



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Viviane da Silva Davi Andrade

**FEMINISMO E CURRÍCULO: A IMPORTÂNCIA DE PENSARMOS A ABERTURA
DE UM DIÁLOGO ENTRE AS LUTAS DO MOVIMENTO FEMINISTA E A
EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI**

RIO DE JANEIRO, ABRIL DE 2018.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Viviane da Silva Davi Andrade

**FEMINISMO E CURRÍCULO: A IMPORTÂNCIA DE PENSARMOS A ABERTURA
DE UM DIÁLOGO ENTRE AS LUTAS DO MOVIMENTO FEMINISTA E A
EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do
Título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Aline Veríssimo
Monteiro.

RIO DE JANEIRO, ABRIL DE 2018.
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**FEMINISMO E CURRÍCULO: A IMPORTÂNCIA DE PENSARMOS A ABERTURA
DE UM DIÁLOGO ENTRE AS LUTAS DO MOVIMENTO FEMINISTA E A
EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI**

VIVIANE DA SILVA DAVI ANDRADE

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do
Título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Aline Verissimo Monteiro

Professora Convidada: Prof.^a Dr.^a Teresa Paula Nico Rego Gonçalves

Professor Convidado: Prof. Dr. Alexandre Ferreira de Mendonça

RIO DE JANEIRO, JANEIRO DE 2018.

AGRADECIMENTOS

Sempre soube que o caminho que percorri para chegar até aqui não seria fácil.

Muitas vezes me questioneei se ele estaria parecendo mais demorado, ou até mesmo, mais complicado do que o de minhas companheiras de curso.

Aos poucos compreendi que cada um que passou por essa graduação carrega consigo uma bagagem necessária para sua prática, e que o mais importante de tudo isso é que o que vivenciei até esse momento foi necessário para me fortalecer como profissional e como pessoa.

Obrigada a todos que compartilharam dos momentos de aflição e de muito medo e ansiedade. Quero tranquilizá-los informando que finalmente este trabalho chegou ao fim. Embora eu tenha esperanças que ele seja o despertar de outros começos.

Obrigada a minha mãe, cujo carinho sem fim, me acolheu em todos os momentos que eu achava que não conseguiria. A minha irmã, companheira a quem eu me orgulho muito de saber que está construindo um belo caminho pela frente. Ao meu pai, que mesmo sem saber, me dá forças para continuar.

Com muito carinho, meu agradecimento ao Igor, meu companheiro, que muito me escutou chorar e me deu muita força para continuar, sem nunca me deixar cair.

As minhas amigas e amigos de luta, eu agradeço em todos os momentos que compartilhamos juntos, seja na militância ou nas salas de aulas. Eu amo muito vocês.

E por último, para finalizar, a pessoa que é responsável por me dar forças para escrever esse trabalho. Minha querida orientadora Aline Verissimo Monteiro, que há alguns anos, pude vivenciar muitas aprendizagens através da monitoria em Psicologia da Educação, e a quem eu não pensei duas vezes quando pensei em falar sobre o tema que escolhi. Sabia que seria acolhida e assistida com muito carinho e cuidado e com muito incentivo. Obrigada por acreditar em mim, por me acompanhar e por continuar ao meu lado mesmo quando eu achei que não conseguiria.

RESUMO

Este trabalho faz uma análise bibliográfica dos estudos de currículo e sobre as questões envolvidas no movimento feminista buscando investigar a pertinência de se estabelecer um diálogo entre as lutas do movimento feminista e o currículo educacional e a sua trajetória e modificações de ambos ao longo das transformações da sociedade brasileira. Busca-se aqui compreender a importância desses dois temas para as concepções de educação do século XXI, a partir de uma perspectiva de um currículo pós-crítico, e da compreensão de como o movimento feminista e suas lutas tornaram-se eixos relevantes na educação e na sociedade nos dias de hoje. Ao longo do trabalho, coloca-se em foco as lutas pelo debate sobre gênero e diversidade nas escolas, a formação dos professores, assim como o combate à desigualdade de gênero, ainda existente nos dias de hoje, dentro e fora das instituições escolares.

Palavras-chave: Feminismo. Educação. Modernidade. Crise na Educação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
JUSTIFICATIVA E O PROBLEMA DE ESTUDO	8
As questões do trabalho	9
Metodologia	9
Organização do trabalho	10
CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO E ESCOLA: DA MODERNIDADE AO SÉCULO XXI ..	12
CAPÍTULO 2: CURRÍCULO, AS TEORIAS CRÍTICAS E O FEMINISMO	21
2.1 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO BRASILEIRA	22
2.2 Transformações sociais e currículo	27
CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E MINORIAS: O FEMINISMO NA EDUCAÇÃO	31
3.1 ESTUDOS SOBRE GÊNERO	33
CAPÍTULO 4: O CURRÍCULO PÓS-CRÍTICO E OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA ESCOLA E ATUALIDADE	37
4.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS ESTUDOS SOBRE A SEXUALIDADE E GÊNERO	40
CONCLUSÕES	42
REFERÊNCIAS	44

INTRODUÇÃO

Quando pensamos em feminismo, estamos fazendo uma reflexão sobre um assunto que vem sendo muito debatido atualmente. Além disso, não podemos dissociá-lo das discussões sobre os conceitos de gênero¹, que de forma recente, está presente nos debates de movimentos sociais e em suas lutas contra as diversas formas de desigualdade e opressão. Esse cenário social atual, quase que impossibilita não imaginarmos as possíveis influências dessas manifestações e as relações que podem estabelecer com a educação e a instituição escolar como um todo. E pensar na inserção deles como temas em debates e trabalhos na academia, a fim de uma necessária inclusão e maior atenção a eles, tendo em vista as transformações da nossa sociedade e as demandas que estão surgindo a partir dos novos sujeitos e individualidades.

Cursar Pedagogia, onde a presença feminina é muito grande, baseada nas vivências dos últimos 5 anos na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), fizeram com esses questionamentos e interesses voltados para as políticas públicas e educacionais se desenvolvessem, assim como a busca por entender o formato curricular e sua história na qual estamos inseridos desde que ingressamos na educação, e como essas questões tem estado presentes e atuantes, ou não no campo educacional.

JUSTIFICATIVA E O PROBLEMA DE ESTUDO

A partir do trabalho de Sibilía (2012), entendemos que existe uma possível crise na escola partindo de uma estrutura que não atende às novas demandas de novos sujeitos e corpos que nela estão inseridos. Mas como ocorreu o processo gerador dessa crise transformando a escola em um sistema que pode ser nomeado como obsoleto em relação aos novos moldes da sociedade?

A partir dessa colocação, esse trabalho propõe-se a buscar e explicar o surgimento desses novos sujeitos e suas influências nas transformações sociais assim como os motivos pelos quais a escola não estaria mais preparada a atender essas subjetividades. Mas especificamente, pensar as mudanças sociais que fizeram o movimento feminista ganhar força

¹ O conceito de gênero, definido no sentido dos aspectos socialmente construídos, aparece pela primeira vez em 1955 nos estudos de John Money, Biólogo estadunidense, para dar conta dos aspectos sociais do sexo. (SILVA, 2011, p. 91)

e visibilidade renovadas nesse início de século XXI e reivindicar sua presença nos espaços escolares. E nesse contexto, perceber o quanto e como a escola pode acolher esse debate.

As questões do trabalho

Sabe-se que os movimentos sociais vêm ganhando espaço na sociedade nas últimas décadas. Minorias que antes não tinham espaço e voz na sociedade estão ganhando força e reivindicando seus direitos. Isso faz com que a escola, instituição incluída e forte nesse espaço da sociedade, tenha que também sofrer modificações necessárias e ajustes para atender às novas estruturas e demandas que a sociedade propõe.

Trataremos aqui, dos estudos de currículo, em especial o pós-crítico, que através do conceito multiculturalista permitiram que ultrapassássemos o debate em relação a culpabilizar somente as dinâmicas de classe pela desigualdade, mas proporcionaram que tivéssemos um olhar para subjetividades como gênero, raça e sexualidade.

Assim, trazemos as questões do movimento feminista, que é o foco desse trabalho, buscando aproximá-lo do cenário curricular educacional, pois acreditamos ser nesse espaço que podem ocorrer esses debates. Nesse sentido, os temas Feminismo e Currículo aparecem aqui para pensarmos a abertura de um diálogo entre as lutas do movimento feminista e a educação para o século XXI.

Metodologia

Desta forma, esse trabalho vem a fazer uma análise bibliográfica e histórica de como a modernidade se constituiu o modelo escolar, e como, ao longo da história e com a transformação do modelo social, esse modelo cede a possibilidade de relacionarmos as lutas do movimento feminista com as mudanças que as teorias de currículo trazem hoje para a realidade brasileira, principalmente tratando-se das teorias pós-críticas de currículo pautadas em um pensamento e olhar multiculturalista.

O campo do currículo aparece como parceiro e instrumento para essa reflexão por ser aquele campo que discute os conteúdos e temas a serem tratados na escola, aquele que se consolidou como fundante da formação básica cidadã, permitindo construir o presente como o futuro que se deseja constituir. E na educação, o campo do currículo, é onde essa discussão do ingresso ou não do feminismo como temática escolar pode ser feita.

Organização do trabalho.

No primeiro capítulo, intitulado “Educação e Escola: da modernidade ao século XXI”, buscamos trazer as bases do surgimento da escola moderna, assim como abordar a possível crise educacional ocasionada por não haver um acompanhamento das transformações e do desenvolvimento da sociedade e do mundo. Para isso, utilizamos SIBILIA (2012) onde vemos o que pode vir a ser nomeado como crise na educação baseado na instituição escolar que se instaurou no Brasil e no mundo, e a influência da modernidade e o surgimento das novas concepções de sujeitos e suas especificidades. Com RIBEIRO (1993) e GONDRA (2008) apresentamos a forma pela qual a institucionalização escolar se construiu historicamente no Brasil. Por fim, trazemos também as novas questões sociais presentes nesse olhar para as subjetividades dos indivíduos/as, os aspectos da relação de gênero, raça, sexualidade, além das novas tecnologias, e observar os valores institucionalizados nos espaços escolares a partir dos estudos de LEAL e OLIVEIRA (2015).

Em seguida, no capítulo 2, “Currículo, as teorias críticas e o feminismo”, falaremos sobre as teorias de currículo, dando enfoque as teorias pós-críticas como forma de trazermos o assunto principal deste trabalho que é o feminismo e como esse debate pode ser importante no campo educacional. Para isso, usamos os estudos de MOREIRA e CANDAU (2003); SILVA (2011); CUNHA (sem data). Durante esse capítulo, buscamos fazer uma aproximação entre os estudos feministas e seus debates e o campo do currículo, uma vez que acreditamos que é nesse campo que se propicia uma abertura para tratarmos dessas questões na escola. Desta maneira, abordamos aqui as reflexões acerca do currículo tradicional, crítico e pós-crítico, sendo este último o que nos permitirá tratarmos das questões feministas através do seu olhar para as subjetividades e individualidades pensadas nas novas organizações sociais.

No capítulo 3 “Educação, políticas públicas e minorias: o feminismo na educação”, apresentamos o movimento feminista como um movimento social que assume combater as desigualdades de gênero na esfera social, política e educacional. Além disso, acompanhamos a visão sobre a mulher na sociedade, com exemplos de como essa desigualdade de gênero vêm a gerar um possível tratamento diferenciado em relação à educação dos indivíduos/as. Trazemos aqui, o conceito de gênero na esfera social, e apresentamos de que forma o movimento feminista pôde contribuir nas questões sobre sexualidade.

No capítulo 4, e o último deste trabalho, intitulado “O currículo pós-crítico e os movimentos sociais na escola e atualidade”, trazemos exemplos de como a partir dos estudos de gênero e das sexualidades, assim como a forte presença do movimento feminista como tema a ser debatido atualmente, vêm apresentando ressignificações no campo educacional, e apesar disso, mesmo com algumas transformações, ainda existe uma onda de resistência e conservadorismo que impedem o avanço desses debates na escola/educação. Para tais exemplificações, trazemos algumas notícias que demonstram como feminismo e educação vêm se aproximando, nos últimos anos, como uma demanda dos alunos.

CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO E ESCOLA: DA MODERNIDADE AO SÉCULO XXI.

Pensar a questão do feminismo como pertencente à escola se mostra difícil, questionável e urgente, pois parece não haver acordo sobre se esse é um tema que deve ser tratado na educação básica ou pertencer ao currículo nominalmente. Esse desacordo e estranhamento tem suas raízes no modelo educacional moderno, que parece ter construído uma escola voltada ao ensino de disciplinas e com pretensão de verdade e neutralidade tal qual os conhecimentos científicos que aí deveriam ser ensinados. Além disso, questões econômicas e políticas também compõem o projeto da escola moderna, onde parece que a questão do feminino e da mulher jamais esteve em pauta. Assim, para entender os porquês de o feminismo se apresentar como questão urgente nesse momento histórico e as resistências que ele encontra para ocupar a escola, precisamos percorrer as bases do surgimento da escola moderna e as intenções e contexto de seu nascimento.

Estamos vivendo algo que se nomeia como uma crise educacional, diante de um modelo escolar que parece não ter acompanhado o desenvolvimento e as transformações da sociedade e do mundo. Como Sibilia (2012)² caracterizou em sua obra *Redes ou Paredes: escola em tempos de dispersão*, a escola é vista muitas vezes como uma “máquina antiquada” e, segundo a mesma, não entrando em sintonia com os jovens do século XXI. Mas por que essa crise aconteceria?

“Para além das particularidades e individualidades de cada estudante e das diversas instituições acolhidas na ampla categoria ‘escola’, também, deixando de lado as significativas diferenças relativas aos contextos socioeconômicos e até geopolíticos de cada caso, seria difícil negar essa *incompatibilidade*. Há uma divergência de época: um desajuste coletivo entre os colégios e seus alunos na contemporaneidade, que se confirma e provavelmente se reforça dia a dia na experiência de milhões de crianças de todo o mundo”. (SIBILIA, 2012, p. 12-13)

² A escolha da obra de Paula Sibilia, apesar da autora não tratar do feminismo como assunto em seu texto, foi pensada por trazer as questões da modernidade e das subjetividades dos novos sujeitos que na contemporaneidade estão nas instituições escolares, e como essa instituição não acompanha essas novas características e demandas desses sujeitos que ali estão. O livro trata da crise da escola por um viés das novas tecnologias e as novas subjetividades. Trataremos sobre o feminismo mais adiante ao longo desse trabalho.

Precisamos pensar o quanto essa crise da modernidade nos sujeitos e na vida fora da escola, além de uma presença forte do pensamento moderno ainda dentro da estrutura escolar, gera essa incompatibilidade, podendo levar a prejuízos do desenvolvimento e da relação desses/as estudantes entre si e com a sociedade como um todo.

Cabe salientar, que a escola é uma instituição que tem e sempre teve influência sobre a sociedade, como dissertaremos mais à frente. A escola foi pensada como um pilar da sociedade moderna e de seus valores, sendo ela estruturante dessa sociedade moderna e de seus ideais e, uma vez que essa cultura entra em crise, a escola entra junto com ela. Os sujeitos que ali compõem a escola, estão inseridos em outros espaços, e são participantes da constante transformação da sociedade. Apesar de, em muitos aspectos caminhar vagarosamente, há debates em pauta na agenda social que há poucas décadas se restringiam a alguns grupos e espaços. Questões sobre diversidade de gênero, assim como o fortalecimento dos ideais feministas, da diversidade sexual, racial e social, além, é claro, das mudanças tecnológicas dentre tantos outros temas contemporâneos atingem e refletem sobre as concepções escolares e suas estruturas.

Tudo isso tem relevância na incompatibilidade citada acima. Ou seja, essas transformações – surgimento de novos indivíduos e suas singularidades, suas necessidades e novas leituras de mundo - levariam a essa incompatibilidade, uma vez que habitam os espaços sociais fora da escola, também tencionam o espaço escolar, a sociabilidade e subjetividades nele inseridas.

“Essas justificativas abarcam um amplo leque de fatores econômicos e políticos, além de importantes mudanças sociais, culturais e morais que se foram desencadeando nas últimas décadas, com uma brusca aceleração em anos recentes”. (SIBILIA, 2015, p.15).

Vemos que o modelo escolar não tem acompanhado as transformações e particularidades do século XXI, não possuindo os elementos necessários para enfrentar as novas demandas que surgem a cada dia. Assim, pensamos que algo precisa ser feito para recolocar a escola em seu papel de pilar da sociedade e seus valores. Para isso, é preciso atentar para como se constituiu a instituição escolar da qual fazemos parte hoje, e entender todo esse processo é fundamental para continuarmos em luta na busca por uma educação democrática e que esteja preparada para a diversidade, a fim de atender as transformações dos indivíduos e dos novos modos de ser – indivíduos ativos, participativos e questionadores - tal como um Estado democrático deveria garantir.

A escola, em escala mundial, é advinda de um processo histórico recente, onde seu ideal veio a se fortalecer ao longo do século XIX. No caso brasileiro, essa história recente ainda traz as marcas de um processo de colonização. Diante disso, particularmente no caso do Brasil, como se constituiu a ideia de escola? Para quem pensavam-se e dirigiam-se os projetos educacionais? Qual a relação entre poder, estrutura social e educação?

Como coloca Sibilía (2012), de “fato, essa instituição foi concebida com o objetivo de atender a um conjunto de demandas específicas do projeto histórico que a planejou e procurou pô-la em prática: a modernidade”. Tratando-se de desenvolvimento, observamos que conforme surgem as concepções de homem/mulher e de infância, começa-se a pensar um outro tipo de modelo educacional. Isso acontece diante das transformações históricas que influenciam e demandam toda essa concepção de escola e suas finalidades.

“Em suma: para que houvesse escola, tinha que haver crianças; por isso, diante da necessidade histórica de realizar o projeto modernizador anunciado pelas revoluções científicas, industriais e democráticas, foi preciso ‘inventar’ as duas.” (SIBILIA, 2012, p.32)

No que diz respeito a Revolução Científica-Industrial-Democrática, Paula Sibilía apresenta o pensamento do filósofo alemão Immanuel Kant, que fundamentava sua Pedagogia nas necessidades de, nessa ordem, disciplinar, civilizar, instruir e moralizar os indivíduos. Este era um projeto de formação geral, genérica, voltado para a razão e para a obediência, reflexo do pensamento da sociedade da época, sobretudo o Iluminismo, o Racionalismo e o Cientificismo.

Hoje, vivemos uma época que alguns chamam por “Era da informação”, onde esperamos que o indivíduo seja questionador e contestador para atender às demandas das novas tecnologias que se renovam quase que diariamente e, também para participar do mercado de trabalho se destacando e diferenciando-se dos outros indivíduos. Ao contrário da ideia moderna do Estado Moderno, que estava ligada à obediência e à razão, na sociedade contemporânea observa-se uma inversão dessa lógica. E é nesse advento de um perfil de indivíduo questionador, que movimentos sociais minoritários - como o movimento feminista, LGBT, entre outros movimentos que lutam pela diversidade - ganham força com a possibilidade de se manifestarem em relação a essa soberania do Estado Moderno.

Como a autora coloca, a base da escola se fez estruturada em um pensamento kantiano, onde o ideal de obediência e racionalismo da modernidade estão colocados, e

também numa relação direta e numa concordância entre um discurso religioso e o discurso escolar, que também apontam para uma obediência e necessidade de afastar o indivíduo da selvageria, assim como vemos acontecer nessa movimentação da criação das primeiras escolas no Brasil, como apresenta Ribeiro (1993) e veremos a seguir.

Nesse caso, há de se acrescentar a esse processo nossa história colonial. Até hoje sofremos com os resquícios e influências da colonização europeia que estabelecem relações diretas com o como lidamos e sofremos com o problema de desigualdade social no Brasil, que afeta principalmente o setor educacional. A elitização da educação no projeto identificado ao branco europeu, excluiu da escola indígenas e qualquer um que não fosse da aristocracia. Como nos mostra o texto de Ribeiro (1993), inicialmente, no Brasil Colonial, existiu uma educação religiosa que visava conquistar fiéis e serviçais, além de catequisar os indígenas, e convertê-los a fé Católica e torná-los mais dóceis às ordens dos homens brancos.

“Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Neste contexto, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditavam ser neutra”. (RIBEIRO, p.16, 1993).

Esse modelo de educação era coordenado por uma organização da Igreja Católica, a Companhia de Jesus. Em seguida, viu-se a oportunidade de educar os homens e futuros donos de negócios, que deveriam ser devidamente bem instruídos. Os menos favorecidos – mulheres e negros - estavam fora desse tipo de educação, pois deveriam ser submissos a essa elite que detinha o poder de gerenciar tudo o que ali acontecia.

“A educação média era totalmente voltada para os homens da classe dominante, exceto as mulheres e os filhos primogênitos, já que estes últimos cuidariam dos negócios do pai. A educação superior na colônia era exclusivamente para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal; os demais estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra. Estes seriam os futuros letrados, os que voltariam ao Brasil para administrá-lo” (RIBEIRO, p.15, 1993).

Assim, vemos ser construída a base de um ensino voltado para a instrução de uma elite especificamente masculina. Além de tudo, essas primeiras escolas, surgem comandadas pelos Jesuítas, ou seja, um sistema de ensino com valores e morais católicos. Em suma, o texto de Ribeiro (1993) fornece um panorama inicial e fundamental para entendermos a base do

pensamento educacional criado aqui. Um ensino religioso que chegou ao Brasil com o intuito de civilizar os indígenas, convertendo à fé católica, e que visava a oportunidade de lucro em educar a elite masculina, firmando-se em terras brasileiras. Não se pensava em educação para pobres ou às mulheres, mas sobressaía-se um “... estilo medieval europeu da cultura transmitida pelos jesuítas”, que “...correspondia às exigências necessárias para a sociedade que nascia, do ponto de vista da minoria dominante”. (RIBEIRO, p.15, 1993). Não existia um modelo de instituição voltado ao popular e a todos e todas. Tampouco, pensavam-se em um modelo de instituição neutra e laica.

Um pouco mais a frente teríamos a expulsão dos Jesuítas (Reforma Pombalina, em 1759-1772) de todo o território Português, configurando um novo sistema educacional (as chamadas Aulas Régias) saindo da mão da Igreja e sendo sistematizada pelo então governo Português, ou seja, uma reorganização do ensino público oficial.

No final do século XIX o pensamento kantiano apresenta esse ideal de afastar o indivíduo da “selvageria”, preparando-o a atender aos ensinamentos de seguir a obediência e a disciplina. Entretanto, seu pensamento afastava-se dos princípios religiosos, pautados em uma educação laica e racional, como vimos anteriormente com as colocações de Paula Sibilía.

No livro “Educação no tempo do Império”, Gondra (2012) traz informações sobre as formas educativas desse período moderno onde “tornava-se então obrigação do Império Luso garantir a educação gratuita a população, não de forma igualitária e homogênea, em todo o território metropolitano e colonial”. (GONDRA, 2008, p.21)

Nesse mesmo livro, o autor traz uma fala interessante tratando de modernização:

“O despotismo ilustrado procurava modernizar o Estado e a sociedade tradicional portuguesa por meio de um programa, fundamentando ideias iluministas visando à atualização do sistema educacional, das políticas econômicas e da própria administração pública capazes de conservar e engrandecer o Império Português”. (GONDRA, 2008, p. 22)

Assim podemos retomar ao que foi apontado no início desse capítulo, quando se questionam a ideia de escola, sua construção e funcionalidade, assim como sua relação com o poder. Ou seja, a escola veio a ser pensada alinhada com um ideal moderno, visando desenvolvimento econômico do Estado. Além disso, foi idealizada para atender aos interesses de uma elite branca e fortalecer aqueles que já tinham privilégios, a fim de garantir o poder, mais uma vez, do Estado. Em seguida, com as colocações de Sibilía (2012), observamos que a

estrutura da instituição escolar se estabeleceu como algo vinculado ao contexto histórico e ao interesse de desenvolvimento, da modernidade e sua visão desenvolvimentista.

A escola, está inserida em uma rede de micropoderes juntamente com outras instituições. Não podemos pensá-la somente como um mecanismo moral, mas é inegável que sua estrutura não seja neutra. A forma com que foi instaurada, seus códigos e os símbolos que circulam por seus espaços, muitas vezes demarcam lugares e modelos para cada indivíduo/a. Vimos que a educação escolar, construída inicialmente aqui, instaurou-se através de uma instituição religiosa, com seus valores, morais e costumes da época, que visavam atender a certos interesses. Até hoje – nos espaços escolares - tratam-se de instituições onde observamos a organização de ambientes não neutros e com mensagens subjetivas através de seus currículos e estruturas, a serem transmitidas em seus espaços.

“A partir desta perspectiva, portanto, fica claro que a escola é uma tecnologia de época. Ainda que hoje pareça tão ‘natural’, algo cuja inexistência seria inimaginável, o certo é que essa instituição nem sempre existiu na ordem de uma eternidade improvável, como a água e o ar, tampouco como as ideias de criança, infância, filho ou aluno. Igualmente naturalizadas, mas também passíveis de historicidade”. (SIBILIA, 2012, p.16).

Retomando aos apontamentos de Paula Sibilía e dialogando com o que LEAL e OLIVEIRA (2015) trazem em seu texto, uma série de transformações sociais criam hoje outras subjetividades, outros modos de ser. Tudo isso faz com que a escola seja um importante ator nesse cenário, - uma vez que é nesse espaço que concentramos grande parte de nosso tempo, fazendo com que vários discursos e intenções passem por ela nesse sistema de micropoderes.

A escola edificada como um lugar da ‘racionalidade’ e da formação de sujeitos morais, significa muito mais um lugar de sociabilidades diversas, de reflexões, e também de sensações e emoções, (cri)atividades e subjetividades. (LEAL e OLIVEIRA, 2015, p. 25)

Vimos que nas últimas décadas, alguns movimentos sociais caminharam em busca de que esse cenário, tanto educacional quanto empresarial, legitimasse um novo perfil de indivíduo: um indivíduo questionador. Não só isso, essas lutas colocam em evidência a necessidade de um olhar para as diferenças e a valorização de outros perfis na sociedade contemporânea, que clamam por estar inseridos nas políticas públicas.

Podemos dar exemplos de movimentos no setor educacional que na década de 30, influenciados por pensadores norte-americanos e seus pensamentos sobre educação, lutavam por uma escola democrática e inclusiva, que defendiam uma educação emancipadora, acessível a todos e formadora de alunos críticos e participativos, como foram os Escolanovistas (1932). Sua influência na democratização do ensino, teve reflexo na constituição de 34, com um capítulo falando sobre educação. Neste, coloca-se como um de seus princípios a educação pública destinada a todos e todas, como vemos em Ribeiro (1993):

“A Constituição de 1934 dedica um capítulo à Educação e atribui à União, a competência privativa de traçar as diretrizes educacionais do país. Criam-se os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação, determina-se um mínimo de verbas a serem aplicadas para o ensino, reconhecimento da Educação como direito de todos, obrigatoriedade do ensino primário, assistência social e bolsas de estudo aos alunos”. (RIBEIRO, 1993, p. 22)

Na segunda metade do século XX, no cenário brasileiro, apesar de um cenário de crise para alguns pesquisadores, acontecem os marcos legais - a Constituição de 1988 e a LDB - que começam a contar para a laicidade da escola. Nesse momento são abertas as primeiras portas para que a escola possa funcionar numa direção de inclusão e diversidade. Diante desse marco, podemos observar a criação de algumas medidas pensadas para as diversidades, além da abertura de um maior diálogo em direção ao reconhecimento e ao combate das diferenças como por exemplo, em 1994, a inserção nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de assuntos como sexualidade e gênero, integrados aos temas transversais.

Quando apresentamos a ideia de incompatibilidade e crise inicialmente nesse trabalho, procuramos deixar claro que não estamos lidando apenas com um desnível em questões tecnológicas ou que dirá físicas. O que buscamos tratar é que essa incompatibilidade advém do fato de a escola não ter acompanhado as novas concepções que a sociedade vem construindo sobre as relações que estabelecemos com o meio em que vivemos e uns com os outros, assim como o modo como lidamos com a diversidade atualmente.

Temos hoje, com esses avanços, novas formas de comunicarmos e disseminarmos informações, assim como modelos diferentes de nos organizarmos a fim de lutarmos. Com o advento da internet, e a maior rapidez para gerarmos e consumirmos informação, conseguimos nos mobilizar e nos sensibilizar com assuntos que antes não tínhamos conhecimento ou a possibilidade de acesso. Os movimentos sociais vêm ganhando bastante força e visibilidade para suas lutas através dessas plataformas tecnológicas, como as redes

sociais, o que favorece o debate em relação as diversidades de gênero, raça e diversidade sexual, além de promover a ascensão desses novos indivíduos que antes eram marginalizados diante das políticas públicas.

Encaminhando para os objetivos desse trabalho, - feminismo no currículo escolar - quando Gondra (2008) fala da modernização na Reforma Pombalina influenciada pelos ideais Iluministas, ali, pode-se delinear um pensamento que permeia nossas escolas até hoje e que começa a ser questionado. Os estudos de LEAL; OLIVEIRA (2015) que abordam as questões de gênero e sexualidade na escola, permitem desconstruir a visão que temos da instituição escolar e nos levar a atentar para certos “detalhes”, como a relação entre o conhecimento científico e as questões de gênero.

As autoras Leal e Oliveira (2015), trazem um recorte dessa relação:

“Dessa forma Donna Wilshire (1997), apresenta a historicidade de como a cultura ocidental iluminista e positivista se ergueu em dualismos entre masculino (superior, racional e positivo) e o feminino (inferior, emocional e negativo), dicotomias que além de manter uma relação desigual e dualista entre homens e mulheres, também resultou na desvalorização de determinados elementos associados às características femininas, tais como o mito e a natureza” (LEAL e OLIVEIRA, 2015, p. 27)

Em seu texto, buscam apresentar de que maneira fora moldada uma concepção de cientificidade, baseada nos preceitos iluministas e positivistas, que colocava de lado e desvalorizava tudo aquilo visto como caráter ligado ao feminino.

“Essa forma de pensamento ocidental está imbricada em todas as instituições basilares da nossa sociedade, inclusive na escola. Esta, por sua vez, é um lócus da ciência, de uma ciência pautada pelo iluminismo, assim, ‘a escola é masculina, pois ali se lida, fundamentalmente, com o conhecimento – e esse conhecimento foi historicamente produzido pelos homens’ (LOURO,1997, p.85 *apud* LEAL e OLIVEIRA, 2015, p. 27-28).

Ao longo deste primeiro capítulo, observamos como veio a ser construída uma educação a princípio, de base religiosa - com suas morais, valores e costumes – que, em seguida, a partir da nova concepção de como tratavam-se os conhecimentos, além das necessidades de desenvolvimento e evolução, a partir do surgimento dos ideais iluministas, inicia-se um novo tipo de pensamento voltado não só para a escola, mas para o caráter científico como um todo.

Esse modelo, voltado para a razão e o cientificismo, construiu uma instituição que tem dificuldades de dialogar com as novas necessidades e singularidades debatidas hoje na sociedade e ainda pode ser considerado de forma crítica como um espaço que em muitos aspectos reforça as desigualdades de gênero.

A incompatibilidade apontada por Sibilia, aparece em uma escola que foi pensada num modelo geral, masculino e racionalista da sociedade moderna que agora lida com uma sociedade que já se afasta da modernidade e uma escola que tenta construir para si num espaço de libertação e de valorização dos indivíduos, mas que precisa ainda avançar para dar força para as minorias, para repensar os lugares sociais e, particularmente neste trabalho, pensar a questão do feminismo.

“Nessa junção – que, ainda assim e apesar de tudo, insiste em acontecer todos os dias durante longas horas, em quase todos os cantos do planeta -, as peças não se encaixam bem: descobrem-se ressaltos imprevistos em suas engrenagens e os circuitos se obstruem com frequência, ocasionando toda sorte de atritos, ruídos, transbordando e até enormes desastres”.

(SIBILIA, 2012, p. 13)

Para finalizarmos esse capítulo, retomo mais uma vez os questionamentos que fiz anteriormente e podemos concordar que, diante desse contexto histórico apresentado aqui inicialmente, vimos que a instituição escolar fora construída, pensada e projetada atendendo os interesses de uma sociedade patriarcal, de elite e masculina ao longo de suas transformações.

CAPÍTULO 2: CURRÍCULO, AS TEORIAS CRÍTICAS E O FEMINISMO.

No capítulo anterior, buscamos delinear o processo histórico pelo qual a instituição escolar foi instaurada no Brasil. Vimos que ela foi construída a partir de interesses de uma esfera da sociedade – que detinha o poder - e que, de certa forma, ainda influenciam e norteiam até hoje o cenário educacional, perpetuando desigualdades. Entendemos que as transformações da sociedade e a ascensão de novos perfis de indivíduos favoreceram o surgimento de novos modos de ser e de se pensar a educação, assim como uma maior atenção ou um novo olhar para as necessidades de grupos que antes eram marginalizados, entre eles as mulheres, que é o foco desse trabalho.

Quando questionamos a organização social e o modo em como essa organização afeta o campo educacional, estamos nos baseando nas influências que as estruturas sociais e as questões de poder exercem na educação. Para pensarmos e discutirmos sobre conhecimento escolar, escolhemos o currículo como o caminho para refletirmos sobre as necessidades e novas estruturas sociais que estão presentes na sociedade.

Neste momento, procuramos estabelecer, ao longo da história, e principalmente nos últimos anos, um possível diálogo entre as lutas do movimento feminista e as teorias de currículo, sobretudo as pós-críticas. Para isso, damos início a esse trajeto com os seguintes questionamentos: O que seria currículo? Como definir ou utilizar esse conceito? Como um/a educador/a colocaria em prática suas definições ou as levaria para suas práticas e concepções de educação?

Para respondermos perguntas não tão simples, que envolvem algumas reflexões e dependem de qual linha teórica seguiremos, destacamos, segundo Silva (1999a), o que seria currículo:

“...podemos afirmar que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos

efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir. Discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares”. Silva, 1999a *apud* (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 18)

A partir do trabalho desses autores e outros, vamos percorrer as principais teorias do currículo que embasaram os pensamentos escolares, quais sejam: Tradicionais; Críticas e Pós-Críticas. Nesse percurso, discutiremos considerando as dimensões transformadora, ética e social do currículo, apresentada por Silva (1999a). Além disso, cabe observar como essas teorias dialogam com o novo perfil de sociedade em que minorias vêm ganhando espaço e conquistando direitos através de suas lutas e movimentos. Nesse sentido, pretendemos destacar a necessidade de repensarmos a possibilidade de uma maior aproximação entre os estudos de currículo e o movimento feminista, e como os estudos de um currículo *multiculturalista*³, a partir de uma concepção Pós-Crítica de Currículo, parecem ser aqueles que melhor permitem essa aproximação.

Mas afinal, o que seria currículo? Qual a sua importância? E como ele seria desenvolvido? Ao falarmos de uma educação pautada em um sistema de ensino tradicional que concepção de tradicional seria essa? Por que a importância ou relevância de falarmos de movimento feminista e aproximá-lo a área de currículo?

2.1 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Antes de pensarmos a partir de uma concepção pós-crítica de currículo, como foi colocado acima, pretendemos observar quais conhecimentos eram valorizados e utilizados anteriormente nos estudos de Currículo, a fim de chegarmos a esses conceitos que levam em consideração o cultural e a diversidade, pois sabemos que nem sempre fora assim.

³ Em texto de 2003, Moreira e Candau trazem suas análises através da pesquisa realizada com professores brasileiros que tinham como objeto de estudo o Multiculturalismo. Estes por sua vez, acreditam que a escola deve ir além do daltonismo cultural presente nas instituições escolares: “Todos(as) mostraram-se associados(as) ao que se pode chamar de multiculturalismo crítico (Stoer & Cortesão, 1999), correspondente a uma perspectiva emancipatória que envolve, além do reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, a análise e o desafio das relações de poder sempre implicadas em situações em que culturas distintas coexistem no mesmo espaço. Para todos(as), uma ação docente multiculturalmente orientada, que enfrente os desafios provocados pela diversidade cultural na sociedade e nas salas de aulas, requer uma postura que supere o “daltonismo cultural” usualmente presente nas escolas, responsável pela desconsideração do “arco-íris de culturas” com que se precisa trabalhar. Requer uma perspectiva que valorize e leve em conta a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar”. (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 161)

No livro “Documentos de Identidade: Uma introdução as teorias de currículo”, SILVA (2011), analisa as teorias de currículo a partir da noção de discurso, mostrando que aquilo que o currículo é depende da forma como os diferentes autores e teorias o definem. Ou seja, “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é” (SILVA, 2011, p. 14).

Segundo Cunha (sem data):

Ao longo do processo de constituição histórica do campo do currículo no Brasil foram investigadas e discutidas diversas questões. Assim, tivemos momentos iniciais, apoiados em uma racionalidade baseada na chamada teoria tradicional, em que se priorizava a questão do como planejar. Com a penetração no campo do chamado enfoque crítico, notadamente a partir da década de oitenta, foram priorizadas questões relativas ao porquê e para quem os currículos deveriam ser planejados. Atualmente, na chamada virada pós-crítica, ou pós-narrative-turn, novos problemas têm mobilizado as investigações. (CUNHA, Sem data, p. 1)

Nesse sentido, como vimos no capítulo 1, no início da institucionalização escolar no Brasil, o que se pensava, antes mesmo de se discutir sobre currículo, era algo que visava atender às necessidades de formação dos homens ligados a nobreza e a valorização dos seus ideais e de sua moral. Apesar de em um segundo momento esse ensino ser transferido de poder, colocado nas mãos do Estado, o caráter de uma educação tradicional permaneceu fortalecida e sofrendo pequenas modificações ao longo dos anos, ainda que resquícios desse modelo favoreçam a desigualdade e a falta de um ensino que abranja a população como um todo até os dias de hoje.

Da perspectiva tradicional, SILVA (2011) compreende o currículo como um “modelo que se restringia às atividades técnicas de como fazer o currículo”, além de ser vista como uma “teoria de aceitação, ajuste e adaptação”. Dessa forma, o autor destaca que as teorias do currículo “estão situadas num campo epistemológico social”. Essa seleção do que ensinar, o que contém ou não em um determinado currículo, tem relação com questões de poder. Segundo Silva (2011):

“É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: ‘teorias’ neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste argumentam que nenhuma teoria é neutra,

científica ou desinteressada. Mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder”. (SILVA, 2011, p. 16)

Assim, a visão tradicional de currículo restringia-se a pensar os conteúdos a serem ensinados. E esses conteúdos tinham por referência a tradição cultural da nobreza e da igreja, mantendo, de certa forma, no percurso educacional, seus privilégios e direitos como sendo da ordem da verdade.

Nesse sentido, como colocado em Silva (2011), “as teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar ‘o quê?’, mas submetem esse ‘quê’ a um constante questionamento”. (SILVA, p.16, 2011). Esse deslocamento de ênfase, dado pelas teorias críticas de currículo, dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, permitiu que a educação fosse vista de uma nova maneira.

Deste modo, vimos que “as teorias críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA, 2011), em que o autor nos esclarece que na perspectiva crítica, ao pensar em currículo, estamos pensando diretamente a quem esse currículo vai ser direcionado. Ou seja, estamos pensando em um tipo de conhecimento, mas este está ligado a um traço social de emancipação e libertação. De acordo com Silva (2011):

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica do como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. (SILVA, 2011, p. 30)

De forma a compreendermos o pensamento sobre um olhar crítico do currículo, precisamos levar em consideração as transformações da sociedade que acompanham e orientam as necessidades das mudanças e enfoques desses estudos e teorias de currículo. Como colocado em CUNHA (*sem data*), a partir dos anos 80, as questões que orientavam esses estudos agora eram outras:

O cotidiano da escola tem sido objeto de várias questões, a história das disciplinas vem gerando outras tantas, assim como aquelas relativas à compreensão de como são produzidas e reproduzidas as práticas discursivas que constroem nossas identidades, abarcando também visões multiculturais e da diferença que perpassam questões relativas a gênero, sexualidade, etnia e raça, indo além, sem abandonar, as clássicas questões de classe social. (CUNHA, Sem data, p. 1)

Essa colocação nos permite uma aproximação com o pensamento de Sibilía (2014), apresentado no início deste trabalho. As novas necessidades da sociedade, bem como as transformações dos novos sujeitos, colocam a escola e seu discurso frente à uma falta de conexão com esses novos corpos e subjetividades, fazendo com que haja uma demanda por um novo pensamento sobre o objeto currículo. Segundo Moreira e Candau (2003):

Mais uma vez recorrendo a Connell (1993), julgamos que, se os currículos continuarem a produzir e a preservar divisões e diferenças, reforçando a situação de opressão de alguns indivíduos e grupos, todos, mesmo os membros dos grupos privilegiados, acabarão por sofrer. A consequência poderá ser a degradação da educação oferecida a todos os estudantes. (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 157)

Dessa forma, os autores nos alertam para um risco de permanecermos reforçando essas desigualdades, através do currículo, nos espaços escolares e formais de educação. E é sobre esses riscos que as teorias críticas se põem a refletir, e também sobre os quais esse trabalho pretende pensar, sobretudo no que se refere à questão feminina.

De acordo com Moreira e Candau (2003), os autores destacam as consequências de um currículo que não levasse em consideração questões de sujeitos sociais tidos como marginalizados ou oprimidos:

Que consequências tais aspectos, sobre os quais muitas vezes não pensamos, podem estar provocando nos alunos? Não seria importante identificá-los e verificar como, nas práticas de nossa escola, poderíamos estar contribuindo para um currículo oculto capaz de oprimir alguns de nossos (as) estudantes (por razões ligadas a classe social, gênero, raça, sexualidade)? (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 19)

Ao estabelecermos que as práticas e saberes que fazemos circular dentro de nossas salas de aula e instituições são reflexo daquilo que acreditamos politicamente e conceitualmente dentro da nossa formação, estamos adotando determinada seleção de teoria de currículo.

Segundo Silva (2011):

O Currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes. Seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados. (SILVA, 2011, p. 15).

Assim, nas teorias críticas, enfatiza-se ou desvela-se o quanto a construção do currículo passa por uma questão de escolha e de construção social com base nessa escolha.

Segundo MOREIRA e CANDAU (2003),

Recentes análises desses estudos destacam como as preocupações dos pesquisadores têm-se deslocado das relações entre currículo e conhecimento escolar para as relações entre currículo e cultura (Moreira, 2002a). Que aspectos têm provocado essa virada? Por que o foco tão forte em questões culturais? Resumidamente, cabe reconhecer, hoje, a preponderância da esfera cultural na organização de nossa vida social, bem como na teoria social contemporânea. (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 19)

Dessa forma os autores aproximam a noção de cultura das questões de gênero. De acordo com o texto, pudemos analisar alguns conceitos, significados e sentidos para cultura, onde a perspectiva pós-crítica de currículo vem aproximar-se do seguinte significado:

Em um quarto sentido, a palavra “culturas” (no plural) corresponde aos diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos (nações, classes sociais, grupos étnicos, culturas regionais, geracionais, de gênero etc.) e períodos históricos. Trata-se de uma visão antropológica de cultura, em que se enfatizam os significados que os grupos compartilham, ou seja, os conteúdos culturais. (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 27)

Isso reflete também, socialmente, à medida que a concepção de currículo atende a instância de poder dominante. Assumindo as suas escolhas como questões de poder, as teorias pós-críticas avançam na discussão e pretendem incluir a participação das próprias minorias e suas identidades na construção desse currículo.

Conforme já observado nesse trabalho, as concepções do que deve ser abordado ou debatido nas instituições escolares, assim como o que deve constituir-se parte do currículo, vão se modificando ao longo do tempo e acompanham as demandas das mudanças sociais e históricas. Por isso, buscamos traçar uma linha do tempo das teorias de currículo e suas transformações. A fala de Silva (2011) dialoga muito bem com esse olhar crítico multiculturalista:

O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas as dinâmicas de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente,

como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá 'justiça curricular', para usar uma expressão de Robert Connell, se o canôn curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria. (SILVA, 2011, p. 90)

Assim, conforme as teorias de currículo vão sendo construídas e modificadas, com elas as concepções de educação também sofrem modificações, conforme colocado em Silva (2011):

As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (SILVA, 2011, p. 30)

Por sua vez, com as teorias pós-críticas, as preocupações estenderam-se aos indivíduos e as questões de poder, indo além dos questionamentos.

A concepção de identidade cultural e social desenvolvida pelas teorias pós-críticas nos tem permitido estender nossa concepção de política para muito além de seu sentido tradicional – focalizado nas atividades ao redor do Estado. A conhecida consigna 'o pessoal também é político', difundido pelo movimento feminista, é apenas um exemplo dessa produtiva tendência. (SILVA, 2011, p. 146)

Desta forma, como tratado ao longo do primeiro capítulo, vimos que as transformações da sociedade tendem a influenciar na possibilidade de repensarmos novas formas educativas, assim como a necessidade de atentarmos para a construção de um currículo que se adeque a nova construção social. Entretanto, vemos que as realidades das instituições escolares ainda demonstram não acompanhar essas transformações.

2.2 Transformações sociais e currículo.

Como apresentado nos estudos trazidos por SIBILIA (2012), vimos uma escola que não acompanhou as transformações e as novas necessidades daqueles indivíduos inseridos naquele espaço. Novos corpos, subjetividades e saberes estavam diante de um discurso de currículo datado. Ainda que a autora não trate das questões do feminismo e das identidades, e sim das mudanças provocadas nas subjetividades pelas tecnologias e pela participação, a presença e a força que os movimentos feministas e indentitários ganham ao pressionar a escola passam por essa possibilidade de participação tecnológica. Quando observamos essas

questões é possível pensar em uma estrutura escolar que não está pronta, ainda, para uma diversidade e uma criticidade que os movimentos midiáticos e sociais vêm clamando, e para atender e abraçar as necessidades que esses indivíduos precisam.

De acordo com Mendez (2005):

A proliferação do feminismo no século XIX pode ser associada a vários fenômenos, vinculada, indubitavelmente, ao processo de implementação e consolidação do capitalismo. O incremento da instrução escolar para a população feminina foi uma demanda da sociedade capitalista. Era necessário capacitar minimamente as mulheres da classe proletária para o desempenho das atividades laborais. Ao mesmo tempo, aquelas pertencentes a classes mais elevadas passaram a ter acesso à leitura e à escrita, pois ser letrada constituía um atributo necessário à boa esposa e mãe de família. Os graus de instrução variavam de acordo com a classe social, mas, em meados do século XIX e princípios do século XX, até mesmo as operárias possuíam mais facilidades de acesso à alfabetização. Portanto, é possível afirmar que, nesse período, um número significativo da população feminina dos Estados Unidos e da Europa sabia ler e escrever. A massificação da alfabetização teve uma repercussão fundamental para a proliferação de ideias emancipacionistas entre as mulheres. (MÉNDEZ, 2005, p. 52)

A partir do Texto de MENDEZ (2005), observamos que a presença das mulheres no mercado de trabalho e de uma nova organização social onde as mulheres estavam presentes como trabalhadoras, fizeram com que novas formas de educação fossem pensadas pelo feminismo a fim de incluírem a presença das mulheres, uma vez que antes eram excluídas. Esse novo modelo social e essas lutas foram gerando novas pautas para feminino e influenciaram muitas outras lutas e debates pelo mundo.

Na década de 70, com o advento de muitos movimentos que questionavam as estruturas tradicionais antes estabelecidas e pautadas no conformismo e reprodução de desigualdade, passam a ser repensadas e criticadas. O que antes centrava-se na análise das dinâmicas de classe e reprodução da cultura de desigualdades das relações hierárquicas de uma sociedade capitalista patriarcal, passa a dar crescente visibilidade ao movimento e teorização feminista. Segundo Gondra (2008):

“...o movimento feminista dos anos 1970 contribuiu para a emergência da história das mulheres, acompanhando as lutas e campanha pela afirmação da identidade coletiva e ampliação dos direitos civis, sociais e trabalhistas e a defesa da liberdade de escolha individual das mulheres a respeito de sua sexualidade, suas funções na família e no exercício da maternidade”. (GONDRA, 2008, p. 199)

Como Gondra (2008) mostra em seu texto, as mulheres na década de 70 começam a conquistar alguns direitos a partir de lutas coletivas. E, além disso, como veremos em citação mais a frente, também abrem espaço dando início a uma série de outras reivindicações a respeito de sexualidade e gênero que estão em debate até os dias de hoje.

Mas por que falar de feminismo e educação seria importante e aproximá-lo da escola faz-se necessário? O que o feminismo teria a ver com o currículo que possuímos hoje nas escolas? Por que discutir gênero na escola seria necessário? E, por último, por que quando falamos sobre isso estaríamos falando sobre desigualdade?

É importante ressaltar que a luta do movimento feminista e os estudos que vieram com ele sobre os conceitos de gênero, deram abertura à uma série de outras lutas e estudos que deram voz a outras minorias, que observaram ali a oportunidade de buscarem também seus direitos, além de uma educação mais igualitária como podemos observar nos estudos de FELIPE (2007):

“Não podemos esquecer que os Estudos Feministas, nas suas mais variadas vertentes, desempenharam um papel fundamental nesse processo, na medida em que trouxeram à cena temas considerados menores, tais como: família, infância, maternidade, paternidade, sexualidade, dentre outros. Até então relegadas a um status secundário, as referidas temáticas passaram a ganhar força, sendo objeto de estudos e pesquisas. (FELIPE, 2007, p. 78)

Vimos assim ser construído, a partir da década de 70, um cenário social e educacional que passa a ter um novo olhar para as lutas sobre gênero. Não podemos esquecer que a instituição escolar é uma ferramenta poderosa, onde os indivíduos passam grande parte de suas vidas infante-juvenis. É nela que estão inseridos valores e estruturas que muitas vezes passam despercebidos, mas que fazem parte de ideologias do Estado. Como diz Silva (2011)

“A produção e a disseminação da ideologia é feita, como vimos, pelos aparelhos ideológicos do estado, entre os quais se situa, de modo privilegiado, na argumentação de Althusser, justamente a escola. A escola constitui-se num aparelho ideológico central porque, afirma Althusser, atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo”. (SILVA, 2011, p. 31)

Nesse sentido, as teorias críticas passam a ser questionadas por não levarem em consideração as relações de gênero e raça nesse processo de produção e reprodução de desigualdade. Segundo SILVA (2011), o feminismo vinha mostrando, com força cada vez maior, que as linhas de poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo,

mas também pelo patriarcado. Essa influência que a ideologia patriarcal impunha sobre a sociedade estaria intrínseca também na questão educacional curricular.

A seguir, como forma de nortear a compreensão dos diferentes currículos supracitados, bem como analisar seus conceitos, destacamos o quadro presente em (SILVA, 2011):

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-Críticas
ensino	ideologia	identidade, alteridade, diferença
aprendizagem	reprodução cultural e social	subjetividade
avaliação	poder	significação e discurso
metodologia	classe social	saber-poder
didática	capitalismo	representação
organização	relações sociais de produção	cultura
planejamento	conscientização	gênero, raça, etnia, sexualidade
eficiência	emancipação e libertação	multiculturalismo
objetivos	currículo oculto	
	resistência	

Figura 1 : Teorias do Currículo.

Com o quadro colocado acima, pretendemos colocar em destaque os debates pelos quais cada teoria curricular propõe-se refletir. Desta forma, observamos as transformações acerca das preocupações e enfoques que as teorias curriculares passam a ter ao longo do tempo.

Como forma de responder as questões apresentadas nesse capítulo, retomamos o texto de CANDAU e MOREIRA (2003) trazendo indagações pertinentes a este trabalho, para fecharmos esse capítulo, e que trataremos no próximo capítulo:

“...como as diferenças derivadas de dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, sexualidade, cultura e religião têm “contaminado” nosso currículo, tanto o currículo formal quanto o currículo oculto? Como temos considerado, no

currículo, essa pluralidade, esse caráter multicultural de nossa sociedade? Como articular currículo e multiculturalismo? Que estratégias pedagógicas podem ser selecionadas? Temos, professores e gestores, reservado tempo e espaço suficientes para que essas discussões aconteçam nas escolas? Como nossos projetos político-pedagógicos têm incorporado tais preocupações? Como temos atendido ao que determina a Lei nº 10639/2003, que torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira? De que modo os professores se têm inteirado das lutas e conquistas dos negros, das mulheres, dos homossexuais e de outros grupos minoritários oprimidos?” (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 29)

CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E MINORIAS: O FEMINISMO NA EDUCAÇÃO.

Como colocamos no fechamento do capítulo anterior, ao longo deste terceiro capítulo, nos propomos a responder as questões colocadas acima, a respeito de como esse debate – currículo e feminismo - vem acontecendo na sociedade e dentro das instituições escolares, assim como também fazer um histórico da presença dessas minorias, nas políticas públicas.

Como forma de iniciar essas questões, partimos do texto de Cisne (2014), em seu livro “Feminismo e consciência de classe no Brasil”, e outros autores, buscando observar de que forma o desenvolvimento do feminismo se dá no Brasil e quais as suas influências na educação com os acontecimentos contemporâneos pelo mundo, assim como com as questões de gênero.

O trecho de Cisne (2014), apresentado abaixo, destaca de que forma o movimento feminista percebe-se como grupo oprimido diante das formas de trabalho:

“O movimento feminista, segundo Kergoat (2009, p.68), começou ‘a partir da tomada de consciência de uma opressão específica: tornou-se coletivamente ‘evidente’ que uma enorme massa de trabalho era realizada pelas mulheres; que esse trabalho era invisível; que era feito não para si, mas para os outros e sempre em nome da natureza, do amor e do dever maternal”.

(CISNE, 2014, p. 130)

Essa consciência de opressão e da forma como a mulher era vista e tratada diante das forças de trabalho pela sociedade, geraram questionamentos assim como a busca por novas formas de organização e reconhecimento, através das lutas nos movimentos sociais.

É importante percebermos e entendermos que o conceito de gênero que conhecemos e tratamos nesse trabalho nem sempre foi percebido dessa maneira. O conceito de gênero⁴ é pautado em um campo de estudo relativamente recente e surge para além dos conceitos biológicos. E as lutas trazidas pelo movimento feminista tiveram relação com o surgimento desses estudos.

Como forma de observarmos essas contribuições, vemos em Felipe (2007), o destaque da importância das lutas feministas tanto no conceito de gênero quanto pensando as políticas públicas:

“Nas três últimas décadas, o conceito de gênero ganhou considerável visibilidade no meio acadêmico, bem como nos movimentos sociais, nas organizações não-governamentais, na militância político-partidária, ocupando também importante espaço nas políticas públicas. Várias iniciativas têm sido tomadas no sentido de promover a igualdade de gênero e os direitos sexuais das chamadas minorias. Não podemos esquecer que os Estudos Feministas, nas suas mais variadas vertentes, desempenharam um papel fundamental nesse processo, na medida em que trouxeram à cena temas considerados menores, tais como: família, infância, maternidade, paternidade, sexualidade, dentre outros. Até então relegadas a um status secundário, as referidas temáticas passaram a ganhar força, sendo objeto de estudos e pesquisas” (FELIPE, 2007)

O movimento feminista traz como bandeiras de lutas questões sobre a sexualidade da mulher, infância, assistência e trabalho, confrontando diretamente as organizações sociais pré-estabelecidas, como mostra Cisne (2014):

“O movimento feminista ao longo de sua história trouxe à tona discussões e lutas que, obviamente estavam ligadas aos interesses das mulheres, mas que também confrontavam diretamente o capital. Destacamos especialmente a contestação à propriedade privada e à família nuclear burguesa e monogâmica, condicionalidades fundamentais para a sustentabilidade do capitalismo. Além disso, ressaltamos a denúncia à exploração do corpo da

⁴ Como citado, o conceito de gênero que buscamos tratar aqui, tem sua história recente. Surgindo pela primeira vez com o sentido próximo ao que trazemos aqui, distante do sentido biológico da palavra, em 1955 para destacar os aspectos sociais do sexo, como aparece em Silva (2011): “‘Gênero’ opõe-se, pois, a ‘sexo’: enquanto este último termo fica reservado aos aspectos estritamente biológicos da identidade sexual, o termo ‘gênero’ refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual. (SILVA, 2011, p. 91)

mulher e à exploração da força de trabalho feminina, tanto na esfera produtiva, como reprodutiva”. (CISNE, 2014, p. 17)

Tratando-se de currículo e feminismo, podemos estabelecer uma aproximação desse debate, à medida que observamos no ano de 1994 a inserção dos temas gênero e sexualidade nos Programas Curriculares Nacionais (PCNs), como destacada no trecho de Leal e Oliveira (2015):

“Por sua vez, o gênero e a sexualidade estão inseridos como temas transversais nos Programas Curriculares Nacionais (PCNs), porém, ainda existe uma ausência enorme acerca dessas discussões nas instituições escolares, propiciada até mesmo pela falta de preparo dos/as educadores/as para tratar de temas polêmicos que envolvem ambas as temáticas. Para tanto, propomos reflexões, debates e práticas de respeito pautadas na Filosofia da Diferença com vistas ao fortalecimento de implementações de políticas públicas para as mulheres e para a população LGBT, que tiveram seus direitos alijados ao longo da história”. (LEAL e OLIVEIRA, 2015, p. 44)

Sendo assim, o que significa gênero diante da perspectiva desses novos estudos e qual a importância de falar sobre gênero e sexualidade na escola?

Vimos que o ensino construído nessas instituições tem sido discutido e debatido ao longo desses anos, sofrendo modificações em consequência das lutas dos movimentos sociais. Quando começamos a falar sobre currículo, vimos que os movimentos sociais tiveram importância nesse debate e nessas transformações, principalmente quando colocado em foco as questões das desigualdades presentes no currículo. Nesse momento, após desenvolvermos os conceitos de teorias críticas e pós críticas curriculares, e levantando as questões do multiculturalismo, onde as individualidades e subjetividades surgem e questionam essas organizações sociais, estamos prontos para falar sobre as desigualdades de gênero presentes no âmbito do debate educacional/ curricular.

3.1 ESTUDOS SOBRE GÊNERO

Conforme colocado, pensamos na importância das instituições escolares como uma ferramenta de poder legitimada na sociedade e que atende aos interesses de uma maioria. Esta, possui em seu formato a capacidade de se fazer presente na vida da maior parte da população por longos períodos. Esses períodos estabeleceriam grande influência, uma vez que

marca toda a trajetória desses indivíduos, pois ali eles constroem relações sociais e com o meio em que vive, para além da família e de seus grupos sociais de referência e convivência mais próxima e direta.

Se pensarmos nessa estrutura escolar e colocarmos em foco sua organização, vamos questionar seus valores disciplinares e os possíveis valores morais nelas instaurados, como nos traz os estudos de Leal e Oliveira (2015):

“E, a escola como também é inserida nessa teia de micropoderes é um espaço privilegiado para isso. Para as (trans)formações dos/as sujeitos/as sociais, mudanças de valores e regras morais. Desse modo, somos envolvidos/as disciplinarmente por discursos naturalizantes, principalmente, quando isso se refere aos gêneros e às sexualidades, que são os primeiros papéis sociais que recebemos mesmo antes de nascermos, parecendo inerentes a nós” (LEAL e OLIVEIRA, 2015, p. 25)

O texto “Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas”, de Louro (2008), inicia-se com uma importante e marcante reflexão acerca de como Simone de Beauvoir, em seu livro “O segundo sexo”, faz uma colocação sobre tornar-se mulher, contribuindo para o debate sobre gênero já há cinquenta anos atrás e lançando as bases do que se vem a discutir sobre identidades e o feminismo atualmente. Louro (2008) destaca:

“Fazer-se mulher dependia das marcas, dos gestos, dos comportamentos, das preferências e dos desgostos que lhes eram ensinados e reiterados, cotidianamente, conforme normas e valores de uma dada cultura”. (LOURO, 2008).

Dando continuidade na relação Gênero e Currículo recorremos, mais uma vez, aos estudos de Silva (2011) e as Teorias de Currículo, em que o autor fala sobre as teorias pós-críticas e um breve capítulo sobre a Pedagogia Feminina. Trazemos mais adiante algumas informações importantes sobre a educação feminina, que demonstram essa questão da desigualdade de acesso e de tratamento, voltadas para a educação feminina.

Inicialmente, a análise citada por Silva (2011), centrada na classe social para obter as relações do gênero na educação, demonstrou que estudos se preocuparam em analisar as questões de acesso ao ensino escolar. Verificou-se que o número de mulheres era inferior ao número de homens inseridos nas instituições escolares, principalmente nos países situados na periferia do capitalismo. Além disso, mesmo naqueles lugares onde havia o acesso por igual,

verificava-se que a grade curricular era separada por gênero, como demonstrado em Silva (2011) na citação abaixo:

“Certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente masculinas, enquanto outras eram consideradas femininas. Da mesma forma, certas carreiras e profissões eram consideradas monopólios masculinos, estando praticamente vedadas às mulheres”. (SILVA, 2011, p. 92)

Não bastava a mulher ter a garantia de acesso ao espaço escolar, uma vez que era necessário, também, garantir a mesma oportunidade aos processos de aprendizagens que eram ofertados, retomando o pensamento intrínseco de que homens e mulheres teriam dons e vocações distintas, como já trazido neste trabalho, e representado através da diferença observada nos materiais didáticos, na fala e expectativa de professores e professoras diante da diferenciação entre meninos e meninas.

De acordo com o apresentado em Silva (2011), o autor demonstra as diferenças encontradas a partir das análises dos materiais didáticos destinados ao ensino de meninas e meninos:

“A literatura crítica concentrou-se em analisar, por exemplo, materiais curriculares, tais como livros didáticos, que caracteristicamente faziam circular e perpetuavam esses estereótipos. Um livro didático que sistematicamente apresentasse as mulheres como enfermeiras e os homens como médicos, por exemplo, estava claramente contribuindo para reforçar esse estereótipo e, conseqüentemente impedindo que as mulheres chegassem as faculdades de medicina”. (SILVA, 2011, p. 92)

Como citamos no capítulo anterior, as questões das feminilidades e masculinidades foram debatidas a partir das visões epistemológicas, como traz Silva (2011):

“É essa reviravolta epistemológica que torna a perspectiva feminista tão importante para a teoria curricular. Na medida em que reflete a epistemologia dominante, o currículo existente é também claramente masculino”. (SILVA, p. 94, 2011).

Em Leal e Oliveira (2015), vemos a questão da feminilidade e masculinidade e suas relações duais⁵ tratadas como o feminino sendo algo negativo e o masculino como positivo.

⁵ É importante ressaltarmos que esses valores binários fizeram da nossa sociedade dicotomicamente dualista, instituindo diferenças hierárquicas entre os/as indivíduos/ as, o que causa preconceitos, violências e

Isso aparece na construção dos conceitos do iluminismo e seus ideais baseados na racionalidade, desprezando tudo aquilo que fosse relacionado ao lado feminino, como a emoção, por exemplo.

Ao desenvolver esse subcapítulo, buscamos destacar e exemplificar através de Silva (2011) e seu trabalho, de que maneira o currículo poderia ser visto como um objeto diferenciador de gêneros. O autor destaca que “o currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero”. (SILVA, p.97, 2011)

Desta forma, ao pensarmos a importância da inserção das discussões sobre feminismo no currículo, levamos em consideração a perspectiva de uma visão pós-crítica do currículo, entendendo seu enfoque para as questões de gênero e minorias, conforme destaca Louro (2008):

“Como parte de tudo isso, vem se afirmando uma nova política cultural, a política de identidades. Muito especialmente a partir dos anos 1960, jovens, estudantes, negros, mulheres, as chamadas minorias sexuais e étnicas passaram a falar mais alto, denunciando sua inconformidade e seu desencanto, questionando teorias e conceitos, derrubando fórmulas, criando novas linguagens e construindo novas práticas sociais”. (LOURO, 2008)

A escola, apesar de apresentarmos aqui inicialmente como antiquada, é também o lugar que pode fazer a diferença. Vem a ser um lugar onde a disputa de poder pode ocorrer e se instaurar fazendo a diferença. Um lugar onde a opressão de outros lugares como família, grupo social e religião pode cessar ou ser enfrentado ou relativizado. Ao defendermos a entrada do feminismo nesse espaço estamos fazendo a defesa de um lugar possível e não só opressor.

discriminações com pessoas e grupos que contrariam a ordem binária presente na cultura ocidental. (LEAL e OLIVEIRA, 2015, p. 26)

CAPÍTULO 4: O CURRÍCULO PÓS-CRÍTICO E OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA ESCOLA E ATUALIDADE.

Apesar do feminismo, e do movimento como um todo, estar em foco nos últimos anos, pudemos observar que muito falta para alcançarmos a igualdade de gênero na esfera social e no âmbito educacional de forma democrática e mais eficaz.

Vimos que o movimento feminista influenciou e auxiliou no processo de construção de um debate que favoreceu a abertura de espaço na escola para abordar tais temas como os estudos sobre gênero e sexualidade.

Quando falamos em atualidades e feminismo, e a forma como isso vêm acontecendo na escola, podemos ter como exemplo os movimentos que vem acontecendo por parte dos jovens estudantes, com uma grande participação. Além disso, somam-se a esses exemplos, a análise dos mecanismos de avaliação nacional e os conteúdos que estão sendo trazidos nesses exames, nos últimos anos, como veremos a seguir.

Como falamos em avaliações nacionais, em 2015 no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), prova que costuma utilizar dos temas mais abordados na sociedade em suas avaliações, ganhou os noticiários com a forma em que abordou as questões de gênero em seu conteúdo:

Entre os assuntos mais comentados em relação à prova deste sábado (24) do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a questão sobre feminismo com uma citação de Simone de Beauvoir foi a que mais chamou atenção. Alunos, estudantes e militantes de grupos feministas reproduziram a pergunta com a citação “Não se nasce mulher, torna-se mulher” da filósofa francesa e comemoraram o fato de a questão de gênero ter sido trazida à luz em uma prova dessa dimensão. (REDAÇÃO, 2015)

O assunto repercutiu não só na mídia, mas sobretudo nas redes sociais, que são hoje uma plataforma de amplo debate, utilizada não só como forma de entretenimento, mas também trazendo questões político-sociais. Muito falou-se desse olhar para o “tornar-se mulher”, de Simone Beauvoir, abrindo-se para as conversas sobre gênero, favorecendo e colocando em de discussão. Além da questão comentada, o tema da redação da avaliação nesse mesmo ano falava sobre a violência contra a mulher, onde “os candidatos tiveram que escrever sobre ‘A persistência da violência contra a mulher no Brasil’. E mais uma vez, “As provas do exame ganharam repercussão e viraram até polêmica nas redes sociais ao trazer duas questões relacionadas à situação da mulher”. (REDAÇÃO, 2017)

Já, no ano seguinte, o mesmo exame teve como questão o machismo:

Como era de se esperar, os assuntos foram discutidos nas redes sociais depois da prova e não faltaram elogios pela maneira como o Enem abordou a questão do machismo. Uma das perguntas da prova trazia uma campanha publicitária de 1968 em que uma mulher aparece com trajes de astronauta segurando um produto de limpeza e embaixo os dizeres: “as mulheres do futuro farão da Lua um lugar mais limpo para se viver”. (REDAÇÃO, 2016)

Mais uma vez, questões referentes ao gênero são debatidas no exame nacional e tornam-se amplamente discutidas e comentadas nas plataformas sociais e na mídia. A presença dessas questões demonstra o reflexo que os movimentos sociais, principalmente nessa questão, o feminismo, estão mobilizando sobre a sociedade. Quando se coloca uma questão onde o assunto é o “tornar-se mulher”, estamos claramente falando sobre gênero e sexualidade. E como um aluno pode responder esse questionamento sem um debate sobre essa temática no âmbito educacional? Ao mesmo tempo nos perguntamos em que momentos, ou espaços dentro da escola e do currículo esses temas estão sendo trabalhados?

Quando trazemos aqui a definição não somente biológica de gênero, mas a definição social, onde o significado de gênero vem a ser uma construção, estamos analisando de que

forma uma educação democrática, visando e reafirmando o respeito às diferenças e garantindo a igualdade, pode vir a ser construído, nos espaços e no currículo escolar.

Agora se tratando de exemplos de movimentos dentro da escola pelos próprios estudantes, vimos as questões de gênero e sexualidade aparecendo com a participação dos estudantes e suas pautas de reivindicações. Em 2014, os estudantes do Colégio Pedro II, começaram uma onda de protestos que dizia respeito aos modelos dos uniformes do colégio. Suas reivindicações eram sobre as restrições sobre uniformes destinados a meninos e meninas sendo estes diferentes. Com a presença de alunos que não se identificavam com o gênero imposto socialmente, e que se sentiam oprimidos com as normas estabelecidas, os estudantes resolveram promover as manifestações a fim de abolir essa diferenciação. Dessa forma, o colégio, mais a frente, divulgou uma portaria onde este ressaltava que o uniforme continuava sendo obrigatório para os alunos, mas que eles poderiam escolher as peças com que mais se identificassem, independente do gênero:

A portaria é o resultado de um processo que começou em 2014, quando os estudantes do Colégio fizeram o primeiro “saiato”, ou seja, tanto meninos e meninas foram para a escola vestindo saias. O primeiro protesto ocorreu porque um aluno que não se identifica nem com o gênero masculino e nem com o feminino foi de saia para o colégio e teve que trocar de uniforme para poder assistir às aulas. Depois disso, os alunos organizaram outros “saiatos” em apoio à diversidade. (MALACARNE, 2016)

Essa não foi a primeira vez que o Colégio Pedro II aparece na mídia tendo como foco o debate em relação ao gênero e sexualidade. Anteriormente o colégio já havia surgido com a situação da adoção do tratamento dos alunos e alunas utilizando-se do “x” para suprimir o gênero nos cabeçalhos de suas atividades como provas, por exemplo.

O objetivo do uso do x, defendido principalmente por movimentos feministas e LGBTs, é que todos se sintam incluídos e representados pelas palavras, independente do gênero. Na época, os professores da instituição se manifestaram defendendo que “as palavras com x” fossem usadas apenas no ensino médio, quando os alunos já têm domínio da gramática e são capazes de compreender a discussão. (MALACARNE, 2016)

Com os exemplos anteriormente citados, buscamos demonstrar que a construção de um currículo que promova uma educação crítica e participativa, provedora de alunos e alunas que tenham capacidade de estarem prontos para o combate à desigualdade de gênero se faz necessário para que esse tipo de exemplo ocorra. E para isso, retomamos ao que falamos no

capítulo sobre currículo e teorias críticas e pós-críticas. Um olhar para as individualidades, subjetividades e um currículo multiculturalista se faz necessário.

É claro que precisamos nos atentar para a realidade em que se encontra o Colégio Pedro II, uma escola de ensino público federal, onde seu exemplo de educação democrática vem a ser uma exceção. Apresenta uma tradição na construção e na busca por uma educação social/democrática igualitária que é referência, com uma demanda de alunos e alunas que amadurecem e exercem o direito à cidadania e à diferença.

4.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS ESTUDOS SOBRE A SEXUALIDADE E GÊNERO.

Construímos através desse trabalho discussões que tangenciam o movimento feminista e suas lutas, e a pertinência dessa temática ser inserida no currículo escolar. Ao longo do tempo observamos como as questões em relação as individualidades foram tratadas e a partir de quando as minorias foram ganhando voz. O advento dos estudos feministas trouxe para o espaço dos debates as questões sobre as sexualidades e as diferenças de gênero que hoje ganham notoriedade no âmbito acadêmico.

Atualmente, tal visibilidade manifesta-se não só na ampliação de espaços acadêmicos que abrigam linhas de pesquisas e grupos de estudos na área de gênero em vários campos do conhecimento e diversas matrizes teóricas, mas também se expressa na formulação de políticas públicas e em linhas de financiamento específicas, implementadas por algumas agências nacionais e internacionais de fomento à pesquisa. (FELIPE, 2007)

Esse vêm sendo o caminho para a abertura de mais espaços acadêmicos que vêm a participar e fomentar a formação e o preparo de novos professores. Esse espaço se faz necessário para que esse debate ultrapasse os muros da universidade e adentre os espaços escolares.

Como vimos, em relação as Políticas Públicas educacionais esse caminhar ainda vem demonstrando ser vagaroso e havendo até certos retrocessos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), estabelecidos em meados dos anos 90 que antes falavam de assuntos passando por questões de gênero e outras questões ligadas às desigualdades advindas dos movimentos, aparecem hoje ameaçados.

Os PCNs foram concebidos como resposta e solução para grande parte dos problemas educacionais no Brasil, bem como resposta à inserção na Constituição de 1988 de temas oriundos dos movimentos sociais, tais como as questões étnico-raciais, o meio-ambiente, a educação sexual e as questões de gênero, esquecidas desde os projetos dos anos 70 (César, 2004 *in* CÉSAR, p. 42, 2009).

Esse retrocesso que citamos acima, pode ser visto na sistemática de mudanças na Base Curricular Nacional Comum do Ensino Médio - a Base, em si, não é um currículo obrigatório, mas contém os objetivos de aprendizagem esperados para os estudantes de todas as escolas, em cada ano escolar, ela sofreu alterações, sancionadas pelo governo, e organizadas por setores conservadores das esferas políticas e privadas, como a retirada de termos essenciais que antes reafirmavam a presença dos debates de gênero na escola, mesmo que de forma modesta e ainda ineficaz.

O que antes era apresentado como "identidade de gênero, orientação sexual" é deixado apenas como "[...] aparência, etnia, religião, sexo ou quaisquer outros atributos [...]". (MEC retira termos 'identidade de gênero' e 'orientação sexual' da Base Comum, 2017).

O primeiro trecho alterado está na página 11 da Base. O trecho anterior ressaltava que as instituições escolares deveriam ser abertas e agradáveis para todos "sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, identidade de gênero, orientação sexual ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender." (MEC retira termos 'identidade de gênero' e 'orientação sexual' da Base Comum, 2017)

Entendemos que precisamos fortalecer e lutar contra os retrocessos da esfera educacional ligados às políticas que abordam as questões de gênero e sexualidade, entendendo que é nesse espaço que vamos garantir que a luta pela cidadania, igualdade e respeito as diferenças se construam de forma eficaz e democraticamente.

CONCLUSÕES

Vimos ao longo do trabalho, como a escola surge na modernidade vinculada às questões religiosas e, assumindo posteriormente um projeto cientificista e nacionalista que se constitui ao longo do século XX. A partir da virada para o século XXI, com o surgimento de uma sociedade contemporânea, muda-se o contexto social, demandando novas questões para a escola. Neste momento, se apresentam outros discursos, outras vozes, com a participação das minorias. Surge assim uma sociedade que não é mais hegemônica, não cabendo mais ali, uma escola com um discurso hegemônico, havendo desta forma, a necessidade de assumir uma visão para pluralidades.

Entendemos assim, como nas teorias de currículo essas transformações aparecem através de correntes, que em sua última vertente – a teoria de currículo pós-crítica – possui um olhar multiculturalista, assumindo esse olhar para as pluralidades socioculturais.

Diante desse quadro, já há uma movimentação hoje vinda dos alunos e alunas que se mostram inseridos nesses debates sobre gênero e sexualidades, e dos mecanismos e órgãos de avaliação, que demandam essas discussões acontecerem nas escolas. Entretanto, ainda

aparecendo pouco no âmbito escolar e na formação dos professores, sendo interessante uma maior abertura da universidade, para a inserção dessas questões.

Observamos que a presença do feminismo na sociedade vem ganhando força e mobiliza o mundo e os espaços de força, como o cinema, onde podemos vivenciar as várias denúncias e protestos realizado por atrizes contra o assédio sexual em Hollywood, por exemplo, que apareceram e foram destaques na mídia e na sociedade internacional.

No setor educacional, contamos com menos tolerância em relação a práticas de discursos machistas e opressores em relação ao gênero dentro de sala de aula, com estudantes denunciando e repudiando professores que pretendam impor essas atitudes. A fim de colaborar com isso, essa discussão precisa estar colocada nas escolas, com a adequação de materiais e estando presente na formação de professores.

Precisamos resistir a essa movimentação de retrocesso em relação às políticas públicas, como a retirada de termos essenciais dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Escola Sem Partido, e garantir e defender que, mesmo diante da exigência legal, a gente não dependa do governo, que o preparo dos professores na formação dos professores faça com que essas questões estejam colocadas na escola, onde precisa estar atenta e promover esses debates, apesar de suas opiniões pessoais , uma vez que a sociedade está se modificando e refletindo sobre essas questões.

REFERÊNCIAS

- CÉSAR, M. R. D. A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009.
- CISNE, M. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- COSTA, S. G. D. As redes de saberes sobre gênero e sexualidade na formação de professores. In: BENTO, B.; FÉLIX-SILVA, A. V. **Desfazendo gênero: educação da diferença, masculinidades, feminismos e literatura**. Natal, RN: EDUFRJ, 2015. p. 414.
- CUNHA, R. C. D. O. "Roubando" um conceito de currículo. **Universidade Federal do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, Sem data.
- FELIPE, J. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas1. **Pro-Posições**, v. 18, n. 2 (53), p. 77-87, maio/agosto 2007.
- GONDRA, J. G. In: GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez - (Biblioteca básica da história da educação brasileira), 2008.
- LEAL, C. J.; OLIVEIRA, L. B. A desnaturalização do gênero e da sexualidade: na construção de uma sociedade de respeito as diferenças. In: BENTO, B.; FÉLIX-SILVA, A. V. **Desfazendo gênero: educação da diferença, masculinidades, feminismos e literatura**. Natal, RN: Edufrn, 2015. p. 414.

LOURO, G. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, maio/agosto 2008.

MALACARNE, J. Colégio Pedro II acaba com distinção de gêneros para uniforme, Rio de Janeiro, 29 setembro 2016. Disponível em: <<http://revistacrescer.globo.com/Voce-precisa-saber/noticia/2016/09/colégio-pedro-ii-acaba-com-distincao-de-generos-para-uniforme.html>>. Acesso em: 03 dezembro 2017.

MEC retira termos 'identidade de gênero' e 'orientação sexual' da Base Comum, São Paulo, 07 abril 2017. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2017-04-07/mec-orientacao-sexual.html>>. Acesso em: 03 dezembro 2017.

MÉNDEZ, N. P. Do lar para as ruas: capitalismo, trabalho e feminismo. **Mulher e Trabalho**, Porto Alegre, v. 5, p. 51-63, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo : currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-48.

PATRÍCIO, D. S.

EDUCAÇÃO E GÊNERO: UMA DISCUSSÃO PARA ALÉM DA INCLUSÃO . 1-14.

Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/CC06.pdf>>. Acesso em: 2017.

REDAÇÃO. Com Simone de Beauvoir, Enem teve questão sobre feminismo. **Revista Forum Online**, 25 outubro 2015. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/2015/10/25/com-simone-de-beauvoir-enem-teve-questao-sobre-feminismo/>>. Acesso em: 03 dezembro 2017.

REDAÇÃO. Questão do Enem sobre machismo viraliza nas redes sociais. **Revista Forum Online**, 06 novembro 2016. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/segundatela/2016/11/06/questao-do-enem-sobre-machismo-viraliza-nas-redes-sociais/>>. Acesso em: 03 dezembro 2017.

REDAÇÃO. **Guia do Estudante**, 2017. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/veja-todos-os-temas-de-redacao-que-ja-cairam-no-enem/>>. Acesso em: 09 abr. 2018.

RIBEIRO, P. R. M. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: NOTAS PARA UMA REFLEXÃO. **Paidéia, FFCLRP - USP**, Ribeirão Preto , v. 4, p. 15-30, fevereiro/março 1993.

SIBILIA, P. **Redes ou Paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, T. T. D. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.