



Gênero e currículo: revendo concepções, saberes e práticas na escola

Gender and curriculum: revising concepts, knowledge and practices in school

Género y plan de estudios: reviendo concepciones, saberes y prácticas en la escuela

Maria de Fátima de Andrade Ferreira¹

Nakson Willian Silva Oliveira²

Tânia Lúcia Santos Souza³

1

DOI: [10.22481/sertanias.v2i2.12705](https://doi.org/10.22481/sertanias.v2i2.12705)

Resumo: A pesquisa discute concepções de gênero no currículo, destacando a importância da formação do professor, revendo concepções, saberes, práticas docentes e seus posicionamentos sobre gênero e sexualidades, masculinidades e feminilidades, na escola. Gênero, termo polissêmico, um conceito/categoria de análise, aqui entendido como algo que ao invés de separar, une, interconecta e constrói relações sociais, um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, uma construção social e histórica dos sexos (LOURO, 1998; SCOTT, 1995) e currículo é um instrumento de articulação de práticas educativas, lugar/espaco/território/relação de poder, um documento de identidade (SILVA, 2010). Ao que tudo indica, as escolas ainda mantem práticas curriculares que legitimam concepções e saberes que não permitem avançar na compreensão de gênero, masculinidades e feminilidades, dominação/poder, demonstra pouca confiança na formação do

¹ Possui Pós-Doutorado em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Doutorado em Educação e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Graduação em Pedagogia pela Fundação Educacional Nordeste Mineiro (1987), graduação em História pela Universidade Estadual de Santa Cruz (1995). Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, do curso de Pedagogia. Atualmente é Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino - RENOEN, do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino, PPGEN, Campus de Vitória da Conquista e do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade - PPGREC, Campus de Jequié, UESB. Coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares (NUGEET) e a Rede de Pesquisa Representações, Discursos e Violência na Escola - olhar, pensar e agir sobre a formação de valores, atitudes e permanência do aluno na sala de aula (UESB/FAPESB/CNPq). E-mail: mfatimauesb@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4094-6741>

² Mestrado em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: naksonoliveira@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9210-4813>

³ Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; graduada em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Atualmente exerce a função de Gestora Escolar do Círculo Escolar Integrado de Iguá - CEI Iguá, em Vitória da Conquista-BA. E-mail: tanielucia34@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4099-8293>





professor, ignorando a importância da formação e desempenho desse sujeito no desenvolvimento de concepções curriculares interdisciplinares.

Palavras-chave: Gênero. Currículo. Saberes e práticas. Formação continuada do professor

Abstract: The research discusses gender conceptions in the curriculum, highlighting the importance of teacher education, reviewing conceptions, knowledge teaching practices and their position on gender sexuality, masculinities and femininities in school. Gender, polysemic word, a concept/category of analysis, understood in this study as something that instead of separating, unites interconnects and builds social relations, a constitutive element of social relations founded on the noticed differences between the sexes, therefore, a social and historical construction of the sexes (LOURO, 1998, SCOTT, 1995) and curriculum is an instrument of articulation of educational practices, it is place/space/territory power relation, an identity document (SILVA, 2010). As it appears to be, school still maintains curricular practices that legitimize conceptions and knowledge that do not allow progress in in the comprehension of gender, masculinities and femininities, domination/power issues and demonstrates little confidence in the teacher training ignoring the importance of the education and the performance of these subjects in the development of interdisciplinary curricular conceptions.

Keywords: Gender. Curriculum. Knowledge and practices. Continuing teacher education.

Resumen: La investigación discute concepciones de género en el plan de estudios del profesor, destacando la importancia de la formación del profesor, viendo concepciones, saberes, prácticas instructoras y sus posicionamientos sobre género y sexualidades, masculinidades y femineidades, en la escuela. Género, término polisémico, un concepto o categoría de análisis; por tanto, algo que al en vez de separar, une, haz interconexiones y construye relaciones sociales, un elemento constitutivo de relaciones sociales fundados sobre las diferencias entre los sexos, por tanto, una construcción social e histórica de los sexos (LOURO, 1998; SCOTT, 1995). Plan de estudios es un instrumento de articulación de prácticas educativas, sitio/espacio/territorio/relación de poder, un documento de identidad (SILVA, 2010). Al que todo indica, las escuelas todavía mantienen prácticas de plan de estudios que comprueban concepciones y saberes que no permiten avanzar en la comprensión de género, masculinidades y femineidades, dominación/ poder y demuestra poca confianza en la formación del profesor, rechazando la importancia de la formación de continuación y el rendimiento de esos sujetos en el desarrollo de concepciones de plan de estudios interdisciplinarios.

Palabras – clave: Género. Plan de estudios. Saberes y prácticas. Formación del profesor.

Introdução

O presente artigo discute concepções de gênero no currículo, destacando a importância da formação continuada do professor, tendo em vista que estes profissionais docentes precisam estar preparados para inserir questões de gênero no cotidiano escolar. Trata-se de uma identidade pessoal e profissional, saberes, práticas docentes e posicionamentos sobre as



políticas e abordagens de gênero, masculinidade, feminilidade e currículo veiculadas na/pela escola.

Apesar dos avanços na formação dos profissionais da educação, os professores da educação básica, ao que tudo indica, ainda não estão preparados para orientar os alunos sobre gênero e, segundo Louro, “o corpo parece ter ficado fora da escola. Essa é, usualmente, a primeira impressão quando observamos as mais consagradas teorias educacionais ou os cursos de preparação docente” (2000, p. 60). Quando falamos da categoria gênero, temos que observar as articulações entre esses conceitos e a interseccionalidade gênero e outros marcadores sociais (raça, etnia) que abrigam diferentes formulações e possibilidades de aplicação de estereótipos, preconceitos e discriminação que emergem nos discursos da escola, do professor e nas interações entre alunos no cotidiano escolar.

Os eixos da diferenciação social, ou seja, as categorias de sexo, gênero, orientação sexual, classe, raça, etnia e idade que operam na produção/reprodução das desigualdades e exclusão social são apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), como temas transversais, mas o problema é que não basta estar no currículo e planos de ensino na/da escola, é preciso saber o que se ensina e o que se aprende na escola e “têm sido motivo para questionamentos e se encontram sob escrutínio da sociedade” (BUJES, 2000, p. 157). A escola como espaço de sociabilidades tem a função de complementar a educação da família, contudo, a qualidade da educação escolar tem sido responsabilizada por diferentes questões, inclusive “vão desde a falta de princípios éticos até a deficiente preparação para o trabalho, ou a pouca flexibilização ou ‘transferibilidade dos conhecimentos adquiridos’ [...]”, aponta Bujes (p. 165).

Essa questão não é nova e sabemos que o corpo, os discursos e a disciplinarização do corpo sempre estiveram presentes no processo de escolarização e relacionados ao controle dos corpos, impõem normas, regras, comportamentos, atitudes, valores (FOUCAULT, 1999), ditando o que é certo e o que é errado, o corpo de menino e o corpo de menina, aplica punições, que, num determinado tempo histórico e espaço social foram tomadas como abordagens corretas à formação das crianças e jovens e, ainda não sofreu nenhuma mudança, continua a agir e aplicar práticas autoritárias e discriminação entre os sexos. A escola é uma das instâncias que controla o nosso comportamento, utiliza mecanismos de regulamentação da sexualidade e da biopolítica e se apropria de discursos biologicistas ao falar do tema.

Diante disso, para combater estereótipos e preconceitos sobre sexualidade, masculinidades e feminilidades, é preciso problematizar as concepções de gênero que são contempladas no currículo da escola e nas políticas de currículo e identificar de que forma as questões de gênero têm sido veiculadas nos diferentes espaços da escola, principalmente, na sala de aula, nas relações entre professor e alunos e o que dizem os professores sobre gênero nos seus discursos pedagógicos. Qual a responsabilidade da escola sobre essas questões? Como educar meninos e meninas para a equidade de gênero no cotidiano escolar?

Gênero, termo polissêmico, um conceito ou categoria de análise histórica, entendido neste estudo como algo que ao invés de separar, une, interconecta e constrói relações sociais, um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, portanto, uma construção social e histórica dos sexos (SCOTT, 1995). A autora define gênero como “um elemento constitutivo das relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” e uma forma primeira de significar as relações de poder (1995, p. 14). Ao longo dos séculos as sociedades construíram e ainda constroem relações de poder autoritárias, padronizadas, assimétricas e desiguais entre homens e mulheres e, com isso, favorecem formas particulares de ser e agir, socialmente hierarquizadas e, os resultados são a submissão, preconceitos, estereótipos e, conseqüentemente, a discriminação, exclusão e violência de gênero e suas interlocuções com outros marcadores sociais.

Não é novo o conhecimento de que, quando falamos da relação entre os sexos, meninos e meninas, na maioria das vezes, os meninos são impedidos de brincar com meninas. A elas, cabem as brincadeiras de boneca e casinha e são ensinadas as obrigações de cuidar da casa e dos filhos e os meninos incentivados a correr, praticar esportes competitivos e jogos de raciocínio, a brincar de carrinhos, para que eles se tornem homens e firmem sua masculinidade. Nesse sentido, estamos falando de lugares sociais predeterminados pela sociedade, sua cultura e práticas sob o que considera como “coisas de homem” e “coisas de mulher” e outros modos diferenciados de ser menino e menina no espaço familiar, escolar e social, através das brincadeiras, jogos, que de modo não formal e não intencional as crianças vivem relações de ensinar e aprender determinadas formas de feminilidade e masculinidade. Desde criança, meninos e meninas aprendem os mais variados conceitos e, nesse processo de aprendizagem, internalizam concepções do que é certo e o que é errado e, junto com eles também vem os estereótipos e (pre)conceitos que diferenciam homens e mulheres, masculinos e femininos.



Desse modo, surge a consolidação da discriminação e exclusão social de gênero e sexualidade que institui modos diferenciados de ser menino e ser menina no cotidiano escolar e social.

Na escola contemporânea, as questões de gênero e currículo têm ocupado espaços e tempos e interferem na forma como o conhecimento é veiculado e apropriado pelos professores e alunos no cotidiano escolar. Considerando, portanto, a importância do currículo para a construção do sujeito, podemos afirmar que o currículo formal, como o oculto, seja qual for o seu conteúdo, os professores são elementos essenciais na sua elaboração, atuação e implementação na escola, observando que o processo educativo é complexo e, por isso, exige atenção sobre as formas de interação dialógica entre a escola e os seus sujeitos, considerando os saberes, conhecimentos e cultura.

Os debates contemporâneos de currículo têm buscado ampliar diálogos e interlocuções sobre categorias como, diferença, cotidiano, espaços, tempos, poder, cultura, diversidade e sobre concepções e relações de gênero e outros marcadores sociais. Para tanto, esses debates têm mostrado a importância do currículo integrado, interdisciplinar e do desenvolvimento dos temas transversais, como diversidade, direitos humanos, pluralidade e outros, necessários à formação de valores, à superação de visão preconceituosa e elitista e combate à discriminação e violência na escola. Contudo, para estudar concepções de gênero no currículo, é necessário observar como as questões de gênero são produzidas e/ou veiculadas na escola e de que modo essas abordagens sobre o tema interferem (ou não) nos posicionamentos, atitudes e relações de gênero entre os participantes na sala de aula. A escola deve estudar gênero enquanto categoria de análise e não apenas se limitar a história das mulheres, mas analisar as construções de significados e relações de poder, as diferenças percebidas entre os sexos e saber a respeito das diferenças sexuais, buscando uma visão do todo, de forma sistemática e interdisciplinar.

A fragmentação dos saberes e fazeres representam na escola, uma ação e expressão que separa, disjunta, desarticula e fraciona os conhecimentos e disciplinas, impedindo o desenvolvimento da consciência crítica (MORIN, 2001; FAZENDA, 1999). Por isso, a escola como espaço, por excelência, da construção do saber, desenvolvimento e condição humana, sociabilidades e cidadania deverá adotar práticas interdisciplinares e transversais no cotidiano dos seus ambientes de ensino e aprendizagens. Os conhecimentos dos livros didáticos e manuais não são os únicos a ser representados no cotidiano escolar, é necessário retomar o conceito de conhecimento, rever a sua estrutura, as formas pela qual o planejamento curricular é





representado e, como lembra Pedra (1997, p. 57), os conhecimentos “com os quais as instituições escolares lidam não são tratados na neutralidade; ao contrário, reproduzem representações”.

A questão da qualidade da formação do professor, seja esta inicial ou continuada, é uma preocupação pertinente, visto que, a atividade docente na escola é fruto de sua apropriação e produção de conhecimentos, de representações construídas coletivamente e, portanto, da relação entre seus saberes e práticas. Para Tardif (2002, p. 19), o saber-fazer dos professores “se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” Os saberes profissionais do professor são plurais e heterogêneos e, quando discutimos questões sociais, a formação para a profissão professor “tem um impacto pequeno sobre o que pensam, creem e sentem os alunos antes de começar” (2000, p. 20) e, na sua formação, não são abalados em suas crenças, atitudes, saberes e tomadas de decisão. No percurso da profissão, os professores colocam em prática o que aprenderam e, conseqüentemente, essas crenças, atitudes e saberes serão reforçados no cotidiano escolar junto aos seus pares e alunos.

Sendo assim, a formação inicial e continuada do professor deve ser norteada pela busca constante de saberes e práticas inovadoras, para que possa contribuir de forma efetiva com as sociabilidades na escola, nas formas de convivências com a diversidade e respeito às diferenças e, por isso, é preciso estar pautada em práticas pedagógicas e socioeducativas que permitam o pensar, o fazer dos professores e o aprimoramento do seu conhecimento.

Do mesmo modo, a escola deve priorizar as formas de conhecimento corporificadas no currículo, como resultado de um processo de construção social e saberes sobre questões de gênero, masculinidades e feminilidades, produzidas no cotidiano escolar. E, também, é importante valorizar o conhecimento, saberes e práticas docentes como necessários ao desenvolvimento da educação de valores e atitudes favoráveis à construção da cidadania, a inserção de gênero, no currículo e cotidiano da escola, demonstrar consciência da diversidade, respeito às diferenças de gênero, raça, etnia, dentre outros marcadores sociais.

Para tratar dessa problemática, a pesquisa procurou fazer correlações entre a formação do professor, o currículo e questões de gênero na escola, falando da formação docente, do olhar e posicionamento do professor sobre relações entre mulher e homem, meninos e meninas e formas de enfrentamento/combate aos preconceitos, discriminação e violências nos espaços





escolares, com base nos estudos sobre violência, gênero, sexualidades (ABRAMOVAY, 2010; BOURDIEU, 1989, 1996, 1999; HÉRITIER, 1996; LOURO, 2001, 1998; SCOTT, 1995), formação docente e currículo (CANDAUI 2000; NÓVOA, 1992; SILVA, 2010, 2000, 1997, dentre outros), considerando suas contribuições para combater a violência de gênero, sexualidade, masculinidades e feminilidades, no cotidiano escolar.

A violência tem sido considerada uma espécie de medo, insegurança, imaginário do medo (MAFESOLI, 1978) que se instala na escola e se configura como modos primitivos de relacionar-se com a diferença e diversidade. E, a violência simbólica é uma violência “que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer” (BOURDIEU, 1997, p. 22).

A intersecção entre violência e educação é complexa. A educação pode incitar à violência ou ajudar a educar e socializar crianças, adolescentes e jovens e pode ser também um local de violência e, assim, quando localizado, este fenômeno pode ter impacto na educação das crianças. A preocupação é bem maior porque os atos de violência ou ameaças ocorrem não apenas nas dependências das escolas, mas também, no percurso do aluno até a escola, em casa ou no ciberespaço e dificultam o acesso do (a) aluno (a) à educação. Sendo a violência de gênero no espaço escolar, um dos fatores que contribui no aumento do abandono escolar e pode gerar absenteísmo, evasão escolar, desistência da escola, baixa autoestima, depressão, gravidez de menores e infecções sexualmente transmitidas, como sífilis HIV, dentre outras, como relata a UNESCO (2016).

Sem dúvida, não é tarefa fácil para a escola lidar com essas questões, as transformações relacionadas à gênero e sexualidade afetam as formas de viver das pessoas e de se construir identidades de gênero e sexuais. A cada dia, surgem formas de se viver relações amorosas, afetivas e desprezam dimensões de espaço, tempo e gênero. Nesse contexto, por exemplo, as formas de ser mãe e ser pai, como a “batalha judicial de indivíduos que, submetidos a um conjunto complexo de intervenções médicas e psicológicas, reclamam por uma identidade feminina para completar o processo de transexualidade” (LOURO, 2000, p. 5).

Segundo Irina Bokova, diretora geral da UNESCO, no prefácio do Relatório de Monitoração da Educação Global 2016 – Revisão de Gênero (UNESCO, 2016), devemos fundamentalmente mudar a forma de como pensar sobre a educação e o seu papel no bem-estar





humano e no desenvolvimento global, na igualdade de gênero, dentre outros. Para ela, agora, a educação, mais do que nunca, tem a responsabilidade de promover o tipo certo de conduzir o desenvolvimento global, o crescimento sustentável e inclusivo e, a educação para a igualdade de gênero deve ser uma educação de boa qualidade, capaz de desenvolver conhecimento e habilidades de todas as crianças, incluindo os mais marginalizados. Para isso, a escola deverá estar preparada para apoiar a capacitação dos seus profissionais, trabalhar e monitorar de forma sistemática, as discussões, valores e atitudes necessárias para provocar mudanças nas relações de gênero no cotidiano escolar.

Por fim, podemos dizer que para falar de concepções de gênero no currículo da escola é preciso discutir relações de gênero e sexualidades, masculinidades e feminilidades, revendo concepções, saberes e práticas docentes, com foco nas políticas de currículo e formação continuada do professor. Os resultados indicam que a escola ainda mantém práticas autoritárias, preconceituosas e discriminação entre os sexos, masculinidades e feminilidades, separando meninos e meninas em suas atividades escolares, nos espaços de intervalos de recreios, ações festivas, brincadeiras e marca posições na sala de aula, indicando o lugar de meninos e o de meninas. Do mesmo modo, ainda não criou espaços de discussão para questões sociais e suas contribuições para a preparação de meninos e meninas para assumir responsabilidades e ser pessoas autônomas, solidárias e democráticas, conscientes e não favorece a visibilidade dos valores e atitudes necessárias às relações de respeito ao outro.

O currículo na perspectiva pós-estruturalista e questões de gênero na escola: saberes e práticas

A concepção de currículo escolar tem se ampliado e corresponde a um processo contínuo de situações e problemas vivenciados na escola, que continua ainda a ensinar e aprender saberes e conhecimentos de forma autoritária e preconceituosa. Nos últimos anos, a discussão sobre currículo cria espaços com os estudos culturais e contribui com o debate sobre a contínua colonização de saberes e práticas e de relações sociais na escola, além de outras questões importantes, e traz preocupações de grupos sociais específicos, como por exemplo, de movimentos sociais de gênero e diversidade sexual.

A partir da perspectiva pós-crítica do currículo, com base nos estudos culturais, multiculturais, interculturais, dentre outros, surge o apoio à visão pós-moderna e pós-estruturalista de currículo. Com a abordagem pós-estruturalista e seus posicionamentos sobre o





processo ensino-aprendizagem surgem provocações e discussões sobre a construção do sujeito, concepções de linguagem, identidade, poder e o currículo é concebido como uma questão de poder e cultura. As teorias do currículo, “na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder” (SILVA, 2001, p. 16) e, nesse processo, o currículo envolve construção de significados e valores culturais em disputa, contestados e ligados às relações de poder e desigualdades (GIROUX, 1987, 1986). O currículo na visão pós-estruturalista aparece como uma “construção social” (FORQUIN, 1993; YOUNG, 1986, 1982; MOREIRA, 1990) e, também, definido como currículo oculto (SANTOMÉ, 1995; SILVA, 1992). Este é o currículo “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribui, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2001, p. 78-79) e ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo, atitudes, comportamento e valores de outras esferas sociais, rituais, regras, regulamentos, normas, dominação e subordinação. Por isso, é preciso saber o que fazer quando encontramos um currículo oculto na escola e,

Mais recentemente, nas análises que consideram também as dimensões do gênero, da sexualidade ou da raça, aprendem-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia (SILVA, 2001, p. 79).

É importante destacar que não há como ignorar as dificuldades enfrentadas pela escola para lidar com a pluralidade sexual, romper com os silenciamentos, procurar entender as transformações e disputas culturais do/no currículo, enfim, de fazer tentativas de encontrar o sentido de suas práticas e de como usar estratégias para observar como as identidades culturais são produzidas e representadas neste contexto contemporâneo, articulando teoria e prática. Até mesmo de encontrar o caminho que permita denunciar preconceitos e discriminação de gênero, sexuais, raça, etnia, que são produzidos nos materiais didático-pedagógicos e práticas docentes. Dentre as dificuldades enfrentadas pela escola para tratar dessa questão está a de permitir uma posição de ignorância ou de desatenção entre seus professores, para as questões de gênero e sexualidades, masculinidades e feminilidades e, no seu discurso homogeneizador e autoritário, realça a normalização das identidades sexuais e de gênero e, continua interessada em se empenhar para garantir “que seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres ‘verdadeiros’, o que significa dizer homens e mulheres que correspondam às formas





hegemônicas de masculinidade e feminilidade” (LOURO, 1998, p. 41-42). Assim, a escola continua “produzindo sujeitos masculinos e cristãos”, como aponta Louro (1995).

[...] a igreja não está sozinha nessa tarefa. O governo não emana de um único ponto, ele é exercido por múltiplas forças e grupos que regulam nossa existência”. Outras instancias e autoridades também se consideram capazes de vigiar, julgar e marcar a sexualidade e gênero. [...] O que parece ser consenso é que a sexualidade e gênero estão, mais do que nunca, no centro dos discursos; estão deixando o silêncio e o segredo, e, por bem ou por mal, estão provocando ruído, fazendo barulho, fazendo falar (LOURO, 1998, p. 33).

Por isso, a escola precisa fazer revisões de conteúdos transmitidos na sala de aula, flexibilizar o currículo, valorizar a educação que permita desenvolver o pensamento, diversificar os métodos e processos de ensino para tratar da diversidade, identidade, diferença. A educação de cidadãos e cidadãs conscientes passa, entre outras medidas, como diz Santomé (1998), por fazer todos os esforços possíveis para evitar a ruptura e a fragmentação entre as formas de trabalho e, para tanto, deve-se eliminar as barreiras entre as instituições de ensino e o seu ambiente, por exemplo.

Cabe dizer, portanto, que a comunicação aberta entre escola e comunidade local é vista como uma possibilidade de formar e preparar novas gerações para conviver, partilhar e cooperar nos espaços sociais, a partir de convivências democráticas, solidárias e de respeito ao outro – a diferença e a diversidade. Para atingir esses objetivos, a escola precisa planejar e desenvolver propostas curriculares que possam contribuir para reforçar a concepção de espaços e tempos pedagógicos, nos quais, os conteúdos culturais, as questões sociais de vital importância para a conscientização e formação da cidadania e os problemas cotidianos, sejam temas contemplados no trabalho curricular, na sala de aula e outros ambientes de aprender e ensinar.

Nessa perspectiva, o currículo e a formação inicial e continuada do professor têm sido motivos de provocações quanto ao tratamento teórico, práticas e trajetórias do conhecimento produzido pela escola e, também, da educação ofertada para os alunos. Ao mesmo tempo, colocam em cheque, as competências pedagógicas e o compromisso social da escola no enfrentamento e combate aos preconceitos, a discriminação e aos tipos de violências no cotidiano escolar.

Para resolver essas questões, a escola precisa melhorar a educação ofertada a meninos e meninas, assegurar oportunidades educacionais equitativas para todos, romper com os binarismos, pensar a sexualidade, os gêneros e os corpos de uma forma plural, múltipla e



cambiante e permitir novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação. Para tanto, surgem diferentes alternativas de pedagogias, abordagens de ensino, formas de articulações sobre a teoria queer e suas possibilidades de aplicação no campo educacional, apontada por Louro (2004), como uma forma para trabalhar com uma pedagogia e um currículo bem-intencionado e voltado para a diversidade e diferença, “uma política pós-identitária para a educação” (p. 27). A autora utiliza a teoria da desconstrução de Derrida para mostrar a possibilidade de desestabilizar os binarismos conceituais e linguísticos incorporados na nossa cultura e tradição, que define o que é ser homem e o que é ser mulher, heterossexual e homossexual, dentre outras formas de apontar oposições, o que é e o que não é.

Para Louro, essa desconstrução permite a interdependência entre os pólos e não oposição e, nesse sentido, posiciona-se a teoria queer e, afirma que a pedagogia e currículo queer não opera com dualismo, segregação e segredos experimentados por sujeitos diferentes, ela “sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência” (2004, p. 52-53). Portanto, este é um lugar de questionamentos, que a autora identifica como espaço, no qual, os sujeitos abjetos, aqueles que escapam das normas e regras regulatórias, das normalizações estabelecidas por uma sociedade, demarcam fronteiras para os corpos que realmente importam e a diferença passa a ser constitutiva do próprio sujeito. Diante dessas barreiras, Louro (2004) aponta a intenção de implementação de uma pedagogia e currículo queer como possibilidade de combater as diferenças negativas, pejorativas e de discriminação de gênero e sexualidade, masculinidades e feminilidades pelas pessoas e grupos sociais.

Há algumas críticas a esta abordagem de “Um corpo estranho” (LOURO, 2004), como por exemplo, Szwako (2007), em sua resenha sobre o ensaio de Louro, diz:

No seu todo, Um corpo estranho vai muito além de desafiar a reflexão e a prática pedagógica, uma vez que coloca em xeque uma série de convenções estabelecidas no raciocínio intelectual e crítico. Tanto as chaves-interpretativas acionadas quanto os inusitados exemplos empíricos por meio dos quais [...] constrói sua argumentação que acabam por iluminar as ‘resistências’ e obstáculos institucionais e epistêmicos travestidos de limites do razoável, do pensável. As discontinuidades observadas na constituição identitária, assim como as ideias de ‘pós-identidade e de ‘multiplicidade’, dificultam e subvertem o pensamento (a-crítico) habitual. Como a própria autora repete durante o livro, algumas dessas ideias são simplesmente ‘insuportáveis’ para uma dada estrutura curricular, ou mesmo para a dimensão da experiência escolar (2007, p. 271).

Há outras posições, como a de Santomé (1998) que apresenta a possibilidade de desenvolver o currículo a partir de diferentes áreas do conhecimento, entrelaçando teoria e prática que observamos como um caminho para entrelaçar a essa proposta de Louro (2004).

No desenvolvimento do currículo, na prática cotidiana, na instituição escolar, as diferentes áreas de conhecimento e experiência deverão entrelaçar-se, complementar-se e reforçar-se mutuamente, para contribuir de modo mais eficaz e significativo com esse trabalho de construção e reconstrução do conhecimento e dos conceitos, habilidades, atitudes, valores, hábitos que uma sociedade estabelece democraticamente ao considerá-los necessários para uma vida mais digna, ativa, autônoma, solidária e democrática (SANTOMÉ, 1998, p. 125).

Nessa perspectiva, o currículo envolve valores, conhecimentos, hábitos, representações, discursos, procedimentos, experiências, identidades, intenções, significados e sentidos e abrange relações de classes sociais, étnico-raciais, religiosas, sexualidades, gênero, questões de poder e violência. Contudo, ainda que poder e violência ocupem espaço no currículo, não podem ser entendidos como fenômenos iguais.

Para Arendt (2001, p. 41), poder e violência, “embora sejam fenômenos distintos, usualmente aparecem juntos. Onde quer que estejam combinados, o poder é, como descobrimos, o fator primário e predominante”. Na realidade cotidiana da escola, o poder e a violência se destacam como categorias que têm prejudicado a atuação docente na sala de aula e denunciam a sua insegurança para lidar com questões de gênero, masculinidades e feminilidades e, nas relações de convivência da/na escola, essas questões ainda são tratadas com estranhamento, rótulos negativos, discriminação, naturalizadas e/ou banalizadas.

Os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula pelo (a) professor (a) e escola, sem dúvida, “pecam de grande parcialidade na hora de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena e, entre outras coisas, isto faz com que determinados recursos sejam ou não sejam utilizados, mereçam nossa atenção ou nossa displicência” (SANTOMÉ, p. 1998, p. 135). Tudo leva a crer que, o ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula continuam reproduzindo o autoritarismo, culturas colonialistas e desconhecem questões “que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder” (SILVA, 2010, p. 132).

Poder, na concepção foucaultiana não é um conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um estado determinado” ou “modo de sujeição que,

por oposição à violência, tenha a forma de regra” (2001, p. 88), não é o sentido do discurso (2003), (1999, 2001), poder não é uma instituição, nem uma estrutura ou um poder estatal, o poder “é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder”(2003, p. 253) e “a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização” (2001, p. 88). É o lugar onde se encontram as relações de forças, “o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte” e “está em toda parte” (2001, p. 89), inclusive no espaço e ação do currículo escolar. As relações do discurso, do poder, da vida cotidiana e da verdade se entrelaçam e o sujeito, no pensamento foucaultiano do campo político, é uma invenção da modernidade, de saberes que se articulam às estratégias do poder disciplinar e subjetividades. A escola é um local de articulação de poderes e saberes na produção do sujeito moderno, onde ocorrem as práticas disciplinares, a vigilância, as pressões sobre os outros, as punições/penalidades (FOUCAULT, 1987).

A confluência entre educação, cultura e poder coloca o currículo como instrumento de luta política para a transformação da realidade, das condições de dominação, subordinação e opressão. Por isso, é importante lembrar que

[...] a identidade é uma atribuição cultural; que ela sempre é dita e nomeada no contexto de uma cultura. [...] os corpos são significados, representados e interpretados culturalmente, que diferentes sociedades e grupos atribuem significados também diferentes às características físicas: que determinados traços ou características podem ter importância, serem considerados notáveis e, então, se constituírem em ‘marcas’ definidoras, ou, ao contrário, permanecerem banais, irrelevantes (LOURO, 2000, p. 62).

É evidente que entre homens e mulheres existem diferenças naturais, como realça Bobbio (2002), mas a questão é que “meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem” (LOURO, 2000, p. 19). A cultura é um espaço de conflitos e, na escola, produz corpos disciplinados, silenciamentos, estigmas, resistências e imposições e os corpos são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados e acrescentados diferenças de caráter social e histórico, carregados de estereótipos, preconceitos.

De acordo com as mais diversas imposições culturais, nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos. As



imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza e força são distintamente significadas, nas mais variadas culturas e são também, nas distintas culturas, diferentemente atribuídas aos corpos de homens ou de mulheres.

Andrade (1986), em sua obra “Corpo”, fala em seus poemas das perplexidades e contradições do corpo, a metafísica, o silêncio, seus desejos, códigos, curvas, signos e as suas marcas, dentre outros aspectos e, Louro (2000, p. 8-9) realça que,

Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidade e, conseqüentemente, de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam.

14

Para Santomé (1998, p. 140), “ainda é preciso percorrer um longo caminho até a verdadeira supressão das discriminações originadas na dimensão de gênero” e o currículo, assim como os estudos culturais, é um campo que exige “abertura e versatilidade teórica, espírito reflexivo e, especialmente, a importância da crítica” (JOHNSON, 2000, p. 10), inclusive sobre a crítica ao antigo marxismo que, apesar de ter sido objeto das vertentes literárias e históricas, não há dúvida sobre as contribuições das divergências de opiniões sobre quem continua ou não marxista, no âmbito dos estudos culturais e, para o autor, três premissas explicam os detalhes dessas posições, a saber:

A primeira é que os processos culturais estão intimamente vinculados com as relações e as formações de classe, com as divisões sexuais, com a estruturação racial das relações sociais e com as opressões de idade. A segunda é que a cultura envolve poder, contribuindo para produzir assimetrias nas capacidades dos indivíduos e dos grupos sociais para definir e satisfazer suas necessidades. E a terceira, que se deduz das outras duas, é que a cultura não é um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de diferenças e de lutas sociais (JOHNSON, 2000, p. 13).

Essa complexidade e fronteiras entre a escola e os estudos culturais pode contribuir para se repensar as práticas curriculares no espaço escolar, sua natureza e conhecimento como uma construção e interpretação social. Chamamos a atenção para a importância de levar a escola a pensar sobre as recomendações de Louro (2004, p. 72), de “apostar que uma teoria e uma política voltadas, inicialmente, para a multiplicidade da sexualidade dos gêneros e dos corpos possam contribuir para transformar a educação num processo mais prazeroso, mas efetivo e





mais intenso”. Nessa direção, a inclusão de propostas sobre os marcadores de identidade social como raça, etnia, classe, gênero, preferências sexuais e sexualidade, entre outros, no desenvolvimento do currículo, configura-se como uma possibilidade para transformar o campo da educação e o do currículo.

De alguma forma, a construção do currículo, seus saberes e práticas vêm sofrendo mudanças de concepções, definições, perspectivas teóricas e envolve uma série de contradições, confrontos, integrações, diversidades, desigualdades, ao longo dos anos, como mecanismo de produção de resistências e/ou mudanças. De uma forma mais abrangente, essas concepções e configurações são discutidas e entrelaçadas com a formação do professor, seus discursos, identidades, práticas, saberes e posicionamentos sobre raça, etnia, gênero, masculinidades e feminilidades e, também, à relação com a diferença e a diversidade na sala de aula/escola. A convivência escolar é fundamental para compreender as dinâmicas sociais, a relação, as concepções e significados de gênero, masculinidade e feminilidades, e discutir relações de gênero no currículo e escola.

Historicizar gênero, enfatizar os significados variáveis e contraditórios atribuídos à diferença sexual, os processos políticos através dos quais esses significados são construídos, a instabilidade e maleabilidade das categorias “mulheres” e “homens”, e os modos pelos quais essas categorias se articulam em termos da outra, embora de maneira não consistente ou da mesma maneira em cada momento (SCOTT, 1995, p. 25-26).

Na perspectiva pós-moderna, o campo do currículo não está mais moribundo, os debates sobre sua natureza, propósito e de como se relaciona às questões de classe, raça, processo, ideologia, individualismo, dentre outras e, entende que, “quanto mais rico o currículo, mais haverá pontos de intersecção, conexões construídas, e mais profundo será o seu significado”, como destaca Doll Jr (1997, p. 177). O currículo é interação com a vida e se desenvolve na complexidade que ocorre no cotidiano da escola e através do diálogo, da conversação, todos se respeitando uns aos outros. As perspectivas teóricas de currículo pós-estruturalista, reconhecidas como uma condição necessária para analisar questões e conexões entre processos de seleção, organização e distribuição dos currículos escolares e a dinâmica de produção e reprodução da sociedade capitalista, abordam o campo do currículo (MOREIRA, 2002, p. 21) e utiliza como bases teóricas conceituais, as mais diversas fontes, como Apple (1982), Bourdieu (1996, 1992, 1989, 1983), Silva (2000), McLaren (2000), Foucault (2003), Hall (2000), dentre



outros. Contudo, não é intenção dessa pesquisa, analisar todas as questões relacionadas às diferentes tendências, enfoques e visão da perspectiva pós-estruturalista de currículo, mas, destacar a definição do campo de currículo que busca superar questões de natureza epistemológica.

Moreira (2002, p. 22), pautado no conceito de campo de Bourdieu (1983, 1992), define que campo deve ser compreendido como *locus* no qual se trava um embate entre autores e/ou instituições em torno de formas de poder específicas que caracterizam a área em questão. De fato, o campo na visão sociológica bourdieusiana é um espaço de relações de forças entre agentes e estruturado de posições, no qual, esses agentes se encontram em concorrência, disputas, com regras, normas idênticas aos seus posicionamentos, como teias, redes e configurações de relações objetivas entre essas posições. Há uma preocupação de Bourdieu (2005, 2003, 1996) em mostrar que o campo simbólico pode sofrer alterações por meio de influências de outras ordens sociais, como o poder econômico, o político e o religioso e, assim, coloca o campo intelectual em oposição a esses poderes sociais. E,

introduz, assim, junto às relações de interação, a questão do poder, frequentemente negligenciada por escolas como o interacionismo simbólico. Partem daí suas considerações a respeito do ‘direito à palavra’, ou seja, a respeito daqueles que possuem a disponibilidade de exercer um poder sobre outros para quem a palavra foi cassada (ORTIZ, 1983, p. 7).

Como também, é importante problematizar a associação saber-poder (FOUCAULT, 2003) na estrutura e organização do currículo escolar e que opera nos discursos, saberes e práticas dos professores e outros sujeitos na escola, apropriando-se das oposições binárias e construções de posições de sujeitos, marcando o certo e o errado, o aceitável e o não aceitável e formas de vigiar e punir, disciplinar, aceitar ou rejeitar o outro, o diferente, a diversidade para, assim, compreender as formas de (pre)conceitos de gênero, masculinidades e feminilidades, ensinados pela escola a seus alunos.

Para isso, é preciso mudar a forma de lidar com os saberes ensinados na/pela escola, pois, mantém como aceitos no currículo, apenas saberes tomados como científicos e outros temas ainda não estão contemplados e, embora presentes na sala de aula, há resistência para a sua inserção no currículo escolar. Nesse contexto, surgem propostas para a formação do professor e os questionamentos são sempre orientados à valorização da relação teoria e prática e formação intelectual, política, científica e profissional.



Seria possível discutir longamente sobre a questão de que tipo de educação de gênero predomina no currículo da escola, espaço onde trabalham profissionais de diferentes áreas do conhecimento e como desenvolvem seus saberes e práticas sobre gênero e sexualidade, masculinidades e feminilidades, na sala de aula, mas, nesse momento, é necessário pensar as relações de poder nas práticas escolares que produzem sujeitos como corpos obedientes, dóceis (FOUCAULT, 1987, 1999), como uma possibilidade de transformação no currículo e contribuição à formação continuada do professor para tratar com a diversidade na escola.

Gênero no Currículo e a Formação Continuada do Professor

A formação continuada do professor tem sido uma preocupação dos últimos anos e busca questionamentos sobre identidade, saberes pedagógicos, desenvolvimento profissional, conhecimentos e práticas para atender a um currículo interdisciplinar na escola que considera às questões da diferença, diversidade, saber e cultura vividos no cotidiano escolar.

Para Arroyo (1999, p. 155),

A educação acontece em uma trama de discontinuidades de práticas, valores, procedimentos, rituais, saberes e culturas. É aí que a inovação educativa vai sendo tecida. Há educação construindo-se nesse tecido escolar. Aí está o cerne de qualquer renovação: ter sensibilidade e respeito com essa dinâmica educativa que está acontecendo nas escolas e no tecido social e cultural.

Por isso, é importante que a formação do professor seja percebida como projeto cultural, processos humanos de trabalho, aprendizagem autônoma, pesquisa, desenvolvimento de atitudes, de aprender construindo conceitos, concepções, produção de conhecimentos que levem às provocações, questionamentos, criatividade e posicionamentos favoráveis à formação de valores e cidadania. Desse modo, há de se rever os processos e práticas da formação continuada do professor para permitir acompanhamento e, dentre outras mudanças, as de paradigmas na educação (GARCIA, 1995), inclusive da transversalidade de temas no currículo, como por exemplo, gênero, formação do homem, diversidade, direitos humanos.

A Resolução CNE/CP n.1/2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, no seu Art. 3º, define que a educação deve promover mudança e transformação social, fundamentada nos princípios da dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades, democracia na educação, laicidade do Estado, transversalidade, vivência, globalidade e sustentabilidade socioambiental. Para





efeitos positivos dessa legislação, exige-se conscientização, responsabilidade social e autonomia da escola para caminhar nessa direção e, considerar as conexões que devem existir entre a formação do professor, currículo e questões de gênero na escola, inclusive para combater preconceitos, discriminação e “violência simbólica, uma violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas” (BOURDIEU, 1999, p. 7). Com isso, as questões de gênero tornam-se uma preocupação de pesquisadores e setores da sociedade que discutem o desenvolvimento do currículo na escola e a formação de crianças, adolescentes e jovens. Louro (1997), Abramovay, Cunha e Calaf (2010) falam sobre gênero, sexualidade e violência na convivência escolar e apontam que

As identidades e as relações de gêneros “estabelecidas atualmente nas escolas sugerem a existência de um panorama tanto de mudanças quanto de permanências de padrões culturais”. Tendo em vista que a socialização escolar possui um papel basilar na formação de seu corpo discente, é necessário investigar como práticas discursivas constroem e reafirmam masculinidades e feminilidades (2010, p. 358).

Nessa pesquisa, ao analisarem masculinidades (e feminilidades) na escola, as autoras (2010) observaram que foi preciso esclarecer que esta categoria de análise conforma identidades múltiplas, situadas em interações sociais plurais, evidenciadas em processos de desconstrução e (re)construção, nas quais, são adotadas pelos participantes da pesquisa, comportamentos agressivos ou de risco, tensões, xingamentos e algumas brigas que sugerem disputas sobre posições de maior poder, no caso, dos que mandam. Nesse contexto, a razão por que não é tão simples quanto parece é evidenciado nas manifestações de agressividade e o envolvimento em práticas violentas por parte das adolescentes e jovens vêm se tornando visíveis no cotidiano escolar e são visíveis as manifestações femininas de sexualidade.

E, então? É possível pensar uma educação de qualidade e sensível para as questões de gênero e sexualidade na escola, que permita a desconstrução de um imaginário social que associa diversas violências às noções de gênero, de masculinidade e feminilidade (?). Louro (1998, p. 44) destaca que,

A preocupação com a heteronormatividade é extensiva a todos, mas parece se manifestar mais cedo e talvez mais intensamente em relação aos meninos. Historicamente, construiu-se, através de vários discursos (incluindo o da sexologia), uma articulação muito forte entre masculinidade e sexualidade; isto mais central do que do gênero feminino. Pouco importa sob quais bases foi fundada essa representação; o que importa é que ela teve, e ainda tem, efeitos na produção de sujeitos masculinos e femininos.



Héritier (1996, p. 19) fala da diferença dos sexos e aponta que o ponto constitutivo do pensamento, tanto tradicional como científico, está na observação da diferença entre os sexos e elaborou uma análise entre o masculino e o feminino, baseando-se nos estudos de Lévi-Strauss (1982) sobre “As estruturas elementares do parentesco”, no qual, para o autor, as regras do casamento, a nomenclatura, o sistema dos privilégios e das proibições são aspectos inseparáveis de uma mesma realidade - a estrutura do sistema considerado. Para a sua premissa, acrescenta os três pilares de Lévi-Strauss (1982) para pensar a formação social, que são, “a proibição do incesto, a repartição sexual de tarefas e uma forma reconhecida de união sexual” e mostra um quarto pilar denominado de “valência diferencial dos sexos”, que na sua concepção, “é também um artefato e não um facto da natureza”, e “exprime uma relação conceptual orientada, senão sempre hierárquica, entre o masculino e o feminino, traduzível em termos de peso, de temporalidade (anterior/posterior), de valor” (HÉRITIER, 1996, p. 23).

Conforme Héritier (1996), a “valência diferencial dos sexos” produz, na maioria dos casos, a dominação masculina, evidenciada na relação mulher/homem ou mais novo/mais velho e marca posição de dominação do segundo termo nas relações de parentesco e a desigualdade “sem fundamento biológico, prova que a relação de parentesco é uma manipulação simbólica do real, uma lógica do social” (1996, p. 63), que se apropria da função social dos mitos, de um discurso ideológico, de um corpo de pensamento simbólico para justificar a supremacia masculina. E, tanto homens como mulheres, desde a infância, participam desta associação e oposição binária, da hierarquia entre os sexos, em diferentes contextos sociais, inclusive no contexto escolar e o desafio dada pela autora para alcançar a igualdade entre os sexos seria encontrar a “alavanca” que permita “saltar” os dualismos que ainda são produzidos pelo sistema social, impregnado no pensamento, nas ações, mas, como percebe a autora, esta é uma tarefa quase improvável. Com tudo, trata-se de uma questão importante, as discussões sobre gênero, masculinidades e feminilidades, sexualidades vêm se ampliando e têm, mesmo que ainda de modo tímido, ocupado os espaços das escolas e outras setores da sociedade, por provocar diferentes tipos de (pre)conceitos e discriminação contra mulheres, homossexuais, gays, lésbicas e diferentes formas de violência e exclusão social contra estes segmentos sociais na escola.

As escolas deveriam ser um refúgio seguro para os jovens, especialmente para aqueles em países marginalizados e/ou afetados por conflitos. É vital que a comunidade internacional empreenda esforços conjuntos para garantir que

sejam realizadas as melhores pesquisas para compreender a escala e o alcance da violência de gênero relacionada ao ambiente escolar, bem como para desenvolver políticas para eliminá-la após 2015 (UNESCO, 2015).

Há muitas questões ainda de acrescentar sobre uma razão a mais para que se reflita sobre essas questões na escola, como o uso recente, não habitual, de novos tipos de violência social que provocam medo e insegurança no espaço escolar. Para Maffesoli (1978), a violência e a cultura do medo é problema ainda a ser enfrentado pela sociedade e, por exemplo, as relações entre violência e questões de gênero são plurais e não se trata apenas de uma inquietação ou tipo de provocação, que se apresenta como explicação para significações da violência, mas avançam as fronteiras da família, da rua e adentra os espaços escolares, e, como não se importar com os mecanismos sociais e institucionais que favorecem as manifestações de violências e a cultura do medo na escola.

Por todos esses motivos colocamos os desafios de se compreender a necessidade de desestabilizar a construção histórica de categorias raça, etnia, classe, religião, sexualidade, masculinidades e feminilidades, gênero e valorizar a formação de valores e cidadania na escola. Na sociedade contemporânea surgem novas novidades, identidades e a escola precisa abrir mão das normatizações, do poder de controle e disciplinar que lhes foram delegados e, desse modo, procurar atender as novas exigências sociais, como as dificuldades para trabalhar com a diversidade e formar o cidadão. Sendo este, ao nosso ver, o maior problema da escola contemporânea e, dentre as diferentes dificuldades, a escola é

[...] sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém ‘assuma’ sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento, mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e dá ignorância (LOURO, 2000, p. 21).

O juízo a respeito do que é homem e mulher, assim como ocorre com todas as demais ações da escola sobre gênero, masculinidade e feminilidade, nos leva a pensar sobre a formação, o olhar e o posicionamento do professor sobre as relações mulher e homem, meninos e meninas e de que modo refletem sobre as formas de combate aos preconceitos, a discriminação e as

violências na escola. Com base nos estudos sobre violência na escola (ABRAMOVAY, 2010) e sobre a violência (ARENDRT, 2001; MAFESOLI, 1978), direitos humanos (CANDAU, 2000; LAFER, 1988), gênero e sexualidades (HÉRITIER, 1996; LOURO, 1998; SCOTT, 1995), formação docente (NÓVOA, 1992), observamos que para entender os modelos de vida social em que os movimentos, mudanças e transformações permanentes, é preciso compreender que “as identidades são múltiplas e cambiantes, em que ensaiamos tornar compatíveis a continuidade e a inovação, a unidade e a diversidade e até mesmo o permitido e o proibido” (TOURAINÉ, 2010, p. 164). Por fim, podemos dizer que a violência tem sido considerada uma espécie de medo, insegurança e imaginário do medo que se instala na escola e se configura como modos primitivos de relacionar-se com a diferença e diversidade, inclusive de gênero, configurando-se como preconceitos, estereótipos e discriminação.

Reiteramos aqui, por uma questão de ênfase, que a escola precisa buscar mudanças nas práticas curriculares e saberes docentes e romper com a visão reducionista e seus desdobramentos para enfrentar os desafios da educação e sociedade contemporânea.

Considerações Finais

O esforço, aqui, para se pensar as questões de gênero no currículo leva em consideração o princípio interdisciplinar e concepções de gênero veiculadas pelo professor na sala de aula e, nesse processo, mostra que é um desafio que precisa ser enfrentado pelos setores educacionais e pelas políticas públicas para a formação continuada dos professores sobre relações de gênero e sexualidades.

Do mesmo modo, o currículo deverá ser capaz de discutir conhecimentos e saberes sobre as relações de gênero, diversidade sexual e corporal e desenvolver práticas de sociabilidades e de valores, no campo pedagógico, no qual vivenciamos e atuamos como agentes de mudanças e transformações sociais, ocupando diferentes posições, comportamentos, atitudes, num movimento constante de apropriação do conhecimento, saberes e práticas.

A escola é um espaço de aprendizagens e de socialização para a diversidade e de formação de valores, portanto, para discutir as questões de gênero e sexualidade, dentre outros marcadores sociais, no entanto, a dificuldade sobre esse processo de aprendizagem na escola mostra que é preciso investir na formação inicial e continuada do professor para que permita

aprofundar seus conhecimentos e saberes e possibilitar o diálogo e o debate entre alunos e professores. Pois, a cada momento surge uma nova questão que precisa ser discutida e enfrentada por esses profissionais, na escola e, portanto, eles precisam atualizar e aperfeiçoar seus conhecimentos, saberes e práticas, inclusive concepções de diferença, diversidade, identidade e sobre outros marcadores sociais. Os estudos culturais e pós-estruturalistas são importantes ao aprofundamento dessas questões, especialmente no que se refere às contribuições de Foucault (2003), sobre o conceito e relações de poder e história da sexualidade; Louro (2000, 1998) para tratar de questões relacionadas a gênero e sexualidade, masculinidade e feminilidade; currículo e formação docente

Conforme Silva (1997), não se pode negar que, vivemos num tempo em que vemos nossas capacidades ampliadas, problematizadas e num mundo social, onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagam fronteiras, transgridem proibições e tabus cruzam fronteiras e processo de hibridização de identidades. A identidade e diferença são questões que vem sendo postas em discussão (HALL, 2000) como categorias que precisam ser definidas e exigem conceitualizações. A “complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito” (WOODWARD, 2000, p. 31).

Moreira (1999, 2002) contribui com explicações sobre a importância de valorizar a formação de professores e propostas menos preconceituosas para a formação, visando não apenas a igualdade educacional, mas também, a pluralidade etnocultural, mudanças de postura e rompimento dos preconceitos associados gênero, classe social etc. Aponta que a complexidade das relações entre distintas identidades culturais, a busca de diferentes grupos sociais de afirmação e representação em políticas e práticas produzem tensões, conflitos, competição e são imprevisíveis. As contradições geram necessidade de reconhecimento e valorização das diversas identidades culturais, de suas particularidades e contribuições específicas e impõe “desafios para a organização da escola e do seu currículo” (2002, p. 17).

Durante os estudos sobre os discursos, os saberes e as práticas produzidas pelos professores na escola foi observado que, de diferentes modos possibilitam interações de preconceitos, discriminação e permitem as manifestações de violência nas relações de gênero e denunciam a falta de formação continuada dos professores para tratar dessas questões na escola. E quando a questão é relações de gênero, é importante destacar que a igualdade de gênero diz



respeito à forma como as pessoas vivem cotidianamente, seus relacionamentos, suas escolhas, decisões e a liberdade que as pessoas têm de viver a vida que valorizam, se sentem bem. A igualdade de gênero é uma questão de justiça social e de direitos humanos e, assim, é preciso alcançar uma sociedade justa, sem preconceitos, estereótipos, discriminação e exclusão social e a escola é um espaço apropriado para trabalhar valores, atitudes, conhecimentos sobre gênero, sendo o currículo um dos instrumentos que a escola tem a sua disposição pedagógica.

Apesar das provocações, discussões e reflexões sobre a formação, aperfeiçoamento dos conhecimentos e preparo didático-pedagógico do professor para lidar com a diferença e a diversidade na escola, ainda não se percebe atitudes, comportamentos e desenvolvimento de práticas socioeducativas para a formação de valores e cidadania no espaço escolar, que possam trazer mudanças e, conseqüentemente, transformações nas relações entre professor-aluno, aluno-aluno e outros segmentos no espaço escolar. Portanto, percebemos que os posicionamentos, atitudes e relações de gênero entre os sujeitos investigados exigem como aspecto fundamental considerado pela pesquisa, o desenvolvimento de ações e o respeito à formação continuada do professor e formas de conhecimento corporificadas no currículo como resultado de um processo de construção social e saberes sobre questões de masculinidades e feminilidades produzidas no cotidiano da escola de ensino fundamental.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas.** ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. Brasília: RITLA, SEEDF, 2010.

ANDRADE, Carlos. **Corpo: novos poemas.** Rio de Janeiro: Record, 1986.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo.** Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

ARENDDT, Hannah. **Sobre a violência.** Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

ARENDDT Hannah. **A condição humana.** Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas.** Campinas: Papirus, 1999. p. 133-141





BOKOVA, Irina. Foreword. *In Global Education Monitoring Report 2016. Gender Review. Creating Sustainable Futures for all.* Organização das Nações Unidas para a Educação. p. 5. Direção Aaron Benavot. Paris: UNESCO, 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf> Acesso em: 24.04.2017.

BOURDIEU, Pierre. O campo econômico. Trad. Suzana Cardoso e Cécile Raud-Mattedi. *In Política e Sociedade.* Revista de Sociologia Política. v. 4, n.6, abr. 2005. p. 15-54. Santa Catarina: UFSC. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1930/1697> Acesso em: 12.05.2015

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Trad. Maria H. Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a Televisão.** Trad. Maria L. Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte:** gênese e estrutura do campo literário. Trad. José C. G. dos Anjos. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** Trad. Sergio Miceli, Sílvia de A. Prado, Sônia Miceli e Wilson C. Vieira. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia.** Trad. Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012. **Diretrizes Curriculares em Direitos Humanos.** Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17810&Itemid=866. Acesso em: 30.11.2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).** v.10. Pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUJES, Maria I. E. Constituindo diferença: uma discussão sobre a pedagogia e o currículo na educação infantil. *In SILVA, Heron da (Org.). Século XXI: Qual conhecimento? Qual Currículo?* Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU Vera Maria. Direitos Humanos, violência e cotidiano escolar. *In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Reinventar a escola.* Petrópolis: Vozes, 2000. p. 137-166.





DOLL Júnior, William. E. **Currículo:** uma perspectiva pós-moderna. Trad. Maria A. V. Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FAZENDA, Ivani (Org.). **A virtude da força nas práticas interdisciplinares.** Campinas: Papyrus, 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber.** Trad. Vera L. A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade:** a vontade de saber. Trad. Maria T. da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GARCIA, Pedro B. Paradigmas em crise e a educação. In BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos Paradigmas e a educação.** São Paulo: Cortez, 1995. p.58-66

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural.** Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1987.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação:** para além das teorias da reprodução. Trad. Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Trad. Tomaz Tadeu. da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133

HÉRITIER, Françoise. **Masculino/Feminino:** O pensamento da diferença. Trad. Cristina F. Coelho. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

JOHNSON, Richard. O que é afinal, Estudos Culturais? In: **O que é afinal, Estudos Culturais?** Trad. Tomaz T. da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.7-133.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos Direitos Humanos:** um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **As estruturas elementares do parentesco.** Trad. Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 1982.



LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes. (Org). **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autentica, 2001. p. 7-34

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *In*: **Revista Educação & Realidade**. v. 25, n.2, 2000. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/46833/29119> Acesso em: 15.05.2014. p. 59-76

LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. *In*: SILVA, H. da S. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 33-47

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

LOURO, Guacira Lopes. “Produzindo sujeitos masculinos e cristãos”. *In*: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 83-107.

LOURO, Guacira Lopes. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. *In*: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999. p. 81-96

LOURO, Guacira Lopes. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Trad. Bebel O Schaeffe. São Paulo: Cortez, 2000.

MAFESOLI, Michel. **Lógica da dominação**. Trad. Mamede de S. Freitas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOREIRA, Antonio F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *In*: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, agosto/2002. p.15-38

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ORTIZ, Renato (Org.) **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D’água, 1983.

PEDRA, José. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas: Papirus, 1997.

SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo. **El curriculum oculto**. 6.ed. Madrid: Ediciones Morata, S.L., 1995. Colección Pedagogia (Manuales).

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. Trad. Guacira L. Louro. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n.2, jul/dez. 1995. p. 71-99

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p.73-102

SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de Sociologia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SZWAK, José E. Resenha: Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. *In* **Educar em Revista**. n.30. Curitiba: UFPR, 2007. p. 267- 271 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000200017 Acesso em: 20.01.2016.

TARDIF. Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF. Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *In*: **Revista Brasileira de Educação**. jan./fev./mar./abr. 2000, n.13 p. 5-24. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf Acesso em: 20.abr.2001

TOURAINÉ, Alain. **O mundo das mulheres**. Trad. Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2010.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2016**. Gender Review. Creating Sustainable Futures for all. Paris, França: UNESCO, 2016.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Trad. Tomaz T. da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72



YOUNG, Michael. A propósito de uma sociologia crítica da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v.67, n.157, Brasília: INEP/MEC, 1986. p. 532-537

YOUNG, Michael. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In GRÁCIO, S & STORR, S. (Orgs.) **Sociologia da Educação II**. Antologia. Lisboa: Livros Horizonte, 1982. p. 151-187.



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

