

## Currículo e relações de gênero: Reflexões acerca do currículo da SEEDF

 Aldenora Conceição de Macedo\*  
Douglas Antônio Rocha Pinheiro\*\*

**Resumo:** Este artigo visa debruçar sobre os suportes legais existentes que ajudem a viabilizar um tratamento pedagógico mais diverso e plural, sendo o principal deles o Currículo da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal (SEEDF) de 2014. Esse documento vem atender a princípios existentes na Constituição Federal, como o princípio da igualdade, cuja discussão sobre seu afetivo atendimento é de extrema importância para podermos tratar das temáticas de Gênero numa perspectiva emancipadora e que possibilite uma abordagem crítica sobre as atividades pedagógicas. Concluímos que urge a realização de mudanças no corpo docente e administrativo das instituições de ensino para que as práticas superem preconceitos e possam reconhecer e valorizar verdades e identidades.

**Palavras-chave:** Currículo, Relações de gênero, Pluralidade, Ideologia.

### Introdução

Embora seja sabido que a socialização inicial de crianças e adolescentes aconteça no seio familiar, onde a “criação” das mesmas normalmente se diferencia a partir da definição binária de gêneros – o que abarca as tarefas e afazeres domésticos, os brinquedos e a admissão de uma sexualidade mais recatada às meninas e mais livre para os meninos, etc. –, esta mesma socialização segregacionista se prolonga na escola (GPPGER, 2013, p. 82).

Mas a escola, como espaço integrante da sociedade, possui papel primordial nas articulações das manifestações da diversidade. A formação escolar precisa articular aos saberes formais práticas pedagógicas que fomentem uma formação crítica e emancipadora. A educação escolar deve ser respaldada e estar pautada no respeito às diferenças, e buscar, nesse sentido, a

desconstrução das desigualdades. A escola não ensina para a vida, é a própria vida. Sendo assim, é síntese da sociedade, capaz de reproduzir e desconstruir conceitos, manter preconceitos e fomentar discriminações.

O diferencial social atribuído a meninos e meninas no ambiente escolar transforma-se facilmente em motivos de exclusão, críticas e isolamentos. As piadas, brincadeiras e agressões constantes são responsáveis por sequelas psicológicas graves que afetam a autoimagem e a autoestima. O preconceito sexista relacionado ao gênero é encarado, muitas vezes, como naturais e típicos da idade imatura e brincalhona, e por vezes as agressões machistas direcionadas às meninas, ou as intimidações às expressões de gênero das/os estudantes são tidas apenas como mais um simplificado e recorrente caso de bullying .

---

\* Aldenora Conceição de Macedo é professora da SEEDF, licenciada em Pedagogia pela Universidade Evangélica de Brasília, especialista em Direitos Humanos da Criança e Adolescente (UFG), em Educação para a Diversidade e Cidadania (UFG), em Gestão Escolar (UnB), em Gestão em Políticas Públicas de Gênero e Raça (UnB) e em Orientação Educacional (UNEB); é mestrandia em Direitos Humanos e Cidadania (UnB).

\*\* Douglas Antônio Rocha Pinheiro é professor permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos (UFG), doutor em Direito, Estado e Constituição pela Universidade de Brasília (UnB).

A escola, porém, possui a responsabilidade legal e social de fomentar diálogos e reflexões que permitam um descortinar de olhares com vistas à construção de uma educação e, sobretudo, de uma sociedade mais fraterna e compreensiva à questão da diversidade. Porém, mesmo sendo característica desse país plural, a diversidade ainda é um assunto que mexe com o ego e a vaidade de uma parcela privilegiada da população. Seja por questões socioeconômicas ou religiosas, para essa parcela mais abastada garantir uma sociedade mais igualitária não é algo almejado, pois implica numa melhor distribuição de privilégios e a efetivação do direito à participação. Participação essa que traria um usufruto mais equilibrado dos benefícios que apenas para tais pessoas não são negligenciados.

Contudo o direito à igualdade de tratamento e de condições de acesso é assegurado já em nossa Carta Magna, a Constituição Federal, que explicita a universalidade dos direitos sociais e individuais, sem discriminação de qualquer espécie, conforme apregoa em seu Artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.” (CONSTITUIÇÃO, 1988).

Então, a partir dessa base legal que assegura uma educação mais diversa, as instituições de ensino são responsáveis na construção de um ambiente pedagógico e social que atenda a tal direito. No Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que trata do capítulo Educação, há a indicação de que devem ser “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Nessa perspectiva, este artigo buscará analisar um exemplo dessa construção pedagógica mais plural, o Currículo da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal (SEEDF), documento curricular formal que veio atender aos princípios de igualdade existente desde a Constituição Federal e demais documentos legais, sendo construído coletivamente para ser base estruturante para as ações pedagógicas. No entanto, abordar-se-ão de forma focalizada as sinalizações e demonstrações existentes no currículo que podem ser relacionadas às temáticas de Gênero numa perspectiva emancipadora e crítica do fazer pedagógico.

### **Currículo, ideologia e sociedade**

A base comum que se encontra especificada a partir da Constituição Federal é um mecanismo de garantia de controle institucional e cultural de uma nação. Buscando assegurar essa padronização, foram criados documentos que embasam e orientam a prática pedagógica das instituições de ensino em âmbito nacional. Tal base é construída a partir de requisitos básicos e determinantes, tidos como essenciais à formação de todas/os indivíduos independente da região em que vive. Este documento regulador é descrito como currículo.

O currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro diferente. Todos esses usos geram mecanismos de decisão, tradições, crenças, conceitualizações, etc. que, de uma forma mais ou menos coerente, vão penetrando nos usos pedagógicos e podem ser apreciados com maior clareza em momentos de mudança (SACRISTÁN, 2000, p. 22).

O currículo de cada Município, Estado e Distrito Federal são embasados nas orientações existentes nos currículos nacionais, ou melhor, nas bases curriculares. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) serão aqui analisados por um viés que identifica, de forma direcionada, a abertura para a prática de uma educação mais diversa e inclusiva. Nesse sentido, os PCN's orientam que uma educação mais plural se dará ao se compreender que é preciso trabalhar as variadas manifestações sociais que envolvem a “Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural”. Tal abordagem é de tamanha importância para esse documento que é apresentada em um volume específico que trata dos Temas Transversais.

As DCN's por sua vez vêm direcionar e auxiliar na implementação dos parâmetros, e são conceituadas como “o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica.” (BRASIL, 1998). Seu objetivo é o de orientar as instituições de ensino brasileiras na organização, articulação, construção e avaliação de suas ações/propostas pedagógicas:

As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas: a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 1998).

A partir das DCN's cada Município, Estado e o Distrito Federal pode criar seu currículo. Porém, no que diz respeito à temática da diversidade, não há diretrizes ou parâmetros a nível nacional, nem que tratem de forma específica a temática de gênero. Há, como demonstrado acima, pontuações existentes nos PCN's e nas DCN's, mas não uma construção pedagógica que possibilite ao público acadêmico, professoras e professores, uma visão esclarecida e uma didática para suas aulas e planejamentos. Por isso, a importância de se fornecer um apoio ao profissional que precisa implementar a política educacional fica apenas no campo ideológico e político.

Assim como foi uma vitória da diversidade a criação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, espera-se que a importância da temática de Gênero também seja reconhecida no campo político e acadêmico.

O país passa por um momento de inquietações e movimentos que alcançam a sociedade e as cadeiras políticas, onde as questões de Gênero não passam despercebidas – afinal, o país tem sua primeira presidenta –, mas em contrapartida há um Congresso Nacional conservador que se opõe às questões e demandas das mulheres e também às questões relativas à sexualidade. Seria um momento oportuno para a criação do desejado documento? Quando se analisa a história é possível perceber que a demanda por esse documento sempre existiu.

A importância do currículo na história da educação pode ser lembrada pelo fato de que em vários momentos da história brasileira ele foi moldado a fim de manter também na instituição de ensino a realidade vivenciada pela sociedade. Exemplos: a inclusão obrigatória de disciplinas tais como a OSPB (Organização Social e Política do Brasil) e EMC (Educação Moral e Cívica), constituídas de valores condicionantes de uma sociedade que deveria se adequar ao novo regime político, aprendendo dentro da escola valores de obediência, passividade, ordem e patriotismo.

O que, em determinada sociedade, em determinado momento, considera-se cultura importante, se infiltrará necessariamente nas diversas ocupações que foram desempenhadas naquela sociedade. Não se pode deixar de acontecer o mesmo com o currículo, que representa o projeto de uma sociedade e é composto de uma seleção de conteúdos e de uma escolha de valores. (SACRISTÁN, 2013, p. 155)

Mas se o currículo, ou melhor, se a escola é destinada a ser atual e a fazer parte da realidade das crianças, jovens e adultos estudantes, por que ainda é tão difícil incluir, ou ainda, por em prática uma educação emancipadora e identitária que respeite a diversidade de gênero? Afinal, nessa negação é que se constroem as diversas mazelas sociais, tais como machismo, violência homofóbica, violência contra a mulher, violência doméstica, suicídios por falta de aceitação da sociedade ou da família, gravidez na adolescência, entre outras. Não é possível criar uma sociedade plena com o conservadorismo que cerceia a liberdade dos indivíduos.

Sendo esta temática tão real e comum a todas as pessoas, não deveria ela ser veementemente abordada no currículo escolar? Na conta de quem devem ser depositadas as mortes e as mazelas ocasionadas pela falta de informação? Se o currículo está a serviço do bem maior e do Estado, ele não deveria abordar questões que trazem prejuízos sociais e, sobretudo, financeiros ao país?

## O currículo da SEEDF - uma base para a equidade na escola

Sabe-se que alguns Estados percebendo a importância da educação igualitária buscam construir ou ao menos incluir em seus currículos a questão da diversidade. O currículo da SEEDF passou por algumas mudanças anteriores, nos anos de 2000, 2002, 2008 e 2010. Essa atual versão – entendida como uma “atualização histórico-cultural” – teve início no ano de 2010, com a característica de uma construção coletiva e experimental, para ser colocada em prática e formalizada após o conhecimento de todo o corpo educacional da rede de ensino do Distrito Federal (DF), pois dessa forma poderia ser o “documento de identidade” da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014).

O processo dialético de construção aconteceu durante os anos de 2011, com plenárias, sete ao todo, com a participação dos segmentos de profissionais e sistematização em debates; em 2012, as discussões continuaram com os Grupos de Trabalho que culminou na produção de cadernos que foram denominados de Currículo em Movimento, devido à característica consultiva e experimental. Em 2013, os cadernos foram enviados para as Regionais de Ensino e estudados pela rede de forma geral, por meio de um curso denominado “Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e semestralidade” destinado a todo corpo institucional de cada escola da rede e abrangendo todos os níveis educacionais – desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, sendo ministrado às quartas-feiras, durante o horário de coordenação, nos dois turnos, matutino e vespertino. Esse curso durou todo o ano de 2013, sendo concluído apenas ao final daquele ano, com direito à certificação. Em 2014, após a análise conjunta do documento e a partir das contribuições advindas das instituições, durante o curso, o currículo foi reelaborado pela SUBEB (Subsecretaria de Educação Básica da SEEDF) e, então, formalizado como currículo oficial da rede de ensino.

Assim a finalidade desse currículo, construído e validado por aquelas/es que o implementarão, é

[...] garantir não apenas o acesso de todos e todas à educação básica, mas, sobretudo, a permanência com qualidade referenciada nos sujeitos sociais, em conformidade com os preceitos constitucionais e a Lei 4.751/2012, de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do DF (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 10)

Com a característica de currículo de Educação Integral, a escola deve ser vista como “um lugar de instrução e socialização, de expectativas e contradições, ou seja, um ambiente onde as diversas dimensões humanas se revelam e são reveladas” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 10). Essa perspectiva vai contra a ideia primeira sobre o que vem a ser o currículo, a ideia arcaica e conservadora de uma divisão de conteúdos e disciplinas que desconsideram a/o estudante como parte integrante dessa teia de aprendizagens. Reveste-se, pois, da perspectiva crítica de que o currículo “está centralmente envolvido naquilo

que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2005, p. 27).

A adoção da educação integral e de um currículo que proporciona visibilidade ao “ser humano multidimensional” provoca uma ruptura estrutural na lógica do poder segregante e fortalece a responsabilização com a Educação para a diversidade. Essa tomada de atitude se faz presente de forma importante no Currículo da SEEDF por meio da adoção de um currículo que contemple não só conteúdos científicos, mas também, e não com menos importância, as grandes temáticas de interesse social. Portanto,

Os conteúdos científicos devem se organizar em torno de uma determinada ideia ou de eixos, que estruturam o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por professores(as) e estudantes nos tempos e espaços escolares em todas as etapas e modalidades de ensino articulados aos projetos político-pedagógicos da escolas (BRASIL, 2009 apud DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 11).

Assim, a SEEDF adotou temas transversais que devem permear todas as atividades docentes, independente das disciplinas/componentes curriculares, todas/os professoras/es devem eleger eixos como referências para suas aulas. Os eixos transversais elencados para o currículo da SEEDF são: Educação para a Diversidade, Cidadania; Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade. Assim, o Distrito Federal incluiu em seu currículo eixos que tratam da diversidade de forma ampla.

### Relações de gênero: a visibilidade por meio do currículo

Percebe-se que há clara intencionalidade política passando a educação por meio do currículo. No currículo da SEEDF não haveria de ser diferente, porém, a abordagem ocorre com um viés inclusivo no sentido de que se elegeu como estruturante teórica do documento, ou seja, como base filosófica e ideológica de sua intencionalidade, a Teoria Crítica e Pós-Crítica de Currículo.

A Teoria Crítica questiona aquilo que a sociedade tende a ver como natural, logo, é contra a naturalização de uma sociedade que se divide e que põe à margem aquilo que não é considerado como desejado ou como padrão. A partir de um posicionamento crítico e emancipatório ela sugere, nesse caso, um currículo neutro, porém intencional no intuito de atender a todas/os de forma mais equânime.

Mais contundente e abrangente que metodologias científicas, a Teoria Crítica vai além da definição reducionista de conhecimento escolar, com prioridade para reflexões que demonstram a não neutralidade do conhecimento, pondo em xeque a ideia de que alguns saberes são considerados conhecimentos, e outros, não.

Perspectiva crítica de currículo é uma denominação genérica para um conjunto de autores, com bases teóricas bastante distintas, que se aproximam entre si pela forma como conectam o conhecimento com os interesses humanos, a hierarquia de

classes e a distribuição de poder na sociedade. (LOPES, MACEDO, 2011, p. 76-77)

Nessa perspectiva pós-estruturalista, abre-se um caminho mais construtivista à realidade e à visibilidade dos grupos intitulados como minorias. Esse caminho também é o indicado pelo currículo da SEEDF, pois esse se baseia também em estruturas da Teoria Pós-Crítica ao abarcar a questão da diversidade ressaltando que a educação é um direito de todas/os em sua integralidade e especificidade, e ao ser permeado pela ideia abrangente da importância incomensurável da cultura popular, fomentada de forma universal pelo multiculturalismo.

E é aqui, onde o “multi” está em foco, que o espaço destinado às complexidades e particularidade dos indivíduos abrange também as questões de gênero, não podendo ser mais tardias as políticas públicas, sobretudo as educacionais. Atualmente, essas políticas estão mais propensas a tratar dessas questões, mas longe de atrelar à palavra gênero apenas ao “ser mulher”, não se pode invisibilizar sua importante participação, neste país onde mesmo sendo a maioria da população nacional, ainda é observada e tratada como minoria.

A mulher nem sempre foi invisibilizada. Desde a sociedade primitiva, a descendência era considerada diretamente relacionada à linhagem feminina. Filhos e filhas mantinham vínculos de sucessão em relação à figura materna, tanto que, com o advento do capitalismo e o fortalecimento da prática da propriedade privada, foi crescendo juntamente a disputa entre homens e mulheres pelo direito à herança: “com a morte do proprietário de rebanhos, estes teriam de passar primeiramente para seus irmãos e irmãs e aos filhos destes últimos, ou aos descendentes das irmãs de sua mãe, enquanto que os filhos eram deserdados” (MARX, ENGELS, LENIN, 1980, p. 15). Ainda de acordo com Engels, à medida que:

[...] as riquezas aumentavam, estas davam ao homem, por um lado, uma situação mais importante na família que a da mulher e, por outro lado, faziam nascer nele a ideia de utilização dessa situação a fim de que revertesse em benefício dos filhos a ordem de sucessão tradicional. Mas isso não podia ser feito enquanto permanecia em vigor a filiação segundo o direito materno. Este deveria, assim, ser abolido, e foi o que se verificou (MARX, ENGELS, LENIN, 1980, p. 15).

Assim foi estabelecida a filiação masculina e o direito hereditário paterno. Essa reversão do direito materno, para Engels, foi “a grande derrota histórica do sexo feminino”.

O desmoronamento do direito materno foi a grande derrota do sexo feminino em todo o mundo. O homem apoderou-se também da direção da casa; a mulher viu-se degradada, convertida em servidora, em escrava da luxúria do homem, em simples instrumento de procriação (MARX, ENGELS, LENIN, 1980, p. 17).

A criação do Estado, a agregação das riquezas em propriedade particular das famílias e a crescente dinâmica

capitalista foram fatores que, conjuntamente, dirigiram um duro golpe contra a sociedade alicerçada no matriarcado. Com as riquezas familiares passando diretamente aos filhos – predominantemente do sexo masculino –, na forma de herança, fez-se com que a mulher fosse destituída do seu lugar central, que vinha das antigas organizações sociais matriarcais. Tais acontecimentos culminaram, historicamente, na passagem do matriarcado para o patriarcado.

Diante desse cenário, as mulheres passaram a ser subalternizadas, reduzidas a meras companheiras de seus esposos, a serviçais para sua família e pessoas dóceis para toda a sociedade. Seguindo essa linha de raciocínio, o ingresso das mulheres na escola também ficou sempre em segundo plano. Nas famílias, o primeiro a ir à escola era o filho, e a menina só iria caso isso não atrapalhasse nas tarefas de cuidado com a casa e com as/os demais irmãs/os.

O Estado brasileiro aprofundou a desigualdade entre homens e mulheres – com a segregação do gênero feminino, instituído na educação –, ao não equiparar mulheres e homens com as mesmas oportunidades de aprendizado, estipulando para a mulher apenas a educação mais básica e elementar, algo que pudesse apenas auxiliar nas tarefas menos intelectuais que exerciam. Isso ocasionou a elas um atraso sociocultural considerável, uma vez que “o crescimento com equidade, ou com iniquidade, é uma decisão política, e não um resultante da natureza das coisas.” (PALXÃO, 2003, p. 102).

Durante o período colonial as mulheres foram completamente excluídas das poucas escolas existentes. Somente com a vinda da família real em 1808, e após a Independência, em 1822, houve aumento da oferta educacional, porém ao sexo feminino cabia apenas a educação primária, com forte conteúdo moral e social, a fim de fortalecer o papel da mulher enquanto mãe e esposa. (GPPGER, 2013, p. 130).

Nesse arcabouço conservador, patriarcal e machista as mulheres, mesmo depois de conquistarem as cadeiras acadêmicas, acabam sendo lesadas na valorização profissional, pois em geral os homens ainda recebem salários maiores, apenas pelo fato de serem homens, evidenciando que o quesito gênero está acima do que realmente importa para execução de suas obrigações profissionais.

Uma das explicações utilizadas para a ampliação da escolaridade feminina é o fato de as mulheres necessitarem de maior qualificação para a entrada no mercado de trabalho. Mas os ganhos educacionais das mulheres não traduzem em melhorias efetivas no mercado de trabalho, no qual, apesar das mudanças positivas, continua a prevalecer um razoável hiato salarial. (GPPGER, 2013, p. 135).

A questão das relações de gênero é tão forte que não atinge só as mulheres – àquelas que o binarismo reconhece por serem do sexo feminino –, mas também aos meninos, jovens e homens que de alguma forma se feminilizam, que assumem uma representação de gênero feminina. É por meio dessas observações e desses fatos que se pode

perceber quão presente é o preconceito de gênero que, enfatizado pela questão das feminilidades e das masculinidades, se torna tema de suma importância para a construção de uma sociedade mais humanizada.

É essa realidade desigual que justifica e torna importante que se traga para dentro da escola a possibilidade de emancipar, não só as meninas, as jovens mulheres, as mulheres, os homossexuais, ou os jovens/homens efeminados, mas toda a sociedade. Fazer valer o multi e desconstruir a padronização, ressignificando os conceitos de correto/errado, feio/bonito.

### Falando sobre gênero

O termo “gênero” é, muitas vezes, utilizado como sinônimo do termo mulher, sendo atribuído de forma restrita, limitado ao sexo biológico. Porém existem várias determinações e usos para o conceito de gênero que lhe dão significações variadas podendo exaltar, invisibilizar ou secundarizar a posição da mulher. Logo, falar de gênero não é simplesmente separar biologicamente os seres, e sim atribuir especificidades às ações masculinas e femininas.

Para o movimento feminista, tratar de gênero é defender o antideterminismo biológico que é imposto pela anatomia dos corpos, assim como, e principalmente, as atribuições sociais relacionadas a eles. Mas não somente isso, pois para falar das feminilidades é preciso entender também as masculinidades e compreender as determinações de papéis para esses agentes na construção da sociedade.

Somente na relação com o outro é que as características estipuladas a cada signo social são construídas, pois “nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino” (BEAUVOIR, 1980, p. 9).

Nesse estudo, o gênero não é abordado como sinônimo de mulher, pois a problemática existente nas questões de gênero se dá na relação entre as pessoas e a construção da superioridade simbólica imposta nesses papéis. Para Davis (1975 apud SCOTT, 1995) não é possível falar das mulheres sem buscar compreender também os homens, não há para tanto uma separação do sexo sujeito para com o outro, pois para compreender as relações é preciso entender o conteúdo histórico que perpassa e constrói as relações sociais. Só assim será possível compreender os simbolismos por trás das práticas mantenedoras das realidades patriarcais que vivenciamos.

As ciências sociais enfatizam que as identidades masculina e feminina não são construções biológicas, são culturais, engendradas sobre corpos e variáveis através da história, ou seja, as diferenças de gênero são principalmente diferenças estabelecidas entre homens e mulheres por meio das relações sociais que se dão na história, fazendo de gênero uma categoria de classificação dos indivíduos [...] (HEILBORN apud GPPGER, 2013, p. 20).

Assim, compreende-se que não há como designar/articular a palavra gênero ao arquétipo do ser mulher.

Então, entende-se gênero como um delimitador de relações sociais que visa manter uma ordem. No caso desta análise, seria a manutenção do patriarcado, da relação machista que é interessante para o modelo social vigente. Assim, ao buscar-se tratar da questão histórica do gênero estaríamos questionando e procurando a “redefinição e o alargamento” do tradicionalismo. Revisitando aquilo que já está consolidado para construir uma “nova história não só das mulheres, mas uma nova história”. (SCOTT, 1995, p. 73).

Desse modo, a questão do gênero transborda a determinação da mulher, e alcança a divisão social que designa papéis subalternizados para o sexo que os próprios homens determinaram como frágeis. Embora, não se possa negar que a questão biológica contribui para construção desse arcabouço social que segrega o gênero feminino, pois desde o nascimento o aspecto biológico do corpo masculino traz maior liberdade e menor pudor do que as meninas. A simbólica diferença entre a posição ao urinar pode ser entendida como uma renegação de sexos, o menino/homem pode se orgulhar de seu sexo, por isso fica de pé não precisando esconder seu órgão, em contrapartida a menina se encolhe, se abaixa e esconde com vergonha seu órgão genital. Sem falar dos apelidos – criados pela família, pelo próprio indivíduo e até mesmo por parceiras/os – direcionados ao órgão sexual masculino (BEAUVOIR, 1980).

Já a vergonha do corpo sexuado da jovem em crescimento, por exemplo, vem a se transformar numa condição de diligência que assevera o mito de que o homem não pode ser instigado, que cabe à mulher não excitar seus instintos “naturais”. De tal forma que a condição de objeto é designada à menina, à jovem, à mulher, desde sempre. A partir desse período, ela terá a obrigação de se guardar, respaldando e legitimando que os atos violentos ou as investidas sexuais são impulsionados pela anatomia de seu corpo pueril. Nesse período, perturbado, a menina se despede do corpo infantil e ganha corpo de mulher, ou seja, a menina faz-se carne (BEAUVOIR, 1960, p. 47).

A partir disso é fácil identificar a forte contribuição não do biológico em si, mas de como foi realizada a construção em torno desse aspecto natural. Esse é o conceito de gênero utilizado nesse estudo, um conceito livre de determinação sexual e voltado para a divisão de papéis criados por uma sociedade machista e patriarcal.

### Entre ordenamentos curriculares e práticas pedagógicas

O currículo da SEEDF tem como fundamento a Pedagogia Histórico-Crítica, no intuito de valorizar de forma subjetiva a relação entre ensino e aprendizagem, e o papel da escola. A subjetividade aqui considerada se dá na compreensão das especificidades e características biopsicossociais de estudantes numa realidade rodeada de diferenças e desigualdades determinadas por uma sociedade que se baseia na falácia da meritocracia que assevera a estratificação social. Indo contra a pedagogia que oprime, este currículo acredita que

a aprendizagem, sob a ótica Histórica, só se torna viável quando o projeto político-pedagógico que contempla a organização escolar considera as práticas e interesses sociais da comunidade. A identificação da prática social, como vivência do conteúdo pelo educando, é o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem e influi na definição de todo o percurso metodológico a ser construído pelos professores. A partir dessa identificação, a problematização favorece o questionamento crítico dos conhecimentos prévios da prática social e desencadeia outro processo mediado pelo docente, o de instrumentalização teórica, em que o diálogo entre os diversos saberes possibilita a construção de novos conhecimentos. (SAVIANI, 2003 apud DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 34)

Uma vez que a escola, especialmente a pública, não incorpora de forma efetiva as demandas das classes populares, mesmo com os determinantes democráticos que a orientam, vê-se que o resultado se dá nas evasões, fracassos e problemáticas escolares que refletem diretamente no perfil social estratificado que a sociedade possui. Buscando uma desconstrução dessa realidade, o currículo da SEEDF assume seu papel político-pedagógico compreendendo a educação “como direito e não como privilégio, articulando as dimensões humanas com as práticas curriculares em direção a uma escola republicana, justa, democrática e fraterna” (Ibidem, p. 35).

Para orientar a implementação de uma educação mais integral, o documento apresenta narrativas historicamente negligenciadas, elegendo-as assim como Eixos Transversais, com o objetivo de tornar o currículo menos normativo e prescritivo e cada vez mais reflexivo. Tais eixos são: Educação para a Diversidade, Cidadania; Educação em e para os Direitos Humanos; e Educação para a Sustentabilidade.

Sabendo da amplitude rica e plural do que vem a ser a diversidade, o currículo da SEEDF utiliza-se de uma definição com base na natureza das diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, diferenças motoras, sensoriais, enfim, a diversidade vista como possibilidade de adaptar-se e de sobreviver como espécie na sociedade. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 41).

Nos três eixos apresentados no currículo da SEEDF, é perceptível a presença das relações de gênero permeando-as. As relações de gênero perpassam o exercício pleno da cidadania, a garantia dos direitos humanos, e a busca de uma sociedade mais igualitária e menos sexista, por sua vez, também fomenta uma sociedade sustentável e, sobretudo, humana.

A legitimação de um currículo que oriente o trato das questões da diversidade e, nesse sentido, também das relações de gênero pode ser através de mecanismos que desconstruam a prática de uma educação padronizante, que desconsidera as variadas representações de gênero. A inclusão formal de tais temáticas como base para as práticas pedagógicas é um grande passo para que a ideologia do alheio seja refutada e que tais necessidades não sejam mais ofuscadas pelo currículo oculto.

Práticas como as de mostrar às crianças, desde a mais tenra idade escolar, a ideia de que as meninas e meninos devem sempre estar separados, que as brincadeiras também devem seguir o mesmo modelo apartado, inculca em suas mentes a ideia de que as feminilidades e masculinidades são polarizadas e não se misturam. As meninas, nessa perspectiva, se tornam dóceis e passíveis e os meninos, por sua vez, insensíveis e obrigados – de forma automática – a manter a heteronormatividade em evidência.

A seleção de um tipo de cultura com predomínio sobre outra induz os privilegiados, que se ligam com a cultura dominante, a adquirirem cada vez mais educação especializada, com todas as mutilações que a especialização comporta, e os menos favorecidos ao fracasso escolar e ao distanciamento consequente do mundo cultural. Tarefa esta que não é precisamente fácil, se não se fazem esforços e se adotam medidas específicas, quando boa parte do professorado e dos mecanismos de desenvolvimento curricular, meios didáticos, livros-texto, etc. são à imagem e semelhança da cultura intelectualista e abstrata dominante (SACRISTÁN, 2000, p. 65)

Meninas usam rosa, meninos, azul; meninas brincam de boneca, meninos de futebol e de carrinho, mas ao dividirem as brincadeiras são sempre times rivais. É assim que aqueles meninos que seguem o caminho inverso ao estipulado como natural para ele – como brincar de boneca ou ser carinhoso com os colegas ou até mesmo com a família – são taxados de gays em sentido depreciativo, efeminados e assim por diante. E as meninas ao não serem vaidosas ou gostarem de futebol, por exemplo, serão as “sapatonas” ou Maria-homem, etc.. E assim se cria e se mantém perpetuamente as padronizações do que uma criança pode ou não fazer, de acordo com seu sexo. Ora a escola dá o pontapé inicial, ora mantém os preconceitos trazidos de casa, e nesse círculo as atitudes machistas e homofóbicas são construídas e naturalizadas.

Além do currículo é preciso levar em consideração o contexto no qual professoras/es foram formados e se formam continuamente, e sobretudo o que vivem, uma vez que todas/os, principalmente estas/es profissionais, carregam uma bagagem a ser considerada – e tais valores e conhecimentos prévios muito provavelmente tiveram suas bases construídas sob um contexto colonizador –, há que se refletir sobre as diversas cobranças que se direcionam a elas/es.

[...] o que se ensina na escola é uma reinterpretção de conhecimentos e saberes disponíveis na cultura por meio de um prolongado processo de reflexão, individual e coletiva, sobre o sentido desta. Assim, como consequência, é uma recriação - nem sempre feliz – dos saberes considerados valiosos pela sociedade (LLAVADOR apud SACRISTÁN, 2013, p. 191)

Essas práticas cotidianas que não estão no currículo formal é que são acolhidas na maioria das vezes por toda

uma instituição de ensino, e que impedem a implementação que se determina no currículo, como no caso, o currículo diverso que a SEEDF criou.

Nenhuma perspectiva que se pretenda “crítica” ou pós-crítica pode, entretanto, ignorar as estreitas conexões entre conhecimento, identidade de gênero e poder teorizadas por essas análises. O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero. Uma perspectiva crítica que deixasse de examinar essa dimensão do currículo constituiria uma perspectiva bastante parcial e limitada desse artefato que é o currículo (SILVA, 2005, p. 97)

A expectativa da SEEDF ao construir um currículo que se orienta na diversidade é a de convidar os sujeitos sociais das escolas a “darem vida a este instrumento no chão da escola e da sala de aula, colocando seus princípios, concepções e orientações em prática” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 16), pois o fato é que é na ação que “o currículo ganha vida, [é] no cotidiano da escola e da sala de aula, por meio da relação pedagógica professor(a) e estudante, mediada pelo conhecimento e firmando parcerias com outros profissionais e comunidade escolar”. (Idem)

### Proposituras à guisa de uma conclusão

Longe de relacionar a efetivação e implementação de um currículo “diverso”, como o almejado e construído pela SEEDF, ao fim do currículo oculto, é preciso, muito mais, reconhecer que este currículo é não só mais real que o formal, como talvez o único existente, já que algumas instituições ou Secretarias ainda não possuem um currículo próprio. A proposta é a de reconhecer a supervalorização de valores pessoais de professoras/es e gestoras/es nas práticas educacionais e por meio de formações tornar a questão da diversidade, e pontualmente, as questões de gênero, algo tão importante que seja considerado um valor a ser praticado. Fomentar intencionalmente uma mentalidade educacional aberta à pluralidade.

A apresentada construção coletiva do currículo, de um currículo diverso, não é algo que deva ser supervalorizado e ovacionado em demasia, pois ele nada mais é do que o cumprimento de determinações legais maiores – porém, numa realidade onde ações como essa são bastante escassas, há que se reconhecer que é um grande feito. Todavia tal iniciativa deve ser entendida e vista como um primeiro passo, porque – muito mais do que demonstrar a intenção – é preciso possibilitar sua realização.

Então, como fazer para que esse currículo se efetive? Como atrelá-lo ao currículo oculto, ou seja, como trazer para a prática espontânea de professoras/es? Como fazer para que a ideia do plural e do diverso seja tão importante quanto os demais valores que baseiam as práticas pedagógicas do currículo oculto efetivado pela comunidade escolar? A resposta pode estar no

preparo, na formação e na obrigatoriedade e acompanhamento das determinações.

Nesse sentido, o próximo passo da SEEDF poderia ser a construção das Diretrizes Curriculares da Diversidade ou um acompanhamento e uma instrumentalização das instituições para que, de forma própria, construam suas próprias ações. Na sequência desse primeiro passo, a base teórica seria a apresentação e a discussão sobre “o quê fazer” e “como fazer”.

Somente por meio da apropriação do conhecimento, com cursos, palestras e seminários a respeito da temática – que, a título de reconhecimento, já existem na SEEDF, mas que devem se tornar mais acessíveis – é que a pluralidade e as relações de gênero serão tratadas dentro da escola com o caráter multi que de fato possuem, além da formação de professoras/es não se pode esquecer também da importância que possui a gestão da escola para a efetivação de políticas públicas. Uma gestão engajada e ciente

de seu papel é mola propulsora para ações educativas que fomentem a pluralidade, podendo identificar dentre seus pares possíveis profissionais que possam ser desde multiplicadores a obstáculos dessa educação.

É preciso ainda observar desde as ações até espaços físicos e sociais que esta instituição mantém para que haja troca de saberes e vivências de diferentes naturezas. E, acima de tudo, cobrar o apoio das demais instituições que compõem a rede educacional e exigir que as assistências que acompanham as determinações legais sejam cumpridas.

Por fim, compreende-se que caso não haja uma mudança reflexiva e transformativa no corpo docente e administrativo das instituições de ensino, as práticas continuarão fomentando preconceitos e negligenciando verdades, saberes, identidades e reconhecimentos, tornando o direito à educação uma mera e inalcançável utopia, e o currículo diverso apenas mais um documento engavetado. ■

### Referências Bibliográficas

- BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo: fatos e mitos. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960.
- \_\_\_\_\_. O segundo sexo: a experiência vivida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BRASIL. Constituição Federal, de 05.10.88. Atualizada com as Emendas Constitucionais Promulgadas.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.
- \_\_\_\_\_. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 45 p. – (Série legislação; n. 118) Atualizada em 20/5/2014. ISBN 978-85-402-0217-7
- \_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 2, de 07 de Abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- \_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- DIAP, Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar. Radiografia do Novo Congresso: Legislatura 2015-2019 / Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar. -- Brasília, DF: DIAP, 2014. 164 p.: il.; color. (Estudos Políticos do DIAP). Disponível em: <http://www.diap.org.br/>
- DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento da Educação Básica. Pressupostos Teóricos, 2014.
- ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. Tradução de Ruth M. Klaus: 3ª. Centauro Editora: São Paulo, 2006.
- GPPGER, Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, Módulo II. Políticas Públicas e Gênero, SPM/PR, SEPP/PR, MEC e IPEA/SAE, 2013.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. TEORIAS DE CURRÍCULO. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.
- MARX, ENGELS E LÊNIN. Sobre a Mulher. Global editora: São Paulo, 1980.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. “EMC (Educação Moral e Cívica)” (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=364>, visitado em 28/1/2015.
- PAIXÃO, Marcelo J. P. Desenvolvimento Humano e Ralações Raciais – Os negros e os determinantes das desigualdades sociais no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SACRISTÁN, José Gimeno (Org). Saberes e Incertezas sobre o Currículo. Trad. Alexandre Salvaterra; Revisão Técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
- SILVA, Tomás Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. Ed. 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SODRÉ, Muniz. Ciência e Método em Comunicação. In: LOPES, Maria Immacolata V. de. (Org.) Epistemologia da comunicação. São Paulo: Loyola, 2003.