

GÊNERO E SUAS IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA

Gabriela Maria dos Santos – UFRJ

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os discursos constituídos e fixados sobre gênero na Proposta Curricular do Município de João Pessoa/PB. Para tanto, busquei interlocuções com autores/as do campo do gênero: Louro (1997, 1995), Meyer e Soares (2004), entre outras/os. Do campo do currículo e dos estudos culturais, como: Macedo (2009, 2006), Lopes (2012, 2011), Hall (2006), entre outros/as. As análises foram pautadas pela vertente pós-estruturalista assumindo a Teoria do Discurso (TD) de Laclau (2013, 2011, 2005) nas orientações teórico-metodológicas. Discuto a transversalidade da discussão de gênero no âmbito da teoria de currículo e nas políticas de currículo. Parto do pressuposto de que gênero e currículo são construções discursivas. Percebo os discursos de gênero na proposta analisada, flutuantes e cambiantes, sem fixações estáticas, porém ainda, marcadamente essencializados por discursos da Biologia/Ciência. O estudo mostra diferentes possibilidades para significações e ressignificações em torno do significante gênero, resultando em múltiplas possibilidades de inventar e reinventar, significar e ressignificar a ação docente.

Palavras-chave: Política curricular. Discurso. Gênero. Tema transversal.

GÊNERO E SUAS IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA

INTRODUÇÃO

Dentro de casa há diferença... Se eu chegar... vamos dizer. Eu tenho uma irmã de 23 e um irmão de 20. Se a minha irmã chegar e disser 'Mãe me empresta o carro', minha mãe vai dizer 'Não, você tá maluca? Você vai bater no poste. Você vai atropelar umas 50 pessoas'. Já se meu irmão chegar bêbado e falar: 'Mãe me empresta o carro?', ela: 'Pega'. Rola esse preconceito. A mulher não, ela tem que pilotar fogão. A mulher isso, a mulher aquilo. Tem até um ditado que mulher no volante perigo constante. E tem muita mulher que, meu Deus, dá um pau em cara que tá dirigindo. Tem cara que é ridículo dirigindo um carro e tem mulher que é muito boa." (14 anos, Escola Urbana Pública, Mato Grosso) (PLAN International Brasil, 2014, p. 24).

Não é novidade que as diferenças entre os gêneros estão refletidas em nossa família, na escola, na igreja, e em outros setores da sociedade. Mesmo antes de nascermos, somos postos/as no lugar de meninos ou de meninas. Tradicionalmente, se somos meninas, nosso mundo será rosa, com muitas princesas, flores e criadas com uma delicadeza que toda menina deve ter. Sendo meninos, nosso mundo será azul, com muitos carros, monstros, aventuras e teremos que ser fortes, pois homem tem que ser forte e corajoso. O órgão genital, durante muitos séculos, determinou, essencialmente, como você será, como deve agir, quais suas preferências, quais cores deve gostar, quais brinquedos deve brincar e com quem deve se relacionar amorosamente e/ou sexualmente.

Através de diversas lutas sociais, principalmente, das mulheres, essas essencializações são questionadas, revistas e ressignificadas nas escolas, famílias e nos diversos setores sociais. Claro, não em todas escolas, não em todas famílias, não em todos ambientes de trabalho. A citação do início mostra que o discurso de que a mulher não pode dirigir, por exemplo, ainda é perpetuado. Essa pesquisa ainda mostra que:

Enquanto 81,4% das meninas arrumam sua própria cama, 76,8% lavam louça e 65,6% limpam a casa, apenas 11,6% dos seus irmãos homens arrumam a sua própria cama, 12,5% dos seus irmãos homens lavam a louça e 11,4% dos seus irmãos homens limpam a casa (PLAN International Brasil, 2014, p. 10)¹.

Muitas relações familiares, são pautadas por essa relação sexista, em que as meninas e as mulheres devem fazer os serviços domésticos e estes são de responsabilidade delas, enquanto os meninos e os homens brincam e saem para trabalhar. A construção de si é determinada por esses discursos, que empoderam ou não homens e mulheres de diversos níveis sociais. Há muitas décadas as mulheres vêm questionando a rígida divisão sexual tanto nos espaços públicos como nos privados, resultando em desestabilizações dessas relações na atualidade. Porém, tal resultado não é uma assertiva que contempla todas as áreas sociais. As desestabilizações acontecem, novos discursos são formulados e reformulados, políticas são criadas e elas apontam para um caminho que ainda há muito a ser trilhado.

¹ Foi uma pesquisa desenvolvida pela Plan no Brasil. De acordo com site do programa a Plan “desenvolve programas e projetos com o objetivo de capacitar e empoderar crianças, adolescentes e suas comunidades, para que adquiram competências e habilidades que os ajude a transformar a sua realidade”. Essa pesquisa aqui citada foi desenvolvida com o título “Por Ser Menina no Brasil: Crescendo entre Direitos e Violências” e ouviu “1.771 meninas de 6 a 14 anos em todas as cinco regiões do Brasil sobre o contexto de direitos, violências, barreiras, sonhos e superações em que elas vivem” (PLAN International Brasil, 2014, p. 05).

Desconstruir internalizações enraizadas em nosso universo cultural é uma tarefa difícil e, também de responsabilidade da escola através das práticas escolares. Os estudos e pesquisas de autoras como Louro (1997) entendem que a escola tem reforçado a desigualdade entre homens e mulheres e acentuado as diferenças, e exclusões. Tal reforço pode ser observado nas ciências, nos mapas, nas narrativas históricas nos livros didáticos, paradidáticos, entre outros, assumindo as referências seguras, direções claras, inequívocas. Estas sendo consideradas “normais”, que não fogem à regra, sendo o centro, homem, branco, heterossexual. Tais questões merecem maior aprofundamento, considerando que as políticas curriculares que focalizam as políticas de gênero têm se configurado na sua complexidade considerando a cultura androcêntrica e patriarcal brasileira.

Parto do pressuposto de que gênero e currículo são construções discursivas sócio históricas. Entendo que homens e mulheres são sujeitos cambiantes e híbridos e que suas formas e jeitos de ser, são construídos discursivamente. Eles e elas não existem fora do discurso. O currículo constrói identificações de gênero. Entendo, porém que não são e nem devem ser, construções demarcadas rigidamente, mas sim construções que precisam ser ressignificadas e problematizadas com possibilidades de subversão da lógica da naturalização biológica que por tantos anos “explicaram” a “natureza inferior” da mulher em relação ao homem. Por conta disso, não considero que exista um homem e uma mulher originários e pré-discursivos, essencialmente binários e fixos. Acredito em construções discursivas que fixam o sujeito em certa posição, contingencialmente e de modo não permanente, sendo os sujeitos efeitos dos discursos que se manifestam em seus corpos. O sujeito e suas características de gênero são discursivamente constituídos. As características do que é ser homem e mulher são constituídas em relações de poder, demarcando seus lugares, naturalizando hierarquias e posições de gênero, como também determinando seus gostos, comportamentos, entre outras maneiras de atuar na sociedade.

Saliento que as discussões de gênero vão além da construção binária homem e mulher. Atualmente ao referirmos a gênero não estamos, somente, levantando discussões sobre mulheres e feminismos. De acordo com Rabay (2008), “o conceito de gênero configurou-se como uma chave para novas entradas nas ciências sociais, que questionava o saber estabelecido e propunha novos caminhos para o fazer acadêmico e político” (p. 67). Ao estudarmos gênero, na atualidade, percorrem-se questões sobre

homem, mulher, homossexualidade, heterossexualidade, homofobia, sexualidade e demais assuntos que se relaciona com a temática.

Pela especificidade da pesquisa não aprofundei nas discussões de sexualidade e suas diversas manifestações. Ao discutir gênero reforço que estarei envolvendo a ideia de representação ou de “representações” que expressam a feminilidade e a masculinidade, sem esquecer que existem demandas dentro do campo do gênero como dos homossexuais, bissexuais, travestis, transexuais entre outras manifestações, como explicitado anteriormente.

Para tanto, objetivei analisar os discursos construídos e fixados sobre gênero na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, volume I. A problematização do gênero no currículo e nas políticas de currículo tem sido pesquisada por diversos teóricos/as do campo, como Macedo (2007), Paraíso e Reis (2012), Paraíso (2006) entre outras autoras/es que tecem teorizações no âmbito da produção discursiva e cultural. Além das teorizações dessas autoras, outras/os fizeram parte da constituição do cenário desta pesquisa, entre elas, as do campo do gênero e dos estudos das mulheres: Louro (1997), Meyer e Soares (2004), Perrot (2008), entre outras. Do campo do currículo e dos estudos culturais, utilizei como referência: Lopes e Macedo (2011), Macedo (2009, 2006), Lopes (2012, 2011), Silva (2014), Hall (2014) e Woodward (2014), entre outros/as.

Para alcançar os objetivos propostos, adotei como orientação teórico-metodológica a Teoria do Discurso de Laclau (2013, 2011, 2005) para analisar este documento, pois de acordo com Mendonça (2009), a teoria do discurso pode proporcionar potencialidades teórico-metodológicas. Ele ainda afirma que Laclau “constrói um aparato teórico original, inserido numa matriz contemporânea, pós-estruturalista” (p. 153). De acordo com Mendonça (2009), a teoria do discurso tem potencialidades para compreensão do social, pois considerando o discurso um fixador de sentidos, este é construído através do campo articulatório e constituidor de relações sociais. O social é percebido a partir do discurso, pois tais relações sociais são constituídas por essas e a partir das redes discursivas, ou seja, os espaços onde ocorrem as disputas de sentidos. O discurso não está restrito a fala e a escrita, mas sim a um complexo de elementos, nos quais as relações jogam um rol constitutivo.

Para responder aos objetivos deste artigo trago à discussão, os movimentos feministas e suas influências na política curricular, como também a transversalidade de

gênero em documentos curriculares. No segundo tópico a discussão é pautada em torno dos processos de identificações de gênero através da produção curricular do município de João Pessoa. A análise sobre as implicações de gênero na proposta de João Pessoa está no terceiro tópico deste texto.

Conclui que a análise pautada nos discursos da proposta, tentou sistematizar diversos discursos através de diferentes mecanismos de construção. Há parcialidade e contingência dos resultados encontrados. São análises que resultaram em fixações momentâneas e arbitrárias, que podem e devem ser ressignificadas e contestadas.

Teoria curricular e as significações de gênero através dos movimentos feministas

Ao escrever sobre currículo, muitos autores afirmam que não é possível responder “o que é currículo”, pois seu sentido é parcial e localizado historicamente. Responder o que é currículo de forma fixa, não dá conta da complexidade do que é o currículo. Mas tal afirmação não é nenhuma novidade para os leitores do campo, uma vez que há muitos escritos acerca de tais superações dos sentidos que o currículo carrega ao longo da história, como no livro de Silva “Documentos de Identidade” (1999).

Ao pensar nas teorias de currículo, como as mesmas foram se desenvolvendo ao longo da história e suas perspectivas foram sendo ampliadas, podemos compreender como as discussões de gênero foram incorporadas neste campo. Todavia acreditamos na tentativa de Lopes (2013), em buscar operar com o hibridismo entre as correntes teóricas, pois “o gradualismo é a primeira das utopias” (p. 10), implica acreditar que haverá sempre uma melhor maneira de se resolver as questões sociais de forma não política.

Como o currículo, a história das mulheres também não é linear, como afirma Sousa (2008). Por muito tempo, elas ficaram ausentes dos relatos históricos dificultando o conhecimento com exatidão, sobre as suas primeiras manifestações. De acordo com a referida autora, no Brasil o “início da luta das mulheres foi marcado pelo direito à educação no século XIX, sobressaindo-se a figura da grande educadora Nísia Floresta²”

² Educadora, escritora, poetisa, feminista republicana e abolicionista nascida em 12 de outubro de 1810, em Papari – Rio Grande do Norte, Nísia Floresta era considerada uma mulher transgressora, para os padrões de seu tempo, em que as mulheres “viviam sob a intensa repressão de uma sociedade patriarcal,

(p. 141). A influência dessas mulheres professoras e de muitas outras nos movimentos e nas políticas educacionais e de currículo no Estado, a meu ver, é latente. O que podemos observar e destacar é o apagamento e/ou silenciamento e exclusão dessas mulheres e de muitas outras, da história do país. E se aparecem são, geralmente, cristalizadas no papel de mãe e esposa, desempenhando uma série de atividades consideradas tradicionalmente femininas.

Não só movimentos feministas, mas anticoloniais, étnicos, raciais de homossexuais e ecológicos, citando os mais expressivos, questionaram teorias e paradigmas promovendo a modificação e a desconstrução de mentalidades, proclamando uma crise, descentrando as identidades do sujeito iluminista. Desta maneira, estes movimentos sociais rompem a unicidade das conceituações tradicionais e essencialistas, promovendo novas formas de entendimento do mundo.

Um levantamento realizado por Vianna e Unbehaum (2006) mostra que, no Brasil, a produção de leis, decretos e planos no âmbito da educação pública federal nas décadas de 1980 e 1990 sobre a inclusão de uma perspectiva de gênero nas políticas públicas de educação é mais recente e menos institucionalizada do que em outros campos. As autoras salientam que a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais entre 1995 e 1997 representou um importante passo na inclusão da perspectiva de gênero na educação.

Apesar de ter sido uma tentativa dos elaboradores de incluir a discussão de gênero em todas as áreas disciplinares, como afirma Vianna e Unbehaum (2006), as “especificidades curriculares dificultaram essa ampliação” (p. 417). Essa afirmação é feita pelas autoras, através do relato de uma educadora e psicóloga integrante da equipe de elaboração dos PCNs, Yara Sayão. A educadora afirma que a grande dificuldade na tentativa de incluir a discussão de gênero em todas as áreas disciplinares, foram as atividades e os prazos de confecção do documento. Ela explicita que cada área tinha que dialogar com as associações, entidades e seus grupos que tinham suas questões específicas na pauta. Ou seja, o que posso concluir é que a discussão sobre a temática gênero foi sendo marginalizada e deixada para depois, após serem resolvidas as discussões “mais importantes” de cada área.

que as mantinham distantes de qualquer assunto alheio ao ambiente doméstico ou que exigisse uma reflexão mais profunda” (CASTRO, 2010, p. 238)

Assim, foi no tópico de Orientação Sexual que o gênero ganhou força, mesmo sendo uma temática que aparece como Tema Transversal. A transversalidade, como o próprio nome já diz, pressupõe que a temática seja incorporada nas áreas já existentes, e não uma criação de uma nova disciplina. Porém, na proposta analisada, tal temática é discutida e incorporada no próprio documento em um caderno separado. O próprio Tema Transversal é tratado separadamente, levando-nos a refletir sobre como esta temática pode ser tratada de modo transversal uma vez que, o documento que orienta a isso, aparece separado das grandes áreas disciplinares.

Saliento que as discussões sobre gênero deveriam perpassar todas as áreas de conhecimento, como também os demais Temas Transversais que são a Ética, a Pluralidade Cultural, o Meio Ambiente e a Saúde. Da forma que se apresenta no documento, gênero atrela-se ao tema Orientação Sexual. Ao falar em avanço, a discussão sobre o caráter social do gênero e da sexualidade é introduzida, através dos documentos curriculares nacionais, desde a educação infantil como explicitado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que foi aprovado em 1998. No tópico, “Expressão da Sexualidade” no volume II do RCNEI, o texto afirma que o desenvolvimento da sexualidade é marcado fortemente pela cultura e pela história, enfatizando que ela é uma construção do social que “cria regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual dos indivíduos” (BRASIL, 1998, Vol. II, p. 17). O documento explicita que as relações de gênero ocupam um lugar central na discussão da sexualidade, como também para a constituição da identidade.

Mais recentemente, destaco a presença de movimentos de grupos organizados, mobilizados por demandas, que pressionam o estabelecimento de políticas de igualdade, a exemplo do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004). O primeiro plano é resultado da I Conferência Nacional de Políticas para as mulheres, realizado no ano de 2004 em Brasília, que contou com a participação de centenas de mulheres. As principais demandas que pode ser identificada no I Plano de mulheres se constitui em construir a igualdade e equidade de gênero, considerando todas as diversidades – raça e etnia, gerações, orientação sexual e deficiências. Estas construções são os princípios que orientam o documento.

Tais leis influenciam fortemente os currículos escolares, que por sua vez faz circular discursos que travam lutas em torno da significação sobre os sujeitos nos quais: “normas de gênero se fazem presentes no currículo para produzir corpos masculinos

ativos em oposição dicotômica à produção de corpos femininos passivos” (PARAISO; REIS, 2012, p. 252). O currículo tem o seu potencial formador de gênero, portanto deve-se considerar a pluralidade e a mobilidade de posições e identidades dos sujeitos. Entendendo a identidade de gênero como fruto das construções sociais de um novo tempo, não se pode negar que mutações ocorridas na sociedade atual modificaram o comportamento feminino e masculino.

Produção curricular e processos de identificação de gênero

Quando falamos em identidades nos remetemos, conseqüentemente, à cultura, uma vez que a constituição identitária se faz em seu interior. As relações sociais realizam as práticas de significação e constroem-se através de seus discursos, além de relações sociais, são relações de poder. Conceber as práticas culturais como relações de poder, resulta em ver o campo de produção de sentidos e de significado, como disputado e conflituoso. Assim, também, acontece com a identidade que surge em momentos históricos particulares.

A escola produz sujeitos, constrói identidades a todo instante. A escola interioriza práticas e formas de pensar e agir de modo “natural”, ou seja, a naturalidade está, fortemente, sendo construída no interior das escolas, em seus cotidianos nos impedindo de perceber como meninos e meninas se movimentam de diferentes formas. Os meninos são “sempre” vistos como mais agitados e as meninas mais calmas, os meninos mais inteligentes que as meninas em certas matérias na escola, os meninos mais brigões que as meninas. Tais atitudes são tratadas, frequentemente, como algo natural e os que fogem a essa regra precisam de “ajuda”, pois estão com algum “desvio” comportamental.

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir (LOURO, 1997, p. 61).

O processo de constituição de propostas curriculares são carregadas desses movimentos de fixação e estabilidades que, mesmo sem intenção, fogem a qualquer tipo de fixidez permanente. A equipe que sistematizou a proposta curricular do município de João Pessoa, evidencia sua construção coletiva em uma tentativa de explicitar a pluralidade de discussões e representações em seu processo de constituição. O título do

documento: *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa: Uma Construção Coletiva*, pretende enfatizar e valorizar a construção por diversas e diferentes mãos, explicitando sua importância para a rede de ensino de João Pessoa (PB).

Essa construção coletiva que a proposta de João Pessoa enfatiza em todo documento, leva-me a questionar se “todas” as vozes foram ouvidas e evidenciadas neste processo de constituição. Preocupo-me, neste momento, em refletir se os movimentos sociais, tanto de mulheres, negros, LGBT, camponeses, entre outros, podem também se identificar neste documento. A Secretaria de Educação (SEDEC) do município assumiu a sistematização da proposta curricular como uma das metas do seu Planejamento Estratégico dos anos de 2001 a 2002. Sua construção foi iniciada depois da década de 1990, última do século XX, em que houve uma forte produção nas políticas educacionais brasileiras e principalmente nas políticas de currículo. Dessa maneira, essa produção curricular está carregada de intenções e perspectivas que foram promovidas através de encontros para estudos discussão e organização do currículo escolar, como também seminários para aprofundamentos teóricos e outros espaços de reflexão e debates (SEDEC, 2004).

Concordando com Louro (1997), evidentemente os sujeitos não são inertes de imposições externas. Eles se envolvem e são envolvidos nas aprendizagens, reagem ou, ao mesmo tempo, as assumem inteiramente ou parcialmente. Desta maneira, preservar essencialismos é impossível. Ou seja, “nenhuma política de simples preservação de uma identidade é possível” (LACLAU, 2011, p. 59). Neste novo contexto social, Laclau afirma que uma “minoridade” racial, por exemplo, que tiver de afirmar sua identidade, terá que levar em consideração as novas situações que, inevitavelmente, influenciarão e a transformarão. Assim, no contexto em que estamos inseridos e inseridas, diferentes grupos competem para dar as suas demandas e as suas especificidades a função de representação universal. O mesmo acontece dentro do campo do gênero e do currículo, “quando o diferencial é enfatizado enquanto as relações de poder nas quais, este último se baseia, são sistematicamente ignoradas” (LACLAU, 2011, p. 55-56).

Laclau (2011) chama de “terceira característica da ação política” (p. 130) a representabilidade, que consiste na articulação de fundamentos e totalidades que se articulam e dão sentido, provisório e precário a esta representação. O momento necessário de auto constituição da totalidade de um discurso é a representação que

consiste na ausência de um significante. Dessa maneira, a representação constitui-se no processo equivalencial do todo, não sendo uma representação plena. Esta, na teoria do discurso, nunca poderá ser alcançada.

A participação dos/as professores/as na construção da proposta é sempre enfatizada em grande parte no documento. É dada uma grande importância à presença do professorado nas articulações de constituição da proposta, pois a mesma foi construída em diferentes encontros, reuniões e formações, como forma de envolver o maior número de professores/as. Porém, essa presença e atuação dos/as professores/as na composição da proposta é percebida através uma representação deles/as, uma vez que a Comissão de Ensino sistematizava representativamente o que tinha sido discutido e deliberado nas formações, encontros, oficinas pedagógicas, entre outros momentos.

As escolas, os currículos e os gêneros são requeridos a lidar com as diferentes representações da diferença, pois são artefatos culturalmente construídos através de um sistema simbólico a partir de processos de ordenação, hierarquização e representação. Desta maneira, o conhecimento produzido no campo educacional é provocado a compor movimentos do discurso capazes de envolver, em sua complexidade, esses desafios contemporâneos de ressignificação, subversão, problematização, entre outros.

A construção identitária se faz no interior da cultura que é um sistema simbólico e prática de significação, concordando com Macedo e Lopes (2011). Neste sistema de significação as identidades são fixadas por discursos essencializadores, que marcam, simbolicamente, o sujeito pela cor da pele, pelo pênis, entre outros marcadores. Entretanto, o movimento de descentramento e desestabilização da contemporaneidade, característica dos estudos pós-estruturalistas, destacam a impossibilidade da fixação permanente de sentidos. Na teoria do discurso de Laclau, sua questão central é a possibilidade de infinitas significações da noção do social, ou seja, de diversas e ilimitadas fixações precárias e contingentes (MENDONÇA; RODRIGUES, 2008). Essa organização acontece através de um discurso centralizador que, concordando com Mendonça (2009), fixa sentidos de maneira parcial, precária e contingente.

Hall (2014), também afirma que a identificação é um processo de articulação, uma sobredeterminação, ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. Assim, “como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao “jogo” da *différance*³.

³ De acordo com Nascimento (2004), “o ideal é não traduzir a *différance*, mantendo-a como um corpo estranho no idioma português e ajudando a desconstruir o valor tradicional da diferença como oposição entre supostos contrários” (p. 56).

Ela obedece a lógica do mais-que-um” (HALL, 2014, p. 106). Sendo um processo, a identificação envolve um trabalho discursivo, o fechamento provisório e a marcação de fronteiras simbólicas, em que Hall vai chamar de “efeitos de fronteiras”. Hall (2014) ainda afirma que “para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui” (p. 106).

Desta maneira, na contemporaneidade estamos lidando com uma construção identitária híbrida, fluida e múltipla. Construída nos interstícios e entre-lugares, resultando em homens e mulheres múltiplos/as, híbridos/as e fluidos/as de diferentes etnias, sexualidades, classes, religiões. Os sujeitos se constituem em identificações múltiplas, rejeitando identidades unitárias e universais. Essas construções acontecem em diferentes espaços, de diversas maneiras, em diferentes momentos.

Gênero e suas implicações na Proposta Curricular do Município de João Pessoa: uma análise necessária

Pesquisas contemporâneas, como afirma Meyer (2013), mostram que as práticas pedagógicas, e acrescento curriculares, operam a partir de uma identidade que é a norma, utilizada como parâmetro a ser “ensinado”. Porém, falar de gênero e seus desdobramentos em documentos curriculares ainda é um tabu. Interpretações são feitas a partir de análises criteriosas de pesquisadores/as que percebem perspectivas através de evidências deixadas nesses documentos. Questionar aspectos que, aparentemente, são naturais é colocar em xeque uma suposta normalidade que é sutilmente inserida em documentos curriculares.

Na Proposta Curricular do Município de João Pessoa há uma precariedade em evidenciar discursos a respeito da temática gênero e seus desdobramentos. Em alguns momentos gênero aparece vinculado a sexualidade, porém sem ambos serem problematizados: “*Outras questões como gênero e sexualidade* devem ser estudadas, consultando jornais, revistas, livros, num ambiente propício à livre argumentação” (SEDEC, 2004, Vol. II, p. 38, *grifo meu*). Gênero e sexualidade estão dentro da categoria “outras questões”, levando o/a leitor/a a perceber essa temática como segundo plano, como uma opção que pode ou não ser tratada na escola.

O significativo corpo é evidenciado na proposta curricular, porém a problematização social do mesmo não é provocada. Interessante pensar que

“historicamente o corpo tematiza como um elemento importante dos processos de produção, manutenção e transformação de identidades sociais e culturais” (MEYER, SOARES, 2004, p. 9), como também de hierarquização e desigualdade social. A força do corpo foi, por muito tempo, um argumento forte, mas não o único, na explicação da superioridade dos homens sobre as mulheres. Características anatômicas explicavam a fragilidade das mulheres em comparação ao homem, como também os órgãos genitais. A mulher, muitas vezes, é comparada como o não homem, a que não tem o pênis, pressupondo que nela está faltando algo, que não está completa, por exemplo.

Nós somos o que somos através do nosso corpo e o sentido que damos para ele. O corpo nos compõe e o que ele significa na sociedade é o que nos faz sermos sujeitos atuantes. Porém, ao entrar na sala de aula, ensinamos apenas a mente, como se o corpo não estivesse presente, afirma Meyer e Soares (2004), com uma citação de Hooks. Desta maneira, a produção do corpo acontece sem considerar os diversos corpos presentes, levando em consideração o ideal: homem, branco, heterossexual, classe média.

De variados modos, o movimento feminista trouxe questionamentos sobre o corpo e a sexualidade para a arena política, enfatizando que o pessoal era, sobretudo, político (MEYER, 2013). Na proposta de João Pessoa, percebo uma problematização dessas questões de maneira secundária e em momentos pontuais, sem contextualização com as demais atividades do documento: “Entender que a sexualidade está diretamente associada às relações entre os aspectos biológicos, afetivos e culturais” (SEDEC, 2004, Vol. I, p. 173). Ora, não só a sexualidade, mas o gênero também deve ser evidenciado com relações afetivas e culturais. O biológico ainda está presente ao falar sobre sexualidade, pois este foi, por muito tempo, explicado biologicamente, o que determinava “naturalmente” a sexualidade era o órgão genital. Porém, relacionar os aspectos biológicos, também aos culturais, é um movimento de ressignificação ao discutir sexualidade.

Esses discursos sobre gênero surgem sem um preenchimento explícito. A categoria gênero aparece na proposta em diversos momentos: “Estabelecer relações com o trabalho de arte produzido por si e por outras pessoas sem discriminações estéticas, artísticas, étnicas e de gênero” (SEDEC, 2004, Vol. I, p. 256, *grifo meu*). “Espera-se também que o aluno tenha uma postura receptiva, não discrimine produções culturais por quaisquer razões sociais, étnicas ou de gênero” (Idem, p. 297, *grifo meu*). O que

está sem preenchimento não é o significante gênero, e sim os discursos que o cercam, não explicitam um sentido pleno que o conceitue.

Não considero gênero um significante vazio, pois para Laclau (2011), “um significante vazio é, no sentido estrito do termo, um significante sem significado” (p. 67). Ainda de acordo com Laclau (2011), se houver uma impossibilidade estrutural de significação é o momento que o significante vazio pode surgir, porém essa impossibilidade não quer dizer que haja uma completa ausência de significação. Percebo que ao utilizarem o termo gênero na proposta, há um sentido para esse significante, pois anunciam que devem estabelecer relações sem discriminação de gênero e espera-se que o/a aluno/a não discrimine produções culturais e de gênero, como podemos observar nas citações anteriores extraídas da proposta. Mais especificamente, gênero aparece quando a discussão está relacionada com discriminação, respeito, diversidade. O lugar do gênero é fixado nesses momentos em que o discurso percorre sobre questões que limitam a discussão ao respeito, aceitação, tolerância. As discussões de gênero devem transpassar esses momentos, e tomar lugar em diferentes assuntos e debates educacionais.

Compreendo que ao aludirem sobre gênero, estão explicitando sobre as relações entre as masculinidades e feminilidades, porém com discursos, em alguns momentos, estanques em um único tipo de abordagem e ainda dicotomizados. Considero os discursos sobre gênero como flutuantes, pois os mesmos “apreendem conceitualmente a lógica dos deslocamentos daquela fronteira” (LACLAU, 2013, p. 199). Percebo essa lógica de deslocamento de fronteira a partir do momento que não apreendo esses discursos fixados nem interrompidos e sim, discursos parciais, deslocados e esvaziados. Esvaziados de sentidos que abre um leque de possibilidade para significações e ressignificações em torno deste significante.

Considerações (In)Conclusivas

Concluir nem sempre é algo fácil, principalmente quando mergulhamos em temáticas e referenciais que nos distanciam de conclusões fixas e imutáveis. Os estudos sobre o significante gênero implicam uma nova compreensão dos sujeitos e da sociedade, resultando em transformações no modo de produzir o currículo. Tais transformações acontecem a todo instante, a cada nova situação, em cada releitura de

um mesmo material, a cada contexto que o mesmo é inserido. A transitoriedade das questões que envolvem o currículo permite múltiplas significações e ressignificações das demandas emergentes em um movimento aberto e circular.

A proposta analisada tenta fixar discursos plurais que produzem “verdades” sobre os sujeitos, pois há uma confirmação, em diversos momentos, que a proposta curricular resulta de um processo participativo agregador de intenções pedagógicas coletivas. Outro importante aspecto a ser destacado é a predominância da utilização das palavras no masculino ao referir-se aos professores e as professoras. Há uma utilização de palavras no masculino que pode fazer pensar em uma predominância masculina em um nível de atuação profissional cuja a presença feminina é expressivamente majoritária.

Desta maneira, percebo os discursos sobre gênero como flutuantes, pois há uma lógica de deslocamento de fronteira a partir do momento que esses discursos não são fixados nem interruptos e sim, discursos parciais, deslocados e esvaziados. Há um leque de possibilidade para significações e ressignificações em torno deste significante na proposta, resultando em diferentes possibilidades de inventar e reinventar, significar e ressignificar a ação docente.

Todavia, a análise aqui expressa foi feita pautada nos discursos da proposta, que tentou sistematizar diversos outros discursos através de diferentes mecanismos de construção. É preciso ressaltar que as propostas curriculares, inspiram outras propostas curriculares em diferentes espaços assim como são também influenciadas por esses diferentes espaços e produções, como Projetos Políticos Pedagógicos, planos de aulas entre outras. Buscar outros sentidos desses discursos junto aos professores e professoras da rede pública municipal de João Pessoa se traduz em outra possibilidade de pensar sobre a temática gênero a partir de novos processos de ressignificação e problematização docente nas escolas.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: DF, 2004. 104 p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: DF, MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: DF MEC/SEF, 1997.146p.

CASTRO, Luciana Martins. A Contribuição de Nísia Floresta para a Educação Feminina: pioneirismo no Rio de Janeiro oitocentista. *Revista Outros Tempos: Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Maranhão, V. 7, n 10, p. 237-256, dezembro de 2010.*

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro, 11ª. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 104 p.

_____, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 14. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LACLAU, Ernesto. *A razão populista*. Tradução Carlos Eugênio Marcondes Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

_____, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Coordenação e revisão técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. 222p.

_____, Ernesto. *La Razón Populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa*. v. 42, n. 147, p. 700-715, set/dez. 2012.

_____, Alice Casimiro. Teorias Pós-Críticas, Política E Currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 39, 2013, 7-23.

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

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação. Uma Perspectiva Pós-Estruturalista*. Petrópolis, RJ: vozes, 1997.

MACEDO, Elizabeth. Como a Diferença passa do Centro à Margem nos Currículos: O Exemplo dos PCN. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009.

_____, Elizabeth. Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006, p. 327-356.

_____, Elizabeth. Um Discurso Sobre Gênero nos Currículos de Ciências. *Educação e Realidade*. 32(1): jan/jun 2007. 45-58.

MENDONÇA, Daniel de. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. *Revista Brasileira de Ciência Política*. Brasília, nº 1, p. 153-169, janeiro-junho de 2009.

_____, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto. Em torno de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Org.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 54 – 69.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Corpo gênero e sexualidade: um debate contemporâneo da educação*. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Corpo, Gênero e Sexualidade nas Práticas Escolares: um início de reflexão. In MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.p. 5-16. 120 p.

NASCIMENTO, Evando. *Derrida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed. 2004.

PARAÍSO, Marlucy A. Currículo e aprendizagem: relações de gênero e raça na escola. In: *Seminário Internacional Fazendo Gênero: Gênero e Preconceitos*, 7, 2006, Florianópolis. Anais... Florianópolis, 2006. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/M/Marlucy_Alves_Paraiso_23.pdf> Acesso em: 04 de abr. 2012, 12h52min.

_____, Marlucy Alves. REIS, Cristina d'Ávila. A Dicotomia Masculino Ativo/Feminino Passivo na Produção Cultural de Corpos e Posições de Sujeito Meninos-Alunos em um Currículo Escolar. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 236-255, Set/Dez 2012.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. Tradução Angela M.S. Corrêa. 1. São Paulo: Contexto, 2008.

PLAN International Brasil. *Por ser Menina no Brasil: Crescendo entre Direitos e Violências*. São Paulo, 2014. Disponível em: http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/03/1-por_ser_menina_resumoexecutivo2014.pdf. Acesso em fevereiro 2015.

RABAY, Gloria. Produção Teórica Feminista e as Principais Críticas ao Conceito de Gênero. In: GENTLE, Ivanilda Matias; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; GUIMARÃES, Valéria Maria Gomes (org.). *Gênero, Diversidade Sexual e Educação: Conceituação e Práticas de Direito e Políticas Públicas*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 67-78.

SEDEC. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa*. Vol. 1 - Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). João Pessoa\Paraíba\Brasil, 2004, 428 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 154p.

_____, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 14. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUSA, Valquíria Alencar. A Trajetória do Movimento Feminista na Paraíba. In: GENTLE, Ivanilda Matias; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; GUIMARÃES, Valéria Maria Gomes (org.). *Gênero, Diversidade Sexual e Educação: Conceituação e Práticas de Direito e Políticas Públicas*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 139-156.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na Educação Básica: Quem se Importa? Uma Análise de Documentos de Políticas Públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.