 2002.

\_\_\_\_\_. **Entre a política e a poética do texto cultural - a produção das diferenças na Revista Nova Escola.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, UFRGS, 2003.

\_\_\_\_\_. **Curricularte:** Experimentações Pós-Críticas em Educação. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 279-293, jan./abr., 2011. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em 19 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Labirintos do filosofar/pesquisar com Nietzsche-Deleuze.** Revista Fermentario (Brasil/Uruguai). Nº 8, Vol. 2 (2014). ISSN: 1688 6151.

CHAVES, Silvane Lopes. **Sobre corpos insolentes: corpo trans, um ensaio estético da diferença sexual em educação.** (Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA). Belém: PPGED/UFPA, 2015.

CORREA, Paulo Sérgio de Almeida. **Formação de Professores como objeto de estudo nas narrativas autobiográficas dos pós-graduandos em educação da UFPA.** In: MONTEIRO, Maria Neusa ... [et al.] (org.). Ensaios de filosofia e educação: cultura, formação e cidadania. Belém: EDUFPA, 2009.

COSTA, Mariza Vorraber. **Estudos Culturais em educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre. UFRGS, In: Estudos Culturais-para além das fronteiras disciplinares. 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Mariza Vorraber (org.); BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Caminhos investigativos III:** riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Editora: DP&A, p. 199-214. 2005.

DELEUZE, Gilles e Claire Parnet. **Diálogos.** Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998, 184p.

\_\_\_\_\_. **GUATTARRI, F O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Junior e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

\_\_\_\_\_. **Crítica e clínica.** Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2004.

DUSSEL, Inés. **O Currículo Híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças?** *In:* LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (organizadoras). – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2010. (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.133-166.

\_\_\_\_\_. **Cartografias dos estudos culturais - Uma versão latino-americana.** 2007.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscara branca.** Trad Renato da Silveira. Salvador. EDUFBA, 2008.

FRANCHINI, A. S. e A. S. Franchini /e/ SEGANFREDO, Carmen. **As 100 melhores histórias da mitologia:** deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana/ A. S. Franchini /e/ Carmen Seganfredo. — 9 ed. — Porto Alegre: L&PM, 2007.

FROW, John; MORRIS, Meaghan. Australian **Cultural Studies.** *In:* STOREY, John (Ed.). What is Cultural Studies? London: Arnold, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Nietzsche, Freud & Marx. Theatrum philosophicum.** Tradução de Jorge Lima Barreto. São Paulo: Princípio, 1997.

\_\_\_\_\_. **O cuidado com a verdade.** *In:* Ditos e Escritos. Vol. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Editora: Graal, Rio de Janeiro, 2010, 22ª ed.

\_\_\_\_\_ **A Arqueologia do Saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1986.

FURLANI, Jimena. **O Bicho vai pegar!** – um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Tese (Doutorado em Educação).

GADAMER, H-G. **Verdade e método:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1960/1997.

GALLO, Sílvio. **Currículo (entre) imagens e saberes.** Artigo disponível em <www.grupobec.net.br>, acesso em 01 ago. 15.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **Império.** 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade.** 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.), **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Da Diáspora:** Identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: Humanas, 2013.

KERN, Daniela. **O conceito de hibridismo ontem e hoje: ruptura e contato.** MÉTIS: história & cultura – v. 3, n. 6, p. 53-70, jul./dez. 2004.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. Diferença e Educação: Um diálogo com Hélio Rebello Cardoso Jr. *In:* **Artifícios.** Revista Grupo de Pesquisa Difere. ISSN 2179 6505, v. 2, dez/2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.



\_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: Louro, Guacira Lopes. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. LOURO, Guacira Lopes. **Teoria queer** – uma política pós-identitária para a educação. Revista Estudos Feministas. [Online], v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

MEYER, Dogmar Estermann, PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). **Metodologia de Pesquisa Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte. Mazza Edições. 2014.

MARTINS, Daniela Maria Barreto. **A tessitura intersubjetiva dos *entre-lugares*: o que pode um grupo?** Revista de Estudo, 2011.

MACHADO, Girlane Martins; COUTINHO, Karyne Dias. Gênero e sexualidade em Planos de Educação: polêmicas e silenciamentos. In: COUTINHO, Karyne Dias; LOPES, Denise Maria de Carvalho (org.). **Educação, cultura e currículo: sentidos e práticas em movimento**. Natal: EDUFRRN, 2016.

MIRANDA, J. V. A. **Alteridade e o paradoxo da hospitalidade na educação**. In: 36º reunião ANPED. 2013. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt17\\_trabalhos\\_pdfs/gt17\\_3051\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt17_trabalhos_pdfs/gt17_3051_texto.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Hermenêutica e Educação: O lugar do intérprete e o diálogo com o texto/tradição. In: **Artifícios**. Revistado Grupo de Pesquisa Difere, v.3, n.5, jun 2013.

POUZADOUX, Claude. **Contos e lendas da mitologia grega**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Leiras, 2001.

SALLES, Catherine. **As subversivas e sedutoras amazona**. Disponível em <<http://www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens>>. Acesso em 05 nov. 2015.

SKLIAR, **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_ (org) **Derrida & a Educação**. Belo-Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Gerlândia de Castro. **Performatividade homoerótica em práticas discursivas docentes**. (Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA). Belém: PPGED/UFPA, 2014.

SILVA, Bruno Leonardo Bezerra da; COUTINHO, Karyne Dias. Representações do docente homem na Educação Infantil: “perigoso”, “poderoso” e “respeitado”. In: COUTINHO, Karyne Dias; LOPES, Denise Maria de Carvalho (org.). **Educação, cultura e currículo: sentidos e práticas em movimento**. Natal: EDUFRN, 2016 (no prelo).

SILVA, Bruno Leonardo Bezerra da. **A presença de homens docentes na educação infantil: lugares (des)ocupados**. (Dissertação de Mestrado defendida Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE). Natal/RN. 2015.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: Faced; UFRGS, n. 16 (2), p. 5-22, jul/dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Flávio (Orgs.). **O currículo e os novos Mapas culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Identidade terminais**: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação, sociedade e cultura**. Novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. 1995.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidades**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. Disponível em <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF>>. Acesso em 05 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **O Currículo como Fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1 ed., 3 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11ed. Petrópolis, RJ. Vozes. 2013.

SOUZA, Marcos Aurélio dos Santos. O entre-lugar e os estudos culturais. The between-place and the cultural studies. **Revista travessias**, 2007.

TEDESCHI; Sirley Lizott, PAVAN, Ruth. Epistemologias que circulam no espaço/tempo escolar: construindo as identidades e diferenças dos sujeitos. 6º Seminário Brasileiro / 3º **Seminário Internacional** de Estudos Culturais e Educação *Educação, Transgressões, Narcisimos*, Canoas, 1 a 3 de junho de 2015. <http://www.sbece.com.br/site/anaiscomplementares> Acesso em 05 nov. 2015.

VEIGA NETO, Alfredo. Foucault e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. In: **Michel Foucault e os Estudos Culturais**. Porto Alegre. UFRGS, 2000.

## APÊNDICE

### TRAMA 1. A VIDA DE *HEFESTO*

Relato de uma aluna de 60 anos cadeirante concluinte do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Belém.

#### OLHAR DE SI

Eu não me sinto diferente por ser deficiente, mas aqui dentro da UFPA no meu curso de Pedagogia, sinto uma diferença pelos olhares, pelo não espaço por causa da minha diferença em ser cadeirante.

Sobre o meu olhar na universidade, existe dentro da UFPA, muita acessibilidade interna, mas quando penso na minha diferença em ser cadeirante externamente eu acho que falta muita coisa para se pensar aqui no campus.

O meu trajeto até a Universidade é sempre um longo percurso, pois desço do ônibus e vejo que não tem rampa aqui no terminal para minha cadeira, então eu sou carregada diariamente, pelos motoristas e por alguns alunos e passageiros do bonde que sempre são solidários. Alguns já me reconhecem e são bastante pacientes, todo esse caminho até chegar no portão da UFPA, nas passarelas o acesso é bom, mas o asfalto é todo esburacado, já cai várias vezes e sou ajudada por alunos.

Mas preciso ser justa, no meu curso de Pedagogia existe em sala uma acessibilidade, minha sala é no térreo, tinha uma mesa adaptada, tudo isso foram conquistas ao longo do curso. Tem um encaixe na cadeira de roda, mas tudo isso é internamente na sala.

Enquanto que nos corredores da UFPA, tenho muita dificuldade de participar de palestra, por causa da minha movimentação pelo campus e em outros Institutos, pois não tem boas manutenções para o nosso acesso.

Com orientação e ajuda de alguns colegas de classe, eu solicitei à Universidade uma adaptação para melhor circular pelos corredores, que tenha um olhar para a deficiência, pois seria uma maravilha, pois sou limitada a visitar e transitar por dentro do Campus do Guamá.

Durante meu intervalo no “ver-o-pesinho”, eu fico bastante constrangida e triste, pois para eu sentar para comer, preciso desalojar várias pessoas que estão comendo, percebo o olhar de pena e outros de desconforto de alunos e professores que levantam para eu poder comer.

Hoje sou uma mulher madura então sinto que já superei muitos obstáculos, pois só hoje resolvi fazer um curso superior, pois vejo que os ônibus estão se adaptando para receber os deficientes e por saber que já estão se pensando na inclusão das deficiências. Mas quando entrei no curso de Pedagogia ainda é pouco o que se faz hoje, esse lugar continua muito restrito a todos nós. Eu tenho muitas restrições, mas meu maior prazer é estudar, ler, pois nesse momento me sinto livre, leve e sem nenhum obstáculo. Mas teve uma situação que me entristeceu bastante, pois fui fazer um trabalho na biblioteca com uma colega de turma, isso gerou um grande problema, porque não tinha como minha cadeira ser adaptada na mesa da biblioteca, então consegui pôr o notebook na mesa em minhas pernas, para não atrapalhar aquele momento de busca, achei melhor usar o computador dessa forma, para evitar alguns constrangimentos, pois não seria resolvido naquele momento. Então fui digitando o trabalho, essas e outras situações acabam tornando o curso com dificuldades.

Mesmo com esses obstáculos, não penso em desistir, pois isso depende exclusivamente da força da gente, eu não dou muita importância. Eu já me senti diversas vezes excluída aqui dentro da Universidade e no meu Curso de Pedagogia, teve um professor quando iniciou o ano letivo, fez uma cara de espanto porque não sabia que tinha aluna cadeirante, esses comentários desnecessários em sala soaram como uma diferença ou melhor uma discriminação ao meu ver. Não preciso ouvir o tempo todo que você é diferente, eu sou citada como exemplo praticamente por todos os professores, sei que sempre de forma positiva. Mas pensa comigo, as pessoas se espantam em sala porque tem alunos que não são deficientes ou melhor normais?

Isso tudo me faz sentir olhada o tempo todo, como diferente, pois as pessoas perguntam porque sou deficiente, como foi que aconteceu, como eu me sinto e várias outras curiosidades, mas os olhares para minha diferença sempre são como uma anormalidade. Isso me faz sentir vigiada, olhada, mas excluída.

## **OLHAR DO OUTRO**

O tratar na minha própria formação com a minha deficiência é muito negativa, pois fui convocada para uma atividade extracurricular com minha turma a uma aula passeio, fora da UFPA no bosque e infelizmente não tive como participar por causa da minha deficiência, por não conseguir transitar pelo local. Isso me fez me sentir “inútil, incapaz” esse era o único sentimento que não pensava em sentir dentro da UFPA, pois não há nada para fazer, apenas aceitar e fazer outra atividade onde preciso me destacar.

Teve uma outra atividade, uma aula campal em santa Isabel organizada por uma professora, para minha turma de Pedagogia e mais uma vez não tive como participar porque os alunos foram no ônibus da UFPA e eu precisava ser carregada, então me recusei em ser carregada por colegas de classe, isso era um constrangimento naquele momento, sou uma senhora de 60 anos e diante de todos, não tive força para aceitar, então calei e não fui.

Por todas essas situações, eu penso que a Universidade Federal do Pará, precisa olhar mais a deficiência. Talvez se esses governantes fossem deficientes também eles teriam uma melhor preocupação com as nossas diferenças. Pois eles não sentem a diferença de perto.

Eu busco na minha vida ser melhor em tudo, pois como tenho minhas limitações em vários sentidos, eu acabo precisando me destacar sempre, porque só assim eu penso me sentir mais importante, eu não tenho opção de ser igual, pois a minha diferença não permite. Por isso busco sempre no meu curso de Pedagogia ter as melhores notas. Agora com meus colegas eu não me sinto diferenciada, mas na questão geral, a deficiência ainda é muito deixada de lado. Pois somos limitados a várias coisas na universidade.

## **OLHAR DO CURSO**

O currículo do curso de pedagogia precisa ser mais esclarecedor para as diferenças. Eu penso que a UFPA, em especial o curso de Pedagogia precisa de mais esclarecimento sobre a diferença, pois eu fiquei sabendo com colegas de turma que a UFPA estava ofertando no site bolsas para PCD (Pessoas Com Deficiência) e eu me inscrevi e eu acabei ganhando uma cadeira motorizada que custa 7000 mil reais e uma bolsa de 350 reais, mas recentemente fui aposentada com um salário mínimo e a UFPA entrou em contato para comunicar que minha bolsa foi cortada.

Eu vejo que a universidade precisa divulgar mais, pois muitas pessoas precisam de mais informações, para ser melhor usufruído, olhados, observados.

Com minha cadeira motorizada, que ganhei como assistência da UFPA, hoje eu me sinto melhor, foi muito positivo e até livre.

Eu tive algumas disciplinas que foram importantes e mexeram muito comigo e estão contribuindo na minha formação, nas disciplinas de filosofia/ sociologia, pois elas estão me ajudando a enxergar melhor e pesquisar melhor, e na compreensão do meu papel na sociedade, mas sinto que no curso de pedagogia falta uma melhor discussão da inclusão, especificamente da deficiência.

Teve um professor que destacou que eu precisava me amar mais, que somos iguais. E que o caminho precisamos buscar. Eu não me sinto diferente, apenas tenho pequenas limitações.

A deficiência se tiver um pouco de ajuda da sociedade, talvez um dia eu serei igual a qualquer outra pessoa. Como essa ajuda infelizmente é bastante limitada, isso me fez ler mais, e buscar sempre me destacar com meus conceitos, pois eles são os melhores aqui no meu curso. Porque eu me dedico e procuro pesquisar, tenho lido bastante para um dia a universidade ter orgulho, então eu busco bastante leituras.

Fazer o curso de pedagogia era o meu sonho, mas quando eu me deparo com tanta exclusão me entristece, mas tenho esperança que vai melhorar muito.

Eu passei por uma situação em sala com um professor que deixou bastante triste quando ele deu um intervalo e ressaltou que para todos em sala que daria um intervalo de 10 minutos, mas que a turma não demorasse nos passeios comigo pelo corredor da UFPA. Porque até eu chegar ao banheiro e voltar a sala, já acabou o tempo.

A minha ida ao banheiro é demorada, então não tem necessidade de ser enfatizar em sala. Eu guardei por bastante tempo isso e estou contata para a sua pesquisa. Mas eu sinto que atrapalho em sala.

Com a ajuda de alguns colegas de sala que tem mais acesso que eu, fui informada que estava disponível no site da UFPA um recurso para alunos deficientes, fui na busca pela informação e fui atendida com uma cadeira de roda elétrica e uma bolsa de 300 reais, participei de uma entrevista com assistente social e psicólogo. Como eu já havia contato, fui comunicada pelo pró-reitor de extensão que minha bolsa foi cancelada, pois tenho mais de 60 anos e fui aposentada, então fui atrás de melhores esclarecimentos e pedi ajuda e orientação ao pró-reitor, pois comentei que eu precisava porque tinha duas crianças adotadas e ele respondeu “quem não pode não deve adotar crianças”. Isso me fez pensar que a Universidade precisa cada vez mais capacitar seus servidores ao tratamento as pessoas e alunos deficientes.

Hoje sendo aluno de curso superior me sinto que posso tudo, pois tenho mais acesso a informações. Essa é a *Efesto* de hoje.

Agora consigo discutir vários assuntos que não sabia antes, não tinha muito conhecimento. Hoje me sinto mais preparada para argumentar, requerer meus direitos, meu lugar na universidade, entrar na Universidade foi uma conquista muito grande. Quando eu me formar, eu vou ser uma pedagoga diferenciada, pois eu vou discutir as diferenças, falar da inclusão que é importante, onde pretendo passar as minhas crianças,

o respeito e a igualdade social e fazer com que minhas aulas sejam sempre lembradas, e não pelo fato de ser cadeirante ser uma preocupação a todos.

Essa foi a minha maior conquista em fazer o 3º grau eu não quis entrar na UFPA como PCD, quis entrar na universidade com meus méritos, para eu nunca ouvir que entrei porque sou deficiente, mesmo que muitos pensam aqui.

Eu fico feliz por ser escolhida para ser entrevistada em sua pesquisa, pois você tirou um tempo para ouvir coisas que ninguém gosta de perder tempo ouvindo os problemas dos outros que são diferentes. Desejo que seu trabalho seja bastante divulgado, ouvido, pois pesquisar a inclusão, a diferença é importante e precisamos ser mais olhadas.



## **TRAMA 2. A VIDA DA AMAZÔNA**

Relato de uma aluna de 35 anos negra/cotista concluinte do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Belém.

### **OLHAR DE SI**

O fato de ser negra muitas vezes isso atrapalha, porque as vezes as pessoas pensam que todos os negros são de invasão e está ligado ao crime a vagabundagem.

Então para eu entrar na universidade foi uma luta muito grande, pois estudei em escolas públicas, onde o ensino não é muito bom e não nos prepara para entrar na universidade. Eu estudei por minha conta e o meu esforço em entrar como cotista pois não sou mais novinha, tenho um filho e tenho 35 anos de idade.

O meu maior sonho era entrar na Universidade e fazer Pedagogia, então eu achava que entrando aqui eu pensei que não fosse passar por discriminações, por ser negra, pobre. Mas não foi como eu esperava. Dentro da UFPA passei e vivenciei por muitas discriminações.

Teve uma situação que nunca esqueci durante o almoço na fila do RU (Restaurante Universitário), com alunos veteranos que falavam bem alto na fila em uma conversa sobre as cotas para negro. E uma aluna de engenharia dizia que os alunos cotistas ingressavam na Universidade sem maiores esforços, tanto que a maioria eram de cursos de licenciaturas ou na área da educação, pois a nota nem chega perto das nossas que não somos cotistas, pois nosso nível é bem mais alto.

Eu discuti na fila do RU e também na sala de aula em uma conversa sobre o mesmo tema, porque não era bem assim. Eu sou cotista e fiz e continuo fazendo muito esforço para entrar e permanecer na universidade.

Estudei bastante, gente pelo amor de Deus, e outras pessoas na sala de aula que ficam dizendo que entraram pelos seus méritos. Como se os cotistas não fizeram muito esforços? Isso me angustia com uma tristeza, para piorar uma colega de sala do mesmo curso disse que não demora muito vão inventar cotas para quem mora na favela para entrar na Universidade.

Isso sempre diminuindo nosso espaço, como que a Universidade fosse espaço somente para branco e de alunos de escolas particulares. Eu sempre indagando, e aos negros de escola pública não eram para estar aqui se graduando em nível superior? Isso

não se aplica, pois aqui é uma instituição Pública Federal e não está dizendo que para entrar você deve ser branco ou negro, ou índio, quilombola e sim para você entrar por seus méritos de estudo, então não vejo aqui cota ser errado, pois existem mesmos critérios de seleção, apenas temos algumas vagas.

As cotas para mim, são uma reparação de séculos de deixar agente de lado, historicamente. Na verdade, eu não vejo as cotas como passar a mão na cabeça de quem é negro, eu vou aproveitar essa reparação do Governo. Uma reparação de não deixar os negros de lado, como se negro não fosse gente, não tivesse direitos. Então eu vou aproveitar essa parte. Cotas são para negros, então essa é uma forma de não ficarmos excluídos, às margens, como coitadinhos por ser preta, pobre e vai ficar lar.

Eu quero o meu lugar na universidade para estudar, educar meus filhos.

## **OLHAR DO OUTRO**

Eu passei por uma situação com alguns colegas de turma que enfatizam sua opinião sobre as “cotas”, pois minha turma tem cotistas negros e quilombolas e o fato de uma amiga ser quilombola já presenciei diversas vezes humilhações.

Ouvi dos colegas em sala que “eu não estudei suficiente, que não sou de nada. E que os cotistas estão na Universidade apenas para repor erros do governo”. Essas opiniões não são apenas de alunos de pedagogia, mas de alunos de outros cursos. Pois participei de uma roda de conversas com outros colegas de diversos grupos em um projeto e presenciei uma discussão de alguns alunos para não entrar alunos cotistas quilombolas no grupo e principalmente porque não sabemos de nada, pois eles só estão aqui na UFPA, porque tem um programa do governo federal para ingressarem aqui, através de uma entrevista, eles não estudaram igual agente, mas para entramos na universidade então não seria bom misturar negros quilombolas em nosso projeto. Onde a maioria são alunos normais, mas eu perguntei o que seria normal? Isso é uma segregação dentro da Universidade ou um grupo de estudo e rodas de conversas. Isso tudo que os negros passam é escondido dentro da UFPA, um crime dentro da Universidade. Uma vez eu discutindo com alguns alunos falei: “vocês alunos brancos não devem excluir os negros pelas nossas diferenças, como cotista ou não. Isso tudo, me faz não me sentir à vontade em querer participar dessas “rodas de conversar”. Mas lembrem-se, mas nunca em desistir dos meus sonhos.

Mas isso tudo que os negros passam é escondido, um crime dentro da universidade. Vocês alunos brancos não devem excluir pelas nossas diferenças que vocês estão dando aqui, isso me fez a não querer mais participar, mas nunca desistir dos meus sonhos.

Uma outra experiência que eu vejo importante, uma amiga que é quilombola me fez uma pergunta, se eu me sentia fora do meu mundo? E eu perguntei o que significava ser fora do mundo? Ela respondeu que se sentia excluída, e com vontade de desistir pela distância e locomoção do Acará para a UFPA, pois o deslocamento era bastante restrito, pois o barco era disponibilizado apenas a alunos do Ensino fundamental e Médio e não para o nível Superior.

Eu vejo tudo isso diferente, pois antes de chegar na universidade fiz muitas leituras, então aceito apenas o que eu quiser.

Na verdade, eu pensei que não existia isso aqui na UFPA até mesmo eu era alienada, mas agora eu sei que realmente a diferença existe de forma muito dura.

## **OLHAR DO CURSO**

Aqui no curso tem muito esclarecimentos, eventos e rodas de conversa que abordam e discutem a produção da diferença, principalmente racial.

Vejo que aqui na UFPA e no curso de Pedagogia tem muitos esclarecimentos quanto a discussão racial, mas percebo que muitos alunos não procuram participar e as vezes tem muitos que dizem que não são racistas e não gostam de participar.

A maioria da turma são negros, pois não vejo brancos puros, mas mestiços.

Algumas disciplinas como Currículo, Inclusão deram um espaço para a discussão no curso, onde tivemos informações e esclarecimentos sobre não existir racismo, mas ele realmente está presente em nosso convívio social dentro da UFPA.

São tantas situações, mas tenho uma parente que um dia entrou na farmácia de sandália e short e os seguranças abordaram pedindo que ela apresentasse a identidade, cartão ou dinheiro para compra. Isso gerou um processo judicial. Então, isso não aconteceu, mas já ouvi depoimentos sobre esses acontecimentos aqui em nossa sociedade.

Teve uma professora que ministrou uma disciplina que apresentou um documentário em sala sobre os negros, eu fiquei a palavra certa não é horrorizada, mas

esclarecia em saber que a mulher negra se prostitui no Brasil porque os estrangeiros criaram esse estereótipo que mulher de bundão e pernã é taxada na sexualidade.

Então vejo que o curso em alguns momentos, tenta ser esclarecedor.

Houve mais abertura no meu curso de pedagogia, mas deve ser discutido a diferença e a inclusão, não apenas direitos, mas ser aberto mais aberto as discussões.

Na minha vida tive várias conquistas só em entrar na UFPA como cotista. E tive meu casamento, porque meu marido é bem branco e a família me chamava de pretinha, mas para eles aceitarem minha raça, eles falavam que eu não era tão negra, mas mostrei o meu valor a todos que dependo de mim, trabalhei e conquistei.

Hoje consegui meu espaço e ser bem aceita por todos, enquanto que na minha família, onde todos são negros com “50 tons de morenos”, onde ninguém quer ser o negrinho da família. Mas depois que a gente se conhece e reconhece, hoje posso afirmar que tenho consciência da minha cor e entrada, e ser feliz com minha cor.

Mas tive mais conquistas, esses fatos que citei, foram situações que presenciei e me deixaram decepcionadas aqui na universidade, mas sei que não pode mudar o mundo a sociedade inteira em um “pisar de olhos”, mas o que eu puder fazer de consciente, vou fazer.

Na minha família eu sou a única com nível superior e sempre escutei que sou exemplo aos outros familiares, pois hoje casei, faço pedagogia e tenho meu filho, quebrando as barreiras e paradigmas.

### **TRAMA 3. A VIDA DE AQUILES.**

Relato de um discente homossexual, concluinte do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Belém.

#### **OLHAR DE SI**

Uma questão que eu acho importante é sobre a minha própria sexualidade, pois quando eu entrei aqui eu não me assumia, para eu mesmo que sou um sujeito “gay”, por todo meu processo de escolarização, pela minha criação. Isso fazia com que eu não me assumisse como ser “gay”.

No curso de Pedagogia eu me criei como um sujeito que entende esse processo, não como um dado biológico da natureza, onde eu nasci assim que meu cromossomo é xy, xx mas como isso está atravessado no meu processo formativo com minhas leituras, com minhas pesquisas sobre homofobia e isso eu me constituí pela cultura, pela formação nos processos identitários historicamente como um sujeito que tem uma sexualidade que foge da normal, daquilo que é considerado aceitável na normalidade.

Uma questão que eu penso importante é a presença da figura masculina dentro do Curso de Pedagogia que a maioria é feminina.

A minha trajetória no curso de pedagogia tem sido tensa porque é difícil para o homem considerado masculino e heterossexual, ainda mais para um homem homossexual, é mais difícil ainda, porque a fronteira da sexualidade ela está muito enraizada nessa trajetória. Como exemplo citar aqui minhas experiências, quando eu fui fazer estágio infantil, que é um campo do conhecimento do mundo de mulheres, eu tive muita dificuldade por ser homem e por trabalhar com crianças pequenas nesta na sala de aula com crianças.

E que a atuação profissional, geralmente é ao papel feminino (então geralmente a presença masculina chama muita atenção dos professores, coordenadores em especial pelos dos pais dos alunos). Por eu ser homossexual isso é uma questão mais preocupante para mim.

Eu passei por uma situação muito embaraçosa, pois fui questionado por pais de um aluno que perguntou, porque eu como homem estava fazendo em uma sala na Educação Infantil? Na verdade, isso me fez sentir constrangido, triste, e com vontade de desistir, isso tudo porque a mãe foi até a coordenação pedir explicações, o que eu estava fazendo como se isso fosse um delito ou um crime. O que entristece, que isso não

está inscrito na minha testa que sou homossexual, isso tudo porque eles sabiam que sou gay, talvez pelos “trejeitos” que algumas pessoas observam, mas sempre preservo minha imagem, mesmo assim tive essa impressão de que, por exemplo, ela deve ter pensado que um rapaz que é homossexual, “gay” está em sala de aula com minha filha que é uma criança pequena, isso poderia ser pior. Isso tudo está sendo tenso na minha graduação em Pedagogia por causa da minha sexualidade e também pelo meu gênero.

## **OLHAR DO OUTRO**

É um olhar da diferença, do estranho daquilo que é (uma identidade que não deveria estar ali). Eu percebo que as pessoas nunca vão olhar pra mim como sucesso, e por isso eu sempre vou precisar me superar, pois não irei aparecer do esperar de mim (no curso, na pesquisa, na pós-graduação, no grupo de pesquisa, na sala de aula, para os meus orientadores, eu nunca vou estar no meio termo, nunca). Ou eu vou ser sempre o melhor ou serei esmagado. Isso eu venho percebendo na minha trajetória da minha formação como pedagogo, ou vou ser o pior, na verdade, vigiado ou punido, eu sempre vou estar nesse limite entre ser o melhor/pior, ser médio não pode ser esperado de mim por causa da minha sexualidade.

Ser o único da minha turma, ou não preciso dizer para todo mundo que eu não sou homossexual, não deve estar inscrito na minha testa, sou homossexual, mas eu não aprisiono as minhas práticas, discursos, o que me dá tesão, o que sinto. Na verdade, tudo isso há um silêncio, sempre foi assim.

Posso exemplificar isso em uma experiência em sala de aula, com um professor que diz que “virou evangélico” em um curto período, pois tive muitos problemas com ele em sala quando sempre falava sobre a sexualidade. Ele dizia que “seus alunos poderiam ser homossexual desde que eu me comportasse como homem, com cabelos cortados, calça, sem usar batom, pois isso não faria diferença nenhuma para ele”. Desde que eu atravessasse essa faixa que é a faixa do comportamento, ou faixa identitária”. “Desde que você se comporte como homem, não vamos ter nenhum problema”. Isso não foi diretamente para mim, mas eu entendi o sentido ao tentar fazer parte de um coletivo.

No movimento estudantil teve uma experiência complicada, e ao querer fazer parte de um coletivo acabei me sentindo deslocado, quando comecei a participar das reuniões quis trazer outros temas para discussão do grupo, como feminismo, sexualidade, direitos humanos, homofobia, os dirigentes do grupo chegaram comigo e

meu amigo falaram “vai ficar difícil você participar do movimento porque ele é classista, aqui nós não fazemos essas discussões ainda, hoje nosso foco de discussão é a revolução”. Isso me faz pensar que um movimento não quer discutir, não damos conta dessa falta de discussões, isso me faz como um sujeito que busca essa discussão, porque vejo um movimento social que não tem interesse em discutir sexualidade, homofobia etc. porque ainda está muito forte as discussões sociais, classe, oprimidos, trabalho e capital, e veja que os assuntos que estão aí na porta da universidade, das escolas, eles deixam de lado por não ter interesse.

Eles acreditam que o fator classe é o único que produz diferença, assimetria. Agora no movimento de Pedagogia que é rompido com o movimento maior e as discussões de gênero, sexualidade são discutidos no movimento ligado ao movimento maior, vejo que discutimos com mais propriedade, violência contra a mulher, homofobia, sexualidade.

## **OLHAR DO CURSO**

O curso de Pedagogia, as práticas, o currículo os professores tudo isso ele não é voltado para a diferença, para esses sujeitos, ele é um curso estruturalista onde seu objetivo é formar sujeito para o mercado de trabalho.

A trajetória da grade curricular é muito fechada, as práticas pedagógicas e por se discutir diferença e a minha discussão com a diferença foi uma busca além do currículo, na minha graduação, discutindo com meus colegas, em grupos de pesquisa com uma professora que é sensível a esta discussão por buscar pesquisas na área pós-estruturalista, penso que o curso não dá conta. Tive contato com as disciplinas de currículo com uma professora, onde ela propôs como atividade a produção de um artigo sobre gênero e sexualidade, através de um seminário e um painel integrado, e esse foi o meu contato acadêmico.

Pelo meu interesse na discussão da diferença, fiz uma escolha na disciplina eletiva sobre cultura, diferença e foi me ajudando no pensar no meu TCC e definir meu campo de estudo que é currículo e homofobia.

Eu participei de um evento com o tema da sexualidade que foi uma calourada com alunos do curso de Pedagogia que ajudei a organizar. Para compor a mesa do evento, convidamos duas doutorandas do PPGED que discutem a diferença e que discutem homofobia a partir de um estudo Foucaultiano.

Naquele momento eu me senti sujeito da diferença, porque da forma que elas abordaram, me senti sujeito da diferença, mas não com sujeito da margem, mas um sujeito melhor pela abordagem de gênero, sexualidade, que são produtos da relação de poder, que são construções históricas, que eu nasci assim pronto e acabado e ela me fez sentir diferente. Isso foi uma experiência maravilhosa.

Temos também essas discussões no grupo de pesquisa, na discussão de combater a homofobia. Com a minha busca me fez pensar que se eu não vivenciasse essa outra fase da universidade, não participasse desses projetos, se eu não participasse de nada eu não teria essa base, por não vivenciar isso na UFPA.

Isso foi uma conquista, pois me fez pensar em mim mesmo como sujeito da diferença, eu não teria refletido a minha própria condição no curso, eu tive mais obstáculos, porque se um currículo não pensado na diferença, se ele é neutro ele não oferece subsídios para pensar nesse processo de formação, por isso vejo mais obstáculos. Porque o currículo não pensa na diferença, na verdade ele é um currículo estruturalista, como o objetivo é a formação docente. Penso em um currículo universal.

Penso que o currículo deve ser transversal, tem uma pesquisadora, Forlani Alves, que discute um currículo onde as discussões são transversais, em que a diferença esteja fluindo no currículo.

Minha vitória foi participar do grupo de pesquisa, fazer uma discussão que é da minha natureza, a minha maior vitória foi perceber minha diferença, por ser gay (ativismo político), que transita da margem, que me constitui um sujeito, que é esclarecido a minha diferença por ser militante, que minha diferença não é pecado me sentir pecador por ser gay, onde meus tesões vibram, pulsam e que isso tem que ser discutido e isso me transforma em um sujeito totalmente diferente ao que eu era no curso.

A minha derrota é saber que isso será um desafio muito grande, que pouco se avança e evolui em relação a isso.



## ANEXOS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

Estou desenvolvendo a pesquisa de mestrado intitulada: “**ENTRE DEUSES E HUMANOS *Entre-lugares da diferença no campo curricular***”, sob orientação da professora Gilcilene Dias da Costa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará - (UFPA). O trabalho tem por objetivo, analisar o conceito de *entre-lugares*, desenvolvido por autores dos chamados Estudos Culturais em articulação às Teorizações Pós-críticas de currículo, e suas ressonâncias para problematizar/pensar o currículo na perspectiva da diferença.

Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação nessa pesquisa. Para participar do estudo é preciso ser entrevistado (a). Para a obtenção de um registro adequado da entrevista será utilizado um gravador. Fica assegurado o seu direito de pedir quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar ou interromper sua participação em qualquer momento. Caso se sinta desconfortável com algum questionamento, pode negar-se a respondê-lo.

Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno você pode entrar em contato, através do e-mail [camilaclaide@hotmail.com](mailto:camilaclaide@hotmail.com) e/ou com a orientadora da dissertação, através do e-mail [costagilcilene@gmail.com](mailto:costagilcilene@gmail.com)

As informações prestadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese. O relatório final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios apresentarão os dados em seu conjunto de modo que não será possível a identificação dos entrevistados (as).

Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar. Para tanto assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada um/a deles/as ficará com uma cópia.

Belém, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Entrevistado/a

\_\_\_\_\_  
Camila Claíde Oliveira de Souza (pesquisadora)