



FEMINIZAÇÃO DOCENTE E OS SENTIDOS DE DIFERENÇAS.

Renata Leite de Oliveira

Orientadora: Talita Vidal Pereira

Co-autora: Luciana Izis Silva de Abreu

Orientador: Ivanildo Amaro de Araújo

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

renataoliveira_rj@yahoo.com.br

lu.izis.abreu@gmail.com

RESUMO: Este artigo é motivado pelo interesse em discutir questões relacionadas à diferença, gênero, sexualidade e suas implicações na maneira de pensar as práticas escolares e o currículo a partir de um referencial pós-estrutural e pós-colonial. Acreditamos que estamos inseridos em contextos provisórios nos quais a negociação de sentidos se faz presente, onde as diferenças emergem continuamente e não podem ser estancadas. Alguns direcionamentos se refletem nas práticas heteronormativas presentes no cotidiano escolar e que precisam ser desnaturalizadas como condição essencial para o estabelecimento de relações sociais menos discriminatórias. A partir dessa compreensão analisamos algumas práticas escolares que apresentam caráter heteronormativo como hegemônico, marginalizando as identidades rompentes dessa norma. Questionamos uma única tentativa de representação normativa da profissão docente, desconsiderando outras possibilidades de representação. Abordamos conceitos de currículo como espaço-tempo e prática cultural, hibridismo; e cultura como fluxo. Consideramos que pesquisar sobre currículo, cultura e diferenças é complexo, pois não trabalhamos com algo fixo, visto que estamos imersos em um grande processo de significações, no qual a produção de sentidos é constante e híbrida. O estudo apresenta sua relevância pois vivemos em uma sociedade constituída na e pela diferença e por vezes o currículo, assim como a escola acabam almejando o essencialismo monocultural, buscando a homogeneização e o silenciamento das diferenças. Também analisamos os sentidos de diferenças que constantemente disputam por uma significação de mundo. Por intermédio de nossas pesquisas buscamos provocar reflexões visando romper com concepções binárias e normatizantes de ser e estar no mundo, explorando os processos de subjetivação que contingencialmente o significam.

Palavras chave: docência, sentidos de diferença, heteronormatividade, currículo.

INICIANDO A CONVERSA.

Muitas instituições escolares se organizam considerando a cultura como algo fixo, cabendo a adequação do diferente aos padrões culturais socialmente e hegemonicamente estabelecidos. Nessas tentativas de adequação, de padronização são reforçadas concepções binárias que procuram

demarcar e fixar fronteiras entre certo e errado; entre adequado e inadequado. Logo, muitas vezes percebemos práticas que buscam definir/instituir padrões de conduta.

O debate sobre a questão das práticas heteronormativas também passa pelo entendimento de como professoras também são atingidas por essas práticas, é necessário questionar o quanto o sexismo atinge o



magistério. A docência dita como uma profissão ‘feminina’ é marcada por questões como baixa remuneração, falta de valorização, assédios que as professoras vivem nas escolas, questões do controle de trabalho.

A docência é uma profissão pautada na heteronormatividade, pois uma das justificativas a entrada de mulheres no magistério se deu pela necessidade de “educar a nação” transmitindo os valores considerados tradicionais que se revelam heteronormativos pois discursivamente definem papéis de gêneros naturalizando o ser mulher em sala de aula.

Sabe-se que crenças, hábitos e opiniões circulam em uma sala de aula tanto quanto os conhecimentos formais. Nenhuma prática social é neutra. Toda ação humana é significativa (LACLAU; MOUFFE, 2015). Na sala de aula não acontece diferente e as professoras podem se tornar as grandes influenciadoras na formação de crianças que passam boa parte de suas vidas sob os seus cuidados. Mas a escola também pode ser seletiva e exclusiva. Instituição em que são definidos os espaços de poder que cada um irá ocupar. Definições, em grande parte simbólicas, como por exemplo, a fila para sair da sala de aula, as brincadeiras propostas, a escolha do livro didático.

Definições que, via de regra expressa práticas sexistas, heteronormativas que tendem a ser naturalizadas. É “natural” os meninos precisarem de mais espaço para as suas brincadeiras, são agitados. As meninas, mais calmas, não precisam de muito espaço. Mas via de regra têm o seu espaço invadidos pelos meninos. O estabelecimento sobre o tipo de brinquedo e/ou brincadeira mais adequado a meninos e meninas também é comum: é “natural” uma menina não brincar com um carrinho porque carrinhos são para meninos. E meninos serem desestimulados brincarem de bonecas, brinquedo de menina. A separação por cor azul para meninos e rosa para as meninas. Toda essa ‘naturalidade’ nos revela um social marcado pelo sexismo em sala de aula. Conforme diz Louro (1997):

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe- são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. (p.64)

Diante da existência de práticas heteronormativas, podemos pensar o quanto o currículo influência na formação docente, assim como nos discursos e práticas sociais



XII CONAGES

XII COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES
DE GÊNERO E SEXUALIDADES

que permeiam o espaço escolar. Muitos discursos sobre a formação de professoras enfatizam que elas poderiam educar as crianças como mães e revelam como a determinação do papel de gênero está presente no trabalho docente, assim como (re)produzimos discursos e práticas sociais que perpetuam esta concepção. Uma professora que muitas vezes manda uma aluna ‘se sentar como uma menina’ não está se vendo como uma mulher que está exercendo uma prática sexista e sim uma mulher que está ‘educando’ sua aluna, ensinando aquilo que a sociedade espera para a futura cidadã.

Para além de questionarmos e criticarmos as práticas heteronormativas em sala de aula devemos nos atentar para debates na formação e no trabalho docente, não na perspectiva de culpabilização docente e sim numa perspectiva de desconstrução de certas práticas que são pensadas como corretas em sala de aula. Questionando o ‘papel feminino’ que uma docente desempenha questionando como a baixa renumeração e a desvalorização profissional estão relacionadas a isso, percebendo o quanto a identidade sexualizada dos alunos implica nos papéis que eles desempenham em sala de aula é um dos embates a serem problematizados para derrubar práticas heteronormativas, quebrar fronteiras do que seria para meninos e

meninas afim de pensar para além do binarismo masculino/feminino.

Compreendemos o currículo como uma prática cultural, recorremos as contribuições de autores como Lopes e Macedo (2011), Tura (2002) e Pereira (2012), entre outros, para sustentar a compreensão de que “o currículo, como tudo, seria cultural, na medida em que funciona como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 186).

Estas perspectivas auxiliam a pensar em processos de subjetivação e em processos de identificações provisórias, rompendo com concepções essencialistas de identidade. Um processo em que nos tornamos sujeitos quando somos convocados a tomar uma decisão. Um processo de diferimento, de marcação simbólica que define quem está incluído ou excluído das práticas e das relações sociais. Desta forma, compreendemos o espaço escolar inserido em incessantes processos de construção de identificações e de significações por intermédio da linguagem rompendo com qualquer tentativa de padronização de corpos e práticas sociais.

Consideramos a escola como um entre-lugar onde as relações de poder estão presentes e em constante disputa de sentidos, onde há negociação e hibridização, pois há



trocas. Ao mencionar hibridismo compreendo-o, conforme Bhabha (2011) como uma maneira desarticuladora que visa romper com a lógica binária, essencialista e homogeneizante. Possibilitando novas e distintas compreensões “sobre os trânsitos ambíguos que informam as práticas discursivas e políticas nos lugares da cultura, que são também lugares de transformação social” (SCHMIDT, 2011, p. 24).

Caminhando nessa perspectiva e compreendendo currículo, cultura e diferenças inseridos em jogos de linguagem que disputam uma hegemonia provisória que por intermédio do grupo focal buscamos compreender os sentidos que são articulados nos discursos sobre as diferenças dos participantes da pesquisa e como percebem suas práticas cotidianas na escola associadas à problemática das diferenças, com ênfase nas questões de gênero.

Falar sobre diferenças possibilita iniciar reflexões que permeiam o campo educacional entrelaçadas por questões curriculares, identitárias, culturais e de gênero. Desta maneira, com o auxílio de aportes teóricos pós-estruturais e pós-coloniais, acreditamos na impossibilidade separar questões curriculares e de questões culturais. Do mesmo modo, destacamos a impossibilidade de discutir sobre temáticas relativas a processos de identificações como

algo fixo e definido *a priori*, o que ocorre são identificações precárias e contingentes, sempre passíveis de deslocamento e negociação de sentidos.

Neste artigo relatamos momentos nos quais as questões sobre gênero e sexualidade se fizeram presentes. A investigação da temática proposta por este artigo ocorreu por meio da realização de grupo focal, metodologia que auxiliou perceber os múltiplos olhares, assim como uma pluralidade de processos emocionais, por intermédio da interação, possibilitando uma compreensão contingente de significados e sentidos (GATTI, 2012). A utilização de um roteiro pré-definido e flexível auxiliou no desenvolvimento desta metodologia de pesquisa resultando em um bom quantitativo de informações.

No primeiro momento do nosso contato de pesquisa de campo, no qual, após as apresentações, solicitamos que falassem sobre a situação hipotética de um menino que estava brincando e escolheu a roupa de bailarina. Quando a docente interferiu dizendo: “Não, esse aqui fica para a Carol, você não. Quer a do super man? Quer a do Batman?” Solicitei que falassem sobre esta situação e se presenciaram algo similar. Múltiplos relatos surgiram como: cores relacionada a gênero (rosa para meninas e



XII CONAGES

XII COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES
DE GÊNERO E SEXUALIDADES

azul para meninos) e brincadeiras diferentes para menina e menino.

As falas evidenciaram questões de cor relacionadas ao sexo como no caso em que “o aluno pegou alguma coisa rosa, a outra coleguinha falou ‘Rosa não, você não pode rosa, rosa é pra (sic) menina’ aí ela foi e tirou da mão dele” (fala de uma das pessoas participantes do grupo focal) e o caso de “uma criança de 4 anos que se recusa a comer, beber, qualquer coisa que leve pro (sic) lado feminino. Copinho rosa ou que tenha uma florzinha... Qualquer coisinha ele se recusa e fala que é de menina que não é pra ele” (fala de uma das pessoas participantes do grupo focal). Em uma das falas foi relatado o impedimento da criança em brincar de salão de cabeleleiro, pois caso brincasse o responsável retiraria a criança da unidade escolar (particular).

Outras falas mencionaram a questão da polarização envolvendo questões de gênero como a situação em que “uma professora de segundo ano, ela estava falando que ela fez uma atividade. Pras meninas ela fez da Frozen, enfeitou e tudo mais, junto com o tema da Frozen ela colocou o Olaf pros meninos e eles ficaram arrasados porque acharam que era de menina e tal” (fala de uma das pessoas participantes do grupo focal).

Relatos sobre um universo tipicamente feminino e outro masculino operam de acordo

com uma lógica binária que ainda sustenta muitas maneiras de produção de conhecimento e que visam ditar normas e práticas sociais. Esta concepção opera sob um pensamento de universalização que continua produzindo divisões e exclusões. Cabe ressaltar que qualquer coisa estabelecida no mundo se constituiu por intermédio de jogos de linguagem sempre permeados por relações de poder que estabelecem códigos e símbolos a serem seguidos. Entretanto, esse estancamento de sentido é provisório e sempre passível de deslocamento.

Deslocamento esse ressaltado por Hall (2014) ao citar que a sociedade não é uniforme, um todo unificado, delimitado, mas algo que se produz por meio da linguagem, mudanças, sendo constantemente descentrada e deslocada por forças distintas que disputam sentidos e significação de mundo.

Um fator importante que foi evidenciado nos encontros foi a questão da reprodução sem problematização do discurso ou da fala que sempre está permeada de sentidos/significação. Concomitantemente foi mencionada o assunto da desconstrução de ideias cristalizadas, da importância de romper com os binarismos por intermédio da reflexão sobre as relações de poder imbricadas nos processos de subjetivação dos sujeitos. De acordo com Laclau (2011), Lopes e Macedo (2011), Macedo (2003/2004) toda articulação



discursiva é provisória visto que “o momento articulatório como tal vai ser sempre um lugar vazio – sendo transitórias e sujeitas à contestação as várias tentativas de ocupá-lo” (LACLAU, 2011, p.97).

Uma das falas abordou a questão dos estereótipos principalmente quando

uma menina não se encaixa em um padrão feminino, ela é discriminada. Quando um menino não se encaixa em um padrão masculino, de macho, ele também é discriminado. A escola reproduz estereótipos, preconceito e discriminação e tenta justificar através deste determinismo biológico, através de características biológicas (fala de uma das pessoas participantes).

Essa concepção essencialista dos discursos biológicos enfatizam atitudes preconceituosas, conservadoras e embasadas em binarismos. Este tipo de compreensão tenta delimitar o espaço do que discursivamente foi instituído como diferente ou desviante, apresentando a maneira ‘correta’ de ser e estar no mundo.

A questão do estereótipo se faz presente ao debater questões de gênero. Recorremos a Bhabha (2003) ao considerar

que o poder e a força que o estereótipo possui como um “modo de representação complexo, ambivalente e contraditório” (p.123). O estereótipo auxilia na construção de um padrão como verdade, como reprodução discursiva de uma realidade (inexistente) que acaba por marginalizar e segregar quem é estereotipado. Porém, podemos utilizar a ambivalência do estereótipo para desconstruir atitudes discriminatórias e problematizar as até então ditas ‘verdades’ ou ‘realidade’.

De acordo com Louro (1997) é de suma importância questionar não somente o que ensinamos, mas a maneira como ensinamos e que sentidos os sujeitos dão ao que aprendem. “Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.” (LOURO, 1997, p. 64).

Percebemos que embora falemos sobre a diferença no espaço escolar muitas falas ainda buscam regular e enquadrar a diferença a um padrão dominante, excluindo quem foge à regra estabelecida, ao falar sobre o comportamento exigido das meninas “comporte-se como uma moça”, “senta direito” e “se pra (sic) homem já é feio, imagina para uma mulher?” (relatos).

Outra questão crucial, que provocou incomodo em alguns participantes, foi quando a sexualidade foi abordada no grupo focal.



Percebi que ao abordar a temática relacionada a alunos que rompem com a concepção heteronormativa, múltiplas questões atravessaram o debate, expressões faciais falaram muito mais que as palavras nesse momento. Talvez o desconforto de não saber como lidar com a situação abordada, ou choque cultural/religioso.

Todas essas questões permeiam a concepção de um currículo compreendido como fluxo cultural (LOPES; MACEDO, 2012). Assim, pensar o currículo como prática de enunciação cultural tem possibilitado repensar o ensino, a aprendizagem e a educação; incorporando a ideia de culturas que interagem, sem que se possa atribuir a nenhuma delas uma racionalidade capaz de legitimar qualquer privilégio epistemológico a priori.

A diferença cultural se hibridiza e reconhece “que toda especificidade cultural é extemporânea, *diferente em si*. As culturas vêm a ser representadas em virtude dos processos de iteração e tradução através dos quais seus significados são endereçados de forma bastante vicária a – *por meio de* – um Outro” (BHABHA, 2003, p. 105).

Questões relativas a gênero se fizeram presentes em vários relatos, principalmente ao relatar discursos como “se pra (sic) homem já é feio. Imagina para uma mulher?” (relato) e

momentos de brincadeiras, educação física e fila de alunos. Foi mencionado que

As diferenças são bem marcantes na escola, existe fila para menina e para menino, brincadeiras diferenciadas para meninas e meninos. Durante o período que estive estagiando a escola proporcionou um campeonato de Ping Pong em que só os meninos participaram. Perguntei à professora o motivo e ela informou que as meninas participariam do queimado. As duas atividades poderiam ter tido a participação de todos juntos, independente de gênero, mas escola preferiu excluir as meninas dizendo que Ping Pong é jogo para meninos. E o queimado para meninas (relato).

Em outros momentos, as meninas não podiam brincar com os meninos, pois frequentemente eram “chamadas atenção pelo inspetor que estabelece padrões de comportamento para meninos e meninas” (relato). Na concepção do inspetor as meninas não podiam correr, “deviam brincar com bonecas e com outras meninas, entre outras coisas, a criança que foge a esses padrões é punida pelo inspetor” (relato). E também foi ressaltada postura de alguns professores, principalmente relacionado a orientações



dadas pelo docente ao solicitar que as “meninas sentarem direito de pernas fechadas e o fato de impor que só as meninas seriam flores na apresentação do dia das mães” (relato).

Em outro relato foi mencionado que

as professoras sempre separam as crianças em filas de menino e a fila das meninas, até nos momentos de brincar há sempre a questão do que é brincadeira de menino ou de menina. Essas diferenças também aparecem nas atividades da aula de educação física, por exemplo, os meninos brincam de futebol e as meninas brincam de pular corda ou outro tipo de brincadeira que seja “adequada a meninas”, porque as meninas são vistas como mais dóceis, frágeis e sensíveis, porém, os meninos têm que serem valentes e agressivos. (relato)

Essa concepção essencialista baseada em discursos biológicos provoca atitudes preconceituosas, conservadoras e embasadas em binarismos que buscam fixar padrões de conduta. Este tipo de compreensão tenta delimitar o espaço do que discursivamente foi instituído como diferente ou desviante, apresentando a maneira ‘correta’ de ser e estar no mundo.

A regulação é normativa, mas também pode operar de maneira mais sutil por

intermédio de “sistemas classificatórios propiciados pelas culturas. Mas a regulação das identidades pela cultura é incompleta. As identidades são o resultado de um processo de identificação no qual os indivíduos se subjetivam dentro dos discursos culturais. [...] Há sempre sentidos que escapam” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 224).

As instituições de ensino possuem um relevante papel no processo de incorporação das diferenças, o de desconstruir hegemonias e problematizar as pretensões de universalidade contribuindo para a desestabilização do *status quo*, rompendo com padrões pré-estabelecidos e com as tentativas de impedir que as diferenças possam emergir. Visando romper com a lógica de padrões essencializados que tendem a favorecer processos de exclusão e discriminação que devemos combater.

Distintos sentidos e discursos disputam um sistema de significação a ser referenciado enquanto universal, entretanto eles não são a verdade, sempre existirão outras leituras possíveis. O que ocorre em diversos momentos é que um sistema de significação que ocupa uma posição de referência é uma articulação discursiva que momentaneamente produziu um fechamento que impossibilita outras enunciações discursivas por intermédio de forças assimétricas. Qualquer elemento pode ocupar



XII CONAGES

XII COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES
DE GÊNERO E SEXUALIDADES

uma posição de referência, entretanto esta posição sempre estará sujeita ao deslocamento/desalojamento, visto que o jogo enunciatório “aparece como uma possibilidade de destituir qualquer coisa de um significado transcendental” (PINTO, 2009, p.2).

Percebemos que em muitos momentos a instituição escolar não foi vista como um ambiente formador ou propiciador de saberes e sentidos. Muitas falas evidenciaram a escola como reprodutora da sociedade, desconsiderando a escola como produtora de saberes, por exemplo:

A escola reproduz o que a sociedade impõe de regras, se a sociedade diz que aquela regra é certa para algum objetivo, a escola vai reproduzir aquilo, como ela reproduz na questão do gênero, na discriminação de gênero, se a sociedade diz que tem que ser imposto que azul é para o menino e rosa é pra menina ou vice e versa (fala de uma das pessoas participantes).

Nas falas não houve alusão para o fato de que mesmo ao tentar reproduzir algo, nunca teremos um resultado exatamente igual, considerando o processo de tradução mencionado por Bhabha (2011) no qual qualquer tentativa de reprodução acaba

gerando sentidos que excedem o alcance do anterior.

Embora existam discursos que tentam rotular e padronizar comportamentos de seres plurais, não o consideramos como a única leitura possível de mundo. Pois, há inúmeros discursos em disputa por significação, mesmo que provisória. Toda suposta hegemonia sempre estará sujeita a processos de deslocamento, negociação e tradução.

Mesmo ao tentar reproduzir algo, nunca o resultado será exatamente igual, visto que o processo de significação é permeado por contextos discursivos, visto que “nenhum contexto pode asseverar o fechamento de suas possibilidades de sentido, pois qualquer tentativa de codificá-lo e transplantá-lo para um contexto outro de descrição e interpretação pode gerar um novo contexto que excede o alcance do anterior.” (BHABHA, 2011, p.36).

CONSIDERAÇÕES

É importante ressaltar que a escola é um espaço híbrido de negociações e traduções, por mais que existam posicionamentos que não dão visibilidade a estas características é importante destacar a escola como um entre-lugar onde a ambivalência, o hibridismo, processos de negociação e tradução se fazem presente



possibilitando espaços de desconstrução de binarismos, saberes e práticas.

A instituição de ensino está inserida em um campo de (re) significações e de constantes negociações. Ela deve ser (re) construída cotidianamente. E deve(ria) mais do que aceitar as diferenças, deve(ria) buscar compreender os processos enunciatórios que disputam sentidos visando preencher um significante contingente.

A escola é o local onde as diferenças proliferam e se entrecruzam, um espaço de disputa e de (re)significações de sentidos, um local mediado pela linguagem que assim como a diferença são construções instáveis. Portanto, defendo a necessidade de repensarmos a escola assumindo-a como espaço-tempo de fronteira cultural em que processos de negociação, hibridização e tradução cultural possam ser potencializados, rompendo com a produção de binarismos que hierarquizam e deslegitimam diferentes formas de ser e estar no mundo.

As práticas heteronormativas que ocorrem em sala de aula devem ser problematizadas, sem desconsiderar o fato de que, ainda que sejam agentes nesse processo, as professoras também são vítimas subordinadas a performances que regulam seus comportamentos e corpos. A heterossexualidade compulsória está presente em todos os discursos de nossa sociedade,

inclusive na escola, contudo este é um ambiente rico para debates e práticas que promovam a desconstrução. Este ambiente pode se tornar um local em que valores como justiça, igualdade e diversidade são os pilares, para isso devemos ter uma educação democrática em que todos devem ser ouvidos.

REFERÊNCIAS:

- BHABHA, H. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2003
- _____. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In.: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais / Tomaz Tadeu da Silva?** (Org.). 14.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- _____; MOUFFE, Chantal. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, Daniel de. *A teoria do discurso de Ernesto Laclau*. Ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015, p. 35- 72.



XII CONAGES

XII COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES
DE GÊNERO E SEXUALIDADES

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; _____. Currículo e cultura: o lugar da ciência. In: **Temas de pedagogia. Diálogos entre didática e currículo**. Libâneo, J.C.; ALVES, N. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

MACEDO, E. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em Foco – Questões Contemporâneas de Currículo**, v. 8, n. 1 e 2, p. 13-30, mar/ago 2003, set/fev 2003/2004.

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

PINTO, A. M. A história transborda – sobre a noção de suplemento em J.Derrida. **3º Seminário Nacional de História da historiografia. A história transborda: a**

noção de suplemento em Jacques Derrida. 2009.

SCHMIDT, R. T. O pensamento-compromisso de Homi Bhabha: notas para uma introdução. In: BHABHA, H. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos de Homi Bhabha*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011, p. 13-61.

TURA, M. L. R. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 150-173.

PINTO, A. M. A história transborda – sobre a noção de suplemento em J.Derrida. **3º Seminário Nacional de História da historiografia. A história transborda: a noção de suplemento em Jacques Derrida**. 2009.