

CURRÍCULO, GÊNERO E VIOLÊNCIA: ALGUMAS REFLEXÕES PERTINENTES.

Rayanna Oliveira Motta¹
Maria José de Jesus Alves Cordeiro²

RESUMO

O presente artigo busca fazer algumas reflexões pertinentes ao currículo escolar e como foi implementado a questão de gênero nas escolas e as relações de poder envolvidas nessa discussão. Esse artigo tem como objetivo a discussão e reflexão de algumas práticas educativas, que são responsáveis pela produção e reprodução de desigualdades de gênero, em uma articulação com o campo educacional. Destaca-se aqui também o modo como os sujeitos, em relações sociais atravessadas por diferentes discursos, representações e práticas pedagógicas, vão construindo suas identidades, arranjando e desarranjando suas posições e formas de viver e estar no mundo. Também, trata demonstrar alguns mecanismos, instituições e artefatos tão cotidianos, rotineiros e comuns, formadores de discursos universais do que se é natural e esperando em uma sociedade. É trazida à discussão das relações de poder e naturalização da violência, fazendo assim, uma importante sinalização na tarefa de desconstruir o que é dito como natural e normal, possibilitando uma prática de educação não sexista e crítica da sociedade.

Palavras-chave: Currículo, relações de poder, gênero, educação, violência contra a mulher.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo busca fazer algumas reflexões pertinentes ao currículo escolar e como foi implementado a questão de gênero nas escolas e as relações de poder envolvidas nessa discussão. Ele também busca explanar sobre a construção do movimento feminista, como principal agente nas lutas sobre os direitos das mulheres. Dessa maneira, o currículo e as temáticas de gênero e sexualidade surgiram como possibilidades de delinear alguns caminhos para responder às novas inquietações e curiosidades com a possibilidade de relacionar essas questões de gênero e currículo, com a violência contra a mulher.

O desenvolvimento do artigo se dá inicialmente a partir das discussões da incorporação de gênero nas políticas públicas educacionais, posteriormente é tratado de algumas concepções de gênero e as lutas feministas pelo direito das mulheres. É trazido em

¹ Mestranda em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, rayanna.o.motta@gmail.com

² Professor(a) Orientador(a) pelo Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, profamaju@gmail.com;

seguido uma breve concepção e discussão sobre a relação de gênero e educação, posteriormente é trazido à discussão das relações de poder e naturalização da violência, e por fim, é sinalizado alguns pontos tidos como relevantes para a construção de uma educação não sexista.

2 METODOLOGIA

Esse artigo tem um aporte metodológico advindo do pós-estruturalismo, estudando gênero através de teóricas como Joan Scott e Guacira Lopes Louro e estudando as relações de poder constituídas na construção dos corpos e sujeitos, através de Michel Foucault. O pequeno recorte que pretendo fazer aqui é sobre a leitura que faço dessas questões de gênero e violência, implicadas no campo da educação, do currículo e da pedagogia.

Para a elaboração do artigo, foi aplicada a pesquisa bibliográfica dos autores citados acima, autores esses, que discutiam a temática abordada, desta maneira, buscando dar base teórica por meio da consistência de autores e proporcionar um investigação e reflexão sobre o assunto, colaborando para a temática e análise da discussão proposta e por meio disso, enriquecer o debate na pesquisa.

3 A INCORPORAÇÃO DE GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

É percebida a grande preocupação em relação às mudanças na educação básica brasileira nas últimas décadas, principalmente no que se refere ao final dos anos de 1980, a consolidação da Constituição Federal de 1988, e também no período de 1990, que constituem importantes reformas educacionais. As análises feitas do ano de 1988 a 2002 são uma importante referência de estudos sobre a estrutura curricular, avaliação de desempenho e fluxo escolar, financiamento da educação, formação docente, e também, o estudo sobre gênero, raça e direitos humanos.

É notável que o gênero enquanto um modo de resinificar as relações de poder estabelecida e apresentada pelas políticas públicas nas formas mais variadas, níveis e modalidade de ensino. Dessa forma, as relações entre gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais a partir do ano de 1990.

A década de 1980 é sem dúvidas, muito representativa na história do Brasil, pois nos indica como o período de abertura democrática do país. Há também importantes avanços no campo educacional em meados de 1990, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, que

fizeram algumas reformas federais pertinentes. É tratado a seguir sobre a criação da nova LDB, do PNE e dos PCN.

É sabido que uma análise sobre as transformações históricas de políticas educacionais no Brasil tem como seu marco inicial a aprovação da nova Lei Diretriz e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. É, pois, a partir da aprovação dessa lei, que se delimita que a educação no Brasil deve ser organizada e administrada separadamente por cada nível de governo, descentralizando suas ações. A nova LDB, que fica por oito anos em tramitação no Congresso, revoga todos os textos legais até então em vigor. Se olharmos por um ângulo, conseguimos enxergar a conquista dos profissionais da educação. Por outro ângulo, encerra algumas derrotas que se referem as demandas dos setores da educação, pois em 1996 o Projeto de Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, sofreu fortes intervenções do governo federal, naquele momento sobre a coordenação do Ministério da Educação, o projeto substituto foi construído pelo então senador Darcy Ribeiro.

As particularidades pertinentes às questões de gênero e sexualidade encontram-se como um marco histórico na implementação dos PCN em 1997, carregando as orientações isoladas por área em vários cadernos, contendo um volume para tratar especificamente da temática da diversidade sexual. Os PCN significa um grande avanço nas políticas curriculares. De acordo com Nardi (2008), os PCN indicam que o tema da orientação sexual e das relações de gênero seja trabalhado de forma transversal em todas as disciplinas e articulada a outros temas pertinentes. É importante destacar que o PNE trouxe um currículo mediado por diretrizes democráticas e lineares às demandas firmadas em torno dos direitos humanos universais. Nesse sentido, afirmam suas diretrizes gerais a garantia da organização de currículos que assegurassem à pluralidade da identidade do povo brasileiro, o desenvolvimento da cidadania, as diversidades regionais, étnicas, culturais, articulados pelo Sistema Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

Neste seguimento, após alguns anos surge o PNE 2001-2010 e o PNE 2011-2020, o primeiro PNE foi aprovado sob a Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, e tinha como objetivo a igualdade de gênero apenas como uma igualdade de sexo nas matrículas. Essa verificação está relacionada à Educação Infantil e possuiu como conceituação o gênero simplesmente como sinônimo de sexo. Porém, o segundo PNE aprovado pela Lei 13.005/14, surge com uma proposta de orientação para a “Construção de uma nova ética”, demonstrando a inserção de grupos anteriormente excluídos: raça, etnia, classe e sexualidade.

O PNE 2011-2020 se estabelece como uma política pública, que propõe várias discussões sobre a igualdade de gênero, discute também temas que já vem sendo trabalhadas no cenário geral da diversidade, que, no entanto, precisam ser trabalhadas de acordo com sua particularidade, com a finalidade de uma saída da subjetividade e se estabilize como prática. Apesar dos avanços, essa proposta sofreu muitas mudanças e se não dizer “retirada” no que se refere a questões sobre sexualidade e gênero.

4 ALGUMAS NOÇÕES SOBRE GÊNERO

Segundo Louro (2003), o conceito de gênero está estritamente ligado á história do movimento feminista contemporâneo. É necessário pontuar que ações contra a opressão contra as mulheres já existiram em diversos momentos da história, mas quando nos referimos ao feminismo como um movimento social organizado, que busca enfatiza a luta pelas mulheres, estamos falando de meados no século XIX.

Na virada do século, aconteceram reivindicações com o objetivo de estender ás mulheres o direito ao voto. Esse movimento ficou conhecido como sufrágismo, que se estabelece na história como a primeira onda do feminismo. As reivindicações da primeira onda estão ligadas a forma que é organizada a família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões. Esses interesses estavam estritamente ligados aos interesses das mulheres brancas e de classe média.

Ainda segundo Louro (2003), a segunda onda se inicia no final da década de 1960. Esse movimento feminista irá se preocupar em construir bases teóricas para os estudos sobre as mulheres, além das preocupações sociais e políticas. No âmbito dessas discussões será trazida a problemática da conceituação de gênero. Uma das precursoras desse momento é a historiadora Joan Wallach Scott, onde ela retoma em alguns dos seus textos a diferença entre sexo e gênero, que já tinha sido colocada em evidência por Robert Stoller, porém agora, ela relaciona gênero com as relações de poder. Desta forma, ela conceitua o gênero como algo relacional, que é constituído por relações sociais, ou seja, estas diferenças estavam baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, constituindo-se no interior das relações de poder. Scott também afirmava que gênero é a organização social da diferença sexual, porém, ela destacava ainda que, gênero não refletia ou implementava diferenças fixas e naturais entre homens e mulheres, mas o que implementava essas diferenças era um saber que estabelece significados para as diferenças corporais.

Segundo Santos (2012), houve muitas críticas segunda onda do feminismo, e partindo de novas teorizações como o construcionismo social, que é originário das correntes pós-modernas, surge então, a terceira onda do feminismo, conhecida também como pós-feminismo. A chamada terceira onda também buscou debater as definições de ser mulher, que se apoiavam especialmente nas experiências e vivências, de apenas algumas mulheres, que eram brancas e integrantes de uma classe médio-alta da sociedade. Essas mulheres sinalizam para as feministas da segunda onda, que dentro da categoria “mulher” havia uma pluralidade de vidas.

Neste seguimento, o gênero passou a ser utilizado como distinção para sexo. Segundo Louro (2003) essa conceituação visa rejeitar um determinismo biológico, que era baseado no sexo ou diferença sexual. Deseja-se acentuar, através da mudança de linguagem, o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, o que foi apontado por Scott. Quando descrevemos gênero como algo “fundamentalmente social”, não há o desejo de negar que o gênero é constituído com/sobre os corpos sexuados, porém é destacada a construção social e histórica que são produzidas sobre as características biológicas. Por conseguinte, coloca-se o debate de gênero em um campo social, pois são na sociedade e nas relações sociais, que se constroem e que são reproduzidas as relações desiguais entre os sujeitos.

4.1 Gênero e Educação

Segundo Ferreira (2017), quando se faz uma sinalização sobre a educação, normalmente remetemos a duas instituições de cunho social e ideológico que possuiu um papel importante na construção da vida social: a escola e família. É na família que que é inicialmente experienciado as primeiras vivências que possibilitam o desenvolvimento social em cada indivíduo, constituindo a identidade dos sujeitos. E também na família começam a ser demarcadas as grandes diferenças sociais e culturais entre meninos e meninas. A escola também, por ter sua participação na constituição do sujeito, também transmite padrões de comportamento sexual, culturalmente estereotipados, reforçando dessa maneira, a desigualdade historicamente construída da diferença entre os gêneros.

Segundo Louro (1997) a escola é responsável por reproduzir e produzir historicamente diferenças, distinções e desigualdades. A escola providenciou de separar os sujeitos, no primeiro momento, de separar os indivíduos em quem tinha acesso a escola e os que não tinham acesso a educação escolar. Ela também tratou de didivir os sujeitos que estavam lá

inseridos em mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. A escola também é responsável por delimitar espaços, e através da criação de símbolos e códigos, ela sinaliza o que cada sujeito pode ou não fazer, ela separa e institui.

Segundo Ferreira (2011), ainda hoje as escolas mantêm a prática de desempenhar os papéis sociais relacionados com a diferença de gênero, reproduzindo dessa maneira, as desigualdades. Desta maneira, a escola na reprodução do seu conhecimento, ela acaba seguindo as regras da divisão sexual do trabalho na sociedade, fazendo a distinção e separação de posições e comportamentos “naturalmente” femininos e masculinos. Fazendo com que, o papel exercido pela mulher se restrinja a vida privada, enquanto aos homens, eles obtêm a função de ocupar espaços públicos.

Segundo Silva (1999), no que diz respeito a questão de acesso a escola, o nível educacional das mulheres em inúmeros países, é historicamente mais baixo que dos homens, o que reflete o acesso desigual as instituições de ensino e a sua permanência nelas. Ainda afirmam que até mesmo em países em que a o acesso a educação era aparentemente igualitária, se percebia desigualdades internas de acesso aos recursos educacionais, desta forma, os currículos eram desigualmente separados de acordo o gênero.

Silva (1999) afirma que é o poder que está intrínseco ao currículo que delimita essa separação entre os gêneros. O autor afirma ainda, que o poder está inscrito no currículo, pois o poder é basicamente aquilo que divide o currículo, que afirma o que é conhecimento e o que não é e estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais. Com isso, pode-se perceber que o currículo continua e se estabelece como masculino, ou melhor, dizendo, apresenta um viés machista pois anula o potencial feminino para a o mundo público, colocando a mulher como o outro, em relação as suas potencialidades, sempre em detrimento do homem.

Segundo Louro (2003) a fabricação dos sujeitos acontece de forma continuada e sutil e é quase imperceptível. Michel Foucault aponta em Vigiar e Punir (1987, p.153):

A disciplina “fabrica” indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante, é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanentemente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado.

Segundo Louro (2003), antes de perceber o poder pela análise de leis e decretos, é importante se atentar especialmente para as práticas cotidianas em que estão inscritos todos os sujeitos, pois são a partir de práticas tidas como rotineiras e comuns, os gestos e palavras que são banalizados, que devem ser enxergados com a atenção. Por isso, a tarefa mais urgente é desconfiarmos e questionarmos o que é colocado como natural.

Ainda de acordo com Louro (2000), os livros didáticos e paradidáticos têm sido alvo de algumas investigações que examinam as representações de gênero, de grupos étnicos e das classes sociais. O que é destacado nessas análises é que aparentemente há a concepção de dois mundos diferentes. Um mundo público que é destinado ao masculino e um mundo doméstico, que é destinado às mulheres. É observado também a representação de “família típica” ou “família tradicional”, que é constituída por uma pai, mãe e um filho e uma filha. Também é reconhecido que nesses livros há uma definição de profissão e características de brancas/os, negras/os e índias/os. É possível destacar que é amplamente ignorados e negados por esses espaços a ampla diversidade de arranjos familiares e sociais e a pluralidades de atividades exercidas pelos sujeitos.

5 RELAÇÕES DE PODER E A NATURALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA

No que tange a uma perspectiva nacional, em 2018, 4.519 mulheres foram assassinadas no Brasil, o que representa uma taxa de 4,3 homicídios para cada 100 mil habitantes do sexo feminino. Em 2018, uma mulher foi assassinada no Brasil a cada duas horas, totalizando 4.519 vítimas. (IBGE, 2019). Em um âmbito estadual, no ano de 2019 em Mato Grosso do Sul, 30 mulheres foram vítimas de feminicídio, 98 sobreviveram para contar a sua história. A cada mês, 130 mulheres registram boletim de ocorrência por estupro. A cada semana, 150 mulheres sofreram agressão física, tipificada como lesão corporal dolosa. A cada dia, 51 mulheres denunciaram terem sofrido algum tipo de violência doméstica. A cada hora, 02 mulheres foram vítimas de ameaça.

A violência contra a mulher é compreendida pela Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher (1994) como “qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada (artigo 1º)”.

Segundo Louro (2003), os conceitos definidos por Foucault podem nos trazer um olhar importante sobre as relações de poder entre os gêneros, que nos diz que a normalização da

conduta dos meninos e meninas, a produção sobre os corpos e sobre a sexualidade, são essas as táticas que o “governo” e “autogoverno” dos sujeitos. É necessário também ressaltar que na concepção de Foucault, o exercício do poder sempre se dá entre sujeitos que são capazes de resistir, pois caso o contrário, o que se verifica é uma relação de violência.

"(...) Lá onde há poder, há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder". "A resistência — ou melhor, “a multiplicidade de pontos de resistência” — seria inerente ao exercício do poder.” (Foucault, 1988, p.91).

A naturalização da violência que nos leva a refletir acerca das várias formas de violência contra a mulher, nos remete as relações de poder e como esse poder é exercido diante dos corpos dóceis e como foi inserida de maneira velada a docilização desses corpos. Se onde há poder, há resistência, podemos observar uma contínua produção de poder que produzida e reproduzida através de dominados e dominadores. Sendo assim, a vida deve ser vista como um objeto político, que necessita voltar-se contra o sistema, a fim de ultrapassar regulações e o conceito da mulher como “o outro”.

De acordo com Foucault (1996), é possível definir que a educação, embora seja, de direito, embora seja também o instrumento que indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, a qualquer tipo de linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação de discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

6 POR UMA EDUCAÇÃO NÃO SEXISTA

Segundo Louro (2003), os processos escolares são como uma ferramenta que produz e reproduz desigualdades sociais e vêm ocupando uma agenda política e acadêmica de muitos estudiosos e críticos há algum tempo. Como podemos perceber, existem vários estudos que têm destaque as diversas formas pelas quais se produzem desigualdades, diferenças e as inúmeras formas que se criam identidades sociais, ou seja, como e definida e construída as identidades de gênero e sexualidade na escola. É sabido também, que as características vistas por muitos como inerentes à mulher ou ao homem, como se o sexo biológico fosse determinante para uma construção social do sujeito, são produzidas socialmente, sabemos também que são possíveis de transformação.

De acordo com Louro (2003), a melhor forma de exercer a prática educativa não sexista, é renunciando a um posicionamento normativo e priorizando a discussão de um novo modo de realizar uma prática transformadora no âmbito da educação. Considerando a análise de que as relações sociais são sempre relações de poder e que o exercício do poder realiza-se em muitos sentidos, é possível propor uma nova composição para a/o intelectual feminista que resulta de um conjunto de disposições mais sintonizadas numa perspectiva pós-estruturalista: condição para se atentar e discutir os indicadores de desigualdade e seu possível enfraquecimento ou modificações para estar alerta/a, não apenas ao que se configuram as concepções dominantes, mas também ao que se novo; disposição para o autoquestionamento para lidar com a provisoriedade e a transitoriedade; disposição para agir a partir das práticas cotidianas, rotineiras e comuns, modificando e questionando essas práticas.

É preciso também nos atentarmos que a mudança na forma de ver e abordar as questões de gênero na educação, em uma perspectiva mais crítica, provoca mudanças e perturbações significativas para qualquer indivíduo. É preciso compreender que a construção dos sujeitos é um processo essencialmente social e histórico, e que a a desigualdade e diferença, seja ela apresentada de qualquer forma, também é uma construção social que é feita através das relações de poder, que torna algo como norma ou natural, algo que é essencialmente construindo socialmente, historicamente e culturalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E DISCUSSÃO

É percebido que muitas das reflexões advindas sobre o desenvolvimento de políticas públicas educacionais no âmbito nacional que combata a reprodução da desigualdade de gênero ainda não possuem tanto avanço como era desejado. Ainda é possível se perceber nas escolas, a pouca relevância dos estudos e debates sobre as relações de gênero e também é reflexo na formação docente dos professores. É preciso também enfatizar, que não podemos colocar essa “desconstrução” como algo que tenha que ser realizado individualmente e sim, como uma questão socialmente estrutural, pois ainda temos dificuldades de perceber as relações de gênero emergindo no dia-a-dia escolar. Essas dificuldades podem se constituir pela dificuldade de trazermos ao centro das nossas discussões os significados de gênero, que são subjacentes a essas desigualdades, porém o que é mais trazido ainda é apenas a desigualdade entre os sexos, em uma visão de um determinismo biológico em detrimento de uma relação social.

Logo, é preciso reconhecer que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeito, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades. (LOURO, 2003. p. 116).

Para que se possa pensar em qualquer tática de intervenção é necessário reconhecer as formas que são institucionalizadas as desigualdades sociais. A sensibilidade e a disposição para realizar essa tarefa de observação e intervenção são indispensáveis, porém é preciso estar sempre atento e recorrer as teorizações, as pesquisas e os ensaios provenientes dos Estudos Feministas (e também do campo dos Estudos Negros, dos Estudos Culturais, dos Estudos Gays e Lésbicos). Esses estudos e apontamentos teóricos podem se tornar elementos muito importantes para afinar o olhar, estimular inquietações, provocar questões e discussões.

REFERÊNCIAS

CERQUEIRA, D.; BUENO, S. (Coord.). **Atlas da violência 2019**. Brasília: Ipea; FBSP, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3iy4St2>>.

FERREIRA, M.P. **Currículo, gênero e sexualidade: questões indispensáveis à formação docente**. Pelotas: Ed. UFEPEL, 2017.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 3ed. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. Tradução Guacira L. Louro. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade – o “normal, o “diferente” e o “excêntrico”**“. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J. e GOELLNER, S. V. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

NARDI, Henrique Caetano. **O estatuto da diversidade sexual nas políticas de educação no Brasil e na França: a comparação como ferramenta de desnaturalização do cotidiano de pesquisa**. *Psicologia & Sociedade*, São Paulo, v. 20, n. esp., p. 12-23, 2008.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. *Educação e realidade*. Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-19, jul.-dez. 1990.



SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, E.D. **Os inimigos do currículo, a naturalização da violência e os efeitos de uma vida (não)fascista**. Revista Humanidades e Inovação, v.4, n.2, 2016.