



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós- Graduação em Educação
Mestrado
Linha: Currículo e Linguagem

**DISCURSOS SOBRE GÊNERO NA PROPOSTA CURRICULAR DO
MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA-PB**

Gabriela Maria dos Santos

Rio de Janeiro

Abril/2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DISCURSOS SOBRE GÊNERO NA PROPOSTA CURRICULAR DO
MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB**

Por

Gabriela Maria dos Santos

Orientadora: Profa. Dra. Rosanne Evangelista Dias

Dissertação exigida como requisito final à
obtenção do título de Mestre em educação
pelo Programa de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro

Abril/2015

CIP - Catalogação na Publicação

S237d Santos, Gabriela Maria dos
DISCURSOS SOBRE GÊNERO NA PROPOSTA
CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB /
Gabriela Maria dos Santos. -- Rio de Janeiro,
2015. 121 f.

Orientadora: Rosanne Evangelista Dias.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Política Curricular. 2. Discurso. 3. Gênero.
4. Tema Transversal. I. Dias, Rosanne
Evangelista, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Telma Santos e Antonio Santos, pelo imenso amor, carinho pelo incentivo incondicional e confiança. Obrigada por cada torcida e orientação, como também pelo investimento naquilo que escolhi, a educação. Obrigada pela preocupação e cuidado que sempre tiveram comigo. Os amos eternamente.

Ao meu irmão, Gabriel Santos, que mesmo longe estamos muito perto, que mesmo sem muitas conversas, nos amamos verdadeiramente. Obrigada por todo orgulho que expressa sentir por mim. Te amo eternamente.

Ao meu tio Edson Santos e sua esposa, Inácia Rita (tia torta) e sua enteada Ludimila Aguiar (prima torta), por todo acolhimento, carinho, cuidado e amor que me deram, principalmente pelo apoio, que durante o primeiro ano de mestrado, foram minha “família nuclear”. Sem o apoio de vocês, nada disso eu teria conseguido. Meu agradecimento eterno.

Ao presente que recebi do casal Andréia Gomes (tia torta) e meu tio Marcone Gabriel, ser madrinha da Sophia Santos, minha afilhada Sophi, que entrou na minha vida durante a minha caminhada pelo mestrado. Grande presente que me deu mais ânimo para continuar. A amo profundamente.

À minha orientadora Rosanne Dias, que confiou no meu trabalho desde o início. Pelo carinho, companheirismo, dedicação e amizade. Se não fosse você, não teria conseguido. Obrigada por todo aprendizado que me proporcionou e por me permitir estar onde estou, obrigada pelas madrugadas acordada e leituras exaustivas do meu trabalho. A cada devolutiva eu sentia o compromisso e dedicação com essa pesquisa. Obrigada pela confiança e por todo incentivo.

A todo o grupo de pesquisa “Políticas curriculares e Formação de professores”, pelos encontros e aprendizagens que todos/as proporcionaram. Especialmente a Thais Dias e Livia Farias que no momento muito importante, estiveram comigo na correção e abstracts desta dissertação. Meu muito obrigada.

Aos amigos e amigas do Mestrado em Educação da UFRJ que estiveram juntos comigo nesta caminhada, em especial a primeira pessoa que construí um laço fraterno de amizade e que desejo levar para toda a vida, Marcella Albaine. Obrigada pelo carinho e amizade.

À minha eterna orientadora Professora Doutora Maria Zuleide da Costa Pereira, pelo primeiro incentivo de vir para a UFRJ e acreditar que eu iria conseguir. Obrigada pela torcida,

confiança e apoio de todos os dias. Agradeço, também, a todo o Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Curriculares (GEPPC/UFPB) por todas as contribuições que me proporcionaram inicialmente no projeto desta dissertação. Grandes contribuições esse grupo concedeu a mim, uma honra ter feito parte dele.

À toda a equipe do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/UFRJ, nas pessoas de Elaine Constant, Luciana Pereira, Larissa Leão, Monique Maiques, Maria Elisa Almeida e Zelma Cândido, que quando mais precisei me acolheram. Grandes contribuições essas pessoas proporcionaram para minha vida. Compor essa equipe me deixa honrada. Muito obrigada por todo carinho, parceria e amizade.

As professoras Ana Canen e Elizabeth Macedo que me concederam a honra de comporem a banca examinadora, como também as suplentes Alice Lopes e Patrícia Corsino.

A todos/as os/as professores/as e funcionários/as da Faculdade de Educação, que de forma direta ou indireta contribuíram na minha caminhada pela UFRJ. Especialmente a Secretária do PPGE na pessoa de Solange Araújo, que sempre esteve disponível em me ajudar a qualquer momento. Agradeço em especial ao funcionário Hernandes Ribeiro, que sempre muito alegre, nunca deixou de me desejar um bom dia. Agradeço o carinho e respeito de sempre.

Àqueles e àquelas que os nomes não constam aqui, mas sempre me enviaram energias positivas e torceram pelo meu sucesso. Muito obrigada!

RESUMO

O currículo escolar está envolvido diretamente na construção de sujeitos, uma vez que a escola é um espaço de formação e auto formação dos indivíduos que nela interagem. Desse modo, o currículo escolar tem um lugar de destaque na construção do que é “ser homem” e do que é “ser mulher”. Esta dissertação tem como objetivo analisar os discursos constituídos e fixados sobre gênero na Proposta Curricular do Município de João Pessoa/PB. Para tanto, busco interlocuções com autores/as do campo do gênero: Louro (1997, 1995), Meyer e Soares (2008), Gonçalves (2006), 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. Parto do pressuposto de que gênero e currículo são construções discursivas. Entendo que homens e mulheres são sujeitos cambiantes e híbridos e que suas posições no mundo são constituídas discursivamente. Eles e elas não existem fora do discurso. Em relação ao gênero, percebo seus discursos flutuantes e cambiantes, sem fixações estáticas, porém ainda, marcadamente essencializados por discursos da Biologia/Ciência. Analiso os Temas Transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – PCN (BRASIL, 1997), no que tange os limites no foco do tema gênero exclusivamente na temática Orientação Sexual, explorando-o pouco em diferentes campos disciplinares, a exemplo do que ocorre no documento de João Pessoa. Penso currículo como espaço-tempo de fronteira, como, híbridos culturais, que inclui o mesmo e o outro, um currículo capaz de explicitar a fluidez das fronteiras entre os sujeitos e potencializar aqueles que antes foram silenciados. Argumento, nesta dissertação que, a despeito das fixações da proposta curricular de João Pessoa em torno do gênero, cabe ao/a leitor/a, o/a professor/a que é seu/sua destinatário/a, ler essa proposta interpretando-a, problematizando-a, ressignificando-a e fazendo releituras do que é proposto. O estudo mostra diferentes possibilidades para significações e ressignificações em torno do significante gênero na proposta, resultando em múltiplas possibilidades de inventar e reinventar, significar e ressignificar a ação docente.

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

ABSTRACTS

School Curriculum is directly involved in the construction of the subjects, seeing that school is the privileged space of self-training and education of the individuals who are interesting in it. Thereby the school curriculum features in the construction of the meanings of what is "being a man" and what is "being a woman". This research focuses on the analysis of established discourses about gender on the Curriculum Proposal of the city of João Pessoa / PB. There unto we dialogues with authors of the gender studies: Louro (1997, 1995), Meyer e Soares (2008), Gonçalves (2006), among others and authors of the Curriculum and Cultural Studies fields, such as Macedo (2009, 2006), Lopes (2012, 2011) and Hall (2006). The analyzes were guided by post-structuralist trad taking Discourse Theory (TD) of Laclau (2013, 2011, 2005) as the theoretical and methodological guideline. We, therefore, assume that gender and curriculum are discursive constructions. We, here, defend that men and women are hybrids subjects that are in permanently changing and their positions in the world are constituted discursively. Therefore, he and she do not exist outside of discourse. As to gender, we understand their floating discourses without fixations, but also remarkably essentialized by speeches of Biology / Science. In this research we analyze the theme gender in the Transverse Themes in National Curriculum Standards of Elementary School – PCN (BRASIL, 1997). More specifically, we analyze howt his theme is worked primarily within the theme sexual orientation while little explored in others school subjects, as na example to what occurs in João Pessoa. Weunderstand that the curriculum is a space-time frontier between cultures. In doing so, we defend a curriculum able to explore the fluidity of the borders between the subjects and also able to strengthen those who before were silenced. In this work, we argue that despite the fixations founded in the curriculum proposal of Joao Pessoa around gender it is up to the reader (the teacher who is the addressee) to read this proposal interpreting it, discussing it, giving new meaning to it and making reinterpretations of what is proposed in the document. The study highlighs others possibilities for ressignifications and significations around the significant gender in the proposal, resulting in multiple possibilities to invent and reinvent, mean and reframe the teaching action.

Keywords: Curriculum policy. Discourse. Gender. Transverse theme.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPed – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

FBPF - Federação Brasileira pelo Progresso Feminino

JOFEM - Jornada de Formação dos Educadores Municipais

PCMJP – Proposta Curricular do Município de João Pessoa

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNPM - Plano Nacional de Políticas para as Mulheres

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEDEC – Secretaria de Educação

SEPPM - Secretaria Extraordinária de Políticas Públicas para as Mulheres

SPM/PR - Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República

SUMÁRIO

Introdução.....	10
Capítulo 1. GÊNERO E CURRÍCULO: UMA LUTA POLÍTICA.....	20
1.1 - Teoria curricular e as significações de gênero através dos movimentos feministas.....	24
1.2 - Perspectivas de gênero em documentos curriculares nacionais.....	29
1.3 - Construção dos sentidos de gênero e currículo nas Pesquisas em Educação: um olhar necessário.....	38
Capítulo 2. PRODUÇÃO CURRICULAR E PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DE GÊNERO.....	46
2.1 - Em torno da construção metodológica.....	51
2.2 – A diferença como pressuposto indispensável em processos de identificação de gênero.....	58
Capítulo 3. OS MOVIMENTOS CURRICULARES COMO POSSÍVEIS DESESTABILIZADORES DA FIXAÇÃO IDENTITÁRIA, O CASO DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB.....	68
3.1 - Demandas curriculares do município de João Pessoa.....	78
3.2 - Gênero e suas implicações na Proposta Curricular do Município de João Pessoa: uma análise necessária.....	95
Considerações (In)Conclusivas.....	101
Referências bibliográficas	108
Anexo.....	115
Apêndice.....	122

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 numa 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, nem em todas escolas, nem todas famílias, nem 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 a meninas e a mulheres devem fazer os serviços domésticos e estes é de responsabilidade delas, enquanto os

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).

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 que 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.

O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2013) revela que em “2010, as mulheres informaram ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que gastam 24 horas por semana em atividades domésticas não remuneradas, enquanto os homens declararam usar 10 horas nas mesmas tarefas” (p. 14). Essa estatística nos faz pensar como a mulher ainda é responsabilizada pelos afazeres domésticos, desde criança, como podemos destacar na citação anterior. O plano explicita também, que até o momento a “educação brasileira ainda não incorporou totalmente o princípio da igualdade de gênero. Há paridade nas matrículas em quase todos os níveis de ensino” (p. 22). Por um lado, grande parte dos indicadores educacionais mostram que as mulheres se sobressaem em relação aos homens, porém esses indicadores também comprovam a persistência de desigualdade sociais graves associadas a discriminação sexista (BRASIL, 2013).

Nascida e criada no nordeste brasileiro, no estado conhecido como “Terra de cabra macho”, e que Luiz Gonzaga² o homenageia com a música que tem o refrão “Paraíba masculina, muié macho sim sinhô”³, cresci em meio a essas questões que iniciam essa dissertação, permeando direta e indiretamente o meu caminhar como filha, estudante, professora. Os papéis de gênero sempre foram muito pontuados em minha casa. A atuação da mãe, do pai, da filha mulher e do filho homem esteve muito evidente em minha criação. Os papéis sociais femininos e masculinos eram marcados em nosso dia a dia, com muita dureza, certas vezes, nas “posições” que deveríamos ter. A cada dia aprendia o que uma mulher deveria fazer, como se comportar e, até mesmo, o que deveria ser. A religião também foi uma instituição que sempre marcou bem o papel feminino que deveria seguir.

² Luiz Gonzaga (1912-1989) foi músico brasileiro. Sanfoneiro, cantor e compositor, recebeu o título de "Rei do Baião". Foi responsável pela valorização dos ritmos nordestinos, levou o baião, o xote e o xaxado, para todo o país. A música "Asa Branca" feita em parceria com Humberto Teixeira, gravada por Luiz Gonzaga no dia 3 de março de 1947, virou hino do nordeste brasileiro.

³ Música: Paraíba. Autor: Luiz Gonzaga, Humberto Teixeira. Álbum: O Essencial de Luiz Gonzaga. Ano: 1999.

Desta maneira, após finalizar o projeto de pesquisa na graduação de Pedagogia como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica na Universidade Federal da Paraíba (PIBIC/UFPB), em que desenvolvi discussões sobre currículo e políticas de currículo, pude refletir sobre as práticas educativas através dos currículos e, mais especificamente, o de João Pessoa, com a Proposta Curricular. Tive a oportunidade de perceber a produção de conhecimento formulada em meio aos discursos, o que me levou a refletir, também, particularmente, sobre a produção de sentidos no âmbito das políticas de currículo e como essas políticas, muitas vezes, são responsáveis pelo silenciamento de determinadas demandas sociais (em especial, de determinados grupos sociais, como gays, negros, mulheres etc.), colocando em evidência a necessidade de discutir a quebra desses mesmos silenciamentos.

De tal modo, busquei então realizar uma pesquisa com as temáticas de gênero e currículo no curso de Mestrado em Educação, com o interesse de contribuir com as discussões de gênero no campo do currículo e iniciar um processo de pesquisa com essas temáticas na rede de ensino de João Pessoa.

A cidade de João Pessoa, capital da Paraíba, é considerada a mais verde do país e a segunda mais verde do mundo. Sua população estima-se “aproximadamente 723.514 (setecentos e vinte e três mil, quinhentos e catorze) habitantes, segundo dados do Censo 2010, elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” (PASMJP, 2011, p, 103). Atualmente o município tem 95 escolas municipais distribuídas em 09 polos que reúne diferentes bairros da cidade.

Em 2010 foi criada a Secretaria Extraordinária de Políticas Públicas para as Mulheres (SEPPM) na cidade de João Pessoa. De acordo com o *site*⁴, a secretaria constituiu-se num espaço estratégico para incentivar aos demais órgãos municipais no compromisso de avançar na cidadania e contribuir para a mudança de mentalidades, para a construção de uma sociedade justa e igualitária. A SEPPM tem como papel fundamental contribuir para a promoção de igualdade de gênero e para tanto desenvolve ações em quatro áreas consideradas de vulnerabilidade e entre elas está a educação. Para a educação, objetiva-se contribuir para a mudança de comportamento da sociedade, bem como para o enfrentamento estrutural da desigualdade e discriminação entre mulheres e homens, combatendo o estereótipo de gênero, raça, etnia, orientação sexual, construindo uma nova forma de convivência baseada na equidade de gênero, na cidadania ativa, democrática e solidária.

⁴ Ver em <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/secretarias/seppm/>>

Assim, a SEPPM desenvolve algumas ações junto à rede municipal de educação de João Pessoa que são:

- Sensibilização e formação do corpo docente, discente e demais profissionais da educação municipal, para o exercício da Educação Inclusiva, em parceria com a Sedec;
- Rodas de Diálogo sobre as Mulheres no Mundo do Trabalho – Realização de debates sobre profissões historicamente masculinas, desconstruindo preconceitos junto à população estudantil da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Pró-Jovem, em parceria com a Sedec e Estação Cabo Branco, Ciência, Cultura e Artes;
- Sensibilização e informação dos agentes culturais do município, sobre o cumprimento da Lei Municipal 1.799 de 07 de Janeiro de 2013. A lei proíbe o poder público municipal de contratar artistas que, em suas músicas, danças ou coreografias, desvalorizem, incentivem a violência ou exponham as mulheres à situação de constrangimento. A atividade é realizada em parceria com a Funjope⁵;
- Representação da SEPPM no Conselho Municipal de Cultura, contribuindo para a construção de uma política cultural inclusiva e não sexista;
- Ações de Educação Inclusiva com grupos de mulheres de comunidades de baixa renda, em uma ação intersetorial com as Coordenações de Trabalho e Enfrentamento à Pobreza; Saúde, Direitos Sexuais e Reprodutivos; e Enfrentamento à Violência contra a Mulher, com o objetivo de contribuir com a formação e o empoderamento das mulheres⁶.

Desta maneira, há algumas ações da secretaria em busca de uma equidade de gênero no município de João Pessoa nos últimos anos. Tais ações podem ser consideradas algumas demandas do movimento de mulheres que são explicitadas no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), por exemplo. O primeiro PNPM foi criado em 2002 como parte do compromisso assumido pelo então governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (BRASIL, 2004). Cada plano foi construído através das diretrizes resultantes da Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, que conta com a presença de representantes das diferentes regiões do país.

Trouxe para a discussão nesta dissertação o I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004), construído com base nos resultados da I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres. Este plano contribuiu de forma secundária para ser analisado como um

⁵ A Fundação Cultural de João Pessoa – FUNJOPE, entidade de direito público subordinada à Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa. Tem como objetivos promover, incentivar, difundir e valorizar a cultura e as artes na cidade de João Pessoa.

⁶ Ver em <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/secretarias/seppm/acoes/>>

documento de políticas nacionais, que explicita discursos nos quais atingem e inspiram a construção de planos e propostas locais em suas relações com a educação.

A Proposta Curricular do Município de João Pessoa é o documento utilizado centralmente nesta pesquisa. Este documento é constituído de dois volumes. O volume I apresenta a proposta para o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), dentre outras modalidades. É composto pelos cadernos das propostas voltadas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (1º e 2º ciclo). O volume II contempla as informações referentes ao detalhamento dos componentes curriculares do 3º e 4º ciclos, ou seja, do 6º a 9º ano e dos temas transversais (educação para a saúde, ética e cidadania, pluralidade cultural, trabalho, consumo e meio ambiente). Optei por focar as análises no volume I, mais especificamente a Educação Infantil e as séries iniciais, do 1º ao 5º ano, segmento no qual tenho interesse em pautar meus estudos e pesquisas por ser Pedagoga e acreditar que as discussões de gênero devem ser inseridas no currículo desde a Educação Infantil.

Para tanto, objetivei analisar os discursos construídos e fixados sobre gênero na rede de ensino do Município de João Pessoa/PB através da Proposta Curricular. Os objetivos específicos pautaram-se em: analisar discursivamente os sentidos produzidos sobre gênero na Proposta Curricular (Vol. I) do Município de João Pessoa/PB (2004) como referência curricular local para o estudo das relações de gênero; e, apreender os discursos sobre gênero do I Plano Nacional de Política para as Mulheres (2004), como ponto de partida para as legislações que traçam as diretrizes e bases da educação brasileira.

O volume I apresenta a proposta para a Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos (1º e 2º ciclo). Na apresentação os tópicos trabalhados são: a) um resgate histórico da construção da Proposta Curricular; b) roteiro das excursões didático-pedagógicas; c) registro fotográfico da formação continuada e de excursões didático-pedagógicas; d) texto: A organização do conhecimento escolar; e) o ensino e a aprendizagem de língua escrita; f) texto: possibilidades metodológicas e, g) a avaliação a serviço da aprendizagem. Na Educação Infantil-Pré-Escola, os tópicos são: a) apresentação; b) conteúdos por eixo temáticos e objetivos; c) possibilidades metodológicas e referências bibliográficas. No Ensino Fundamental os tópicos são: a) objetivos; b) séries Iniciais (1º ao 5º ano – 1º e 2º Ciclos); c) disciplinas, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e Educação Física, cada uma com seus conteúdos por eixo temático e objetivos, possibilidades metodológicas critérios de avaliação e suas referências bibliográficas. Na Educação de Jovens e Adultos, os tópicos são: a) concepções de

alfabetização e EJA; b) objetivos da EJA; c) proposta curricular e formação de professores da EJA; d) um currículo a serviço da educação de jovens e adultos; e) procedimentos metodológicos: o fazer e o pensar EJA; f) princípios de avaliação na EJA; g) referências bibliográficas; h) conteúdos por eixo temático e objetivos, ciclo I, II e 5º ano.

Nesse volume, encontram-se, também, os Temas Transversais com os tópicos: a) disciplinas curriculares e os temas transversais; b) temas transversais; c) proposta para transversalizar a temática árvore e as Adaptações Curriculares ao Trabalho Pedagógico para Alunos/as Portadores/as de Necessidades Educativas Especiais. Em sua parte final, constam ainda os anexos com a resolução do Conselho Municipal de Educação⁷, nomes dos professores/as⁸ (que construíram a proposta curricular) e os nomes dos/as ministrantes e ou assessores/as pedagógicos.

A proposta em questão refere-se à educação de crianças a partir de sete anos de idade (Vol. I). Mas, em 2006, houve uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no artigo 32, que agora tem a seguinte redação: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, inicia-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (LDB, 2010 p. 26). A proposta curricular do município de João Pessoa vem se adequando as novas exigências, mas ainda não sistematizou uma nova

⁷ **Lei nº 8.996, de 27 de dezembro de 1999** – Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, que determina providências (p. 378). **Lei nº 8682/98 de 28 de dezembro de 1998** – Dispõe sobre o plano de cargo, carreira e remuneração dos profissionais da educação do município de João Pessoa, e dá outras providências (p. 388). **Lei nº 8.999, de 27 de dezembro de 1999** – Dispõe sobre a escolha de diretores e de vice-diretores dos estabelecimentos escolares da rede municipal de ensino, revoga as leis nº 5.981, de 22 de dezembro de 1992, e determina providências (p. 391). **Anexo à resolução CME/002/00, de 13 de junho de 2000** – Diretrizes para elaboração do projeto pedagógico e do regimento das escolas municipais do ensino fundamental do sistema de ensino do município de João Pessoa (p. 397). **Anexo à resolução CME/003/00, de 13 de junho de 2000** – Diretrizes para a elaboração do projeto pedagógico e regimento das instituições públicas e privadas que oferecem Educação Infantil (p. 400). **Resolução nº 004/00** – Estabelece diretrizes para a elaboração do Projeto Pedagógico e do Regimento das Escolas Municipais de Ensino Fundamental do Sistema de Ensino do Município de João Pessoa, no que se refere à modalidade de Educação de Jovens e Adultos e dá outras providências (p. 403). **Resolução nº 003/2000** – Estabelece Diretrizes para Elaboração do Projeto e do Regimento das Instituições Públicas e Privadas que oferecem Educação Infantil, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa e dá outras providências (p. 404). **Resolução nº 006/00** – Fixa normas para a autorização de funcionamento da Educação Infantil nas instituições públicas e privadas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa (p. 405). **Resolução nº 023/98** – Estabelece normas relativas ao processo de avaliação do rendimento escolar na rede de ensino do Município de João Pessoa, e dá outras providências (p. 409). **Resolução nº 025/98** – Dispõe sobre a Aceleração de Estudos para alunas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, que se encontram em defasagem de idade/série (p. 412). **Resolução nº 001/99** – Dispõe sobre a implantação do Regime de Progressão Parcial de Estudos, nas escolas mantidas pelo Poder Público do município de João Pessoa, e dá outras providências (p. 414). **Resolução 002/01** – Dispõe sobre o Ensino Fundamental no âmbito do Sistema de Ensino de João Pessoa (p. 416).

⁸ Ver, em anexo, os nomes na íntegra.

proposta atualizada em acordo com as alterações da LDB e com o tempo de gestão da proposta curricular referida.

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, 1995), Louro, Felipe e Goellner (2013), Meyer e Soares (2008), Gonçalves (2006), Perrot (2008), Carvalho e Rabay (2013), entre outras. Do campo do currículo e dos estudos culturais, utilizei como referência: Macedo e Lopes (2011), Macedo (2009, 2006), Lopes (2012, 2011), Silva, Hall e Woodward (2014), Hall (2006), entre outros/as.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizei metodologicamente e teoricamente a Teoria do Discurso de Laclau para analisar estes documentos, 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. O discurso se constitui e é constituído de elementos que não são pré-existentes ao complexo relacional, mas se constituem através deles.

Na tentativa de perceber como as pesquisas que envolvem currículo e gênero foram desenvolvidas, realizei um levantamento através do Banco de teses da Capes. Tal mapeamento foi realizado entre os anos de 2008 a 2012, nos Mestrados Acadêmicos em Educação. A combinação priorizada foi com as palavras-chave “Gênero e Currículo”, pois o que interessa perceber são as produções que tenham como eixo central o currículo e o gênero. Assim, desta forma, pretendi identificar, nesse levantamento, os sentidos que são trabalhados

sobre esses significantes. Primeiramente, foram selecionadas dez dissertações⁹ que continham em seu título as palavras currículo e gênero e também em suas palavras-chave. Desses dez trabalhos selecionados, foram retirados três para maior análise.

A dissertação intitulada: “Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos” (CARVALHAR, 2009) foi uma das selecionadas. O objetivo do trabalho foi analisar como, e de que forma, o currículo da Educação Infantil na rede Municipal de Belo Horizonte tem contribuído para nomear e produzir identidades generificadas das crianças. Para a realização das análises, a autora utilizou referencial teórico os Estudos de Gênero e as contribuições dos Estudos Culturais, em sua vertente pós-estruturalista. Na conclusão da pesquisa a autora afirma que a análise mostra que os discursos que circulam na família e na mídia se cruzam ao discurso do currículo escolar para a produção dos corpos infantis masculinos e femininos de formas diferenciadas, com implicações importantes em suas identidades de gênero. Ela ainda afirma que no currículo estudado aparecem “técnicas de poder disciplinar” para o controle da infância, sendo cada vez mais perceptível a transgressão dessa infância contemporânea às normas impostas pela escola, tanto em relação aos meninos, tidos como “indisciplinados”, como em relação às meninas “obedientes”, diferente do que mostram alguns estudos de gênero atuais. Este trabalho contribui para nossas análises e reflexões, uma vez que, mostra que há sempre possibilidade de construção de novos modos de ser e de agir em relação aos gêneros.

Outra dissertação selecionada tem por título: “A construção do gênero nas propostas curriculares para o último ano da educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental elaboradas pelo município de Marília/SP” (MEDEIROS, 2012). O objetivo deste trabalho foi compreender como gênero está contemplado nas políticas curriculares para o último ano da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental no município de Marília/SP. A dissertação foi escolhida para ser apreciada, principalmente porque objetiva compreender como o gênero está contemplado em uma proposta curricular. O estudo foi embasado pela teoria feminista, por meio da qual gênero é compreendido como categoria de diferenciação social mediada por relações de poder, e pela teoria foucaultiana. A autora conclui que na análise das propostas curriculares municipais, as discussões sobre gênero não foram contempladas na Proposta Curricular Municipal para o primeiro ano do Ensino Fundamental e na Proposta Curricular Municipal para o Infantil II. Este trabalho evidencia a escassez de discussões sobre gênero nas propostas curriculares que foram analisadas, nos

⁹ Ver tabela das 10 dissertações no Apêndice.

levando a refletir sobre o silenciamento que ocorre sobre essa temática nos documentos curriculares.

O último trabalho selecionado é intitulado: “Reforma de Currículo e Identidades Sexuais: Performances de gênero em Adolescentes de Escolas Estaduais de Ensino Fundamental em Cuiabá (OSATO, 2011)”. Teve como objetivo compreender a produção de identidades sexuais na política curricular de Cuiabá, em especial as identidades não-heterossexuais. Este trabalho teve como preocupação as identidades sexuais dos sujeitos e como as produções heteronormativas estão bem definidas nos currículos. A conclusão que a autora alcança pelas análises é que diferentes contextos curriculares identificaram posicionamentos curriculares essencialistas baseados na tolerância a não-heterossexualidade, na condenação da homofobia em alguns casos, assim como de significações que compreendam as identidades não-heterossexuais como desvio e/ou pecado. Neste trabalho tão recente, como nos demais, é destacada uma hegemonização da norma heterossexual muito presente nos currículos escolares. Tal hegemonização define os papéis da mulher e do homem, como estes devem e como não devem ser e agir e é responsável por muitas atitudes discriminatórias em relação às identificações que se desviem da heteronormatividade.

As dissertações que problematizam as questões de gênero no currículo, trabalham em uma perspectiva pós-estrutural e com os estudos culturais, como também com estudos feministas. Assim, a maioria deles conceitua gênero como uma construção social e o currículo como campo de disputa de poder. Apesar dessa conceituação de currículo estar inserida nos estudos de matriz crítica, observei que é salientado o poder que o currículo exerce. Também pode ser explicado pelas teorizações que são escolhidas para analisar as pesquisas, uma vez que, muitos desses trabalhos estão inseridos nos estudos foucaultianos que se destacam na compreensão dos micropoderes. Ainda que encontre uma boa gama de trabalhos que estão problematizando gênero no currículo escolar, saliento que minha intenção de pesquisa vai além de afirmações sobre o currículo, como por exemplo, se ele evidencia ou não as questões de gênero, mas sim como ele significa o gênero. Quero compreender/identificar/interpretar/analisar quais discursos são fixados no currículo escolhido para análise, tencionando nesta pesquisa problematizar e refletir sobre as relações entre os significantes gênero e currículo.

Proponho traçar estratégias investigativas que evidenciem que sentidos de gênero estão inseridos no currículo escolar do ensino fundamental das escolas municipais de João Pessoa-PB, de forma não só a explorar discursivamente as desigualdades entre os gêneros presentes no dia a dia da escola, mas contribuir na reflexão de uma possível equidade entre

homens e mulheres. Para tanto, investigo que discursos de gênero estão presentes no currículo escolar, para assim destacar concepções presentes nesses textos políticos buscando compreender como os educadores e as educadoras assumem possíveis posições e socializam determinadas concepções de gênero através dos currículos escolares nas práticas educativas. Conhecer como essas questões são constituídas e ressignificadas na cotidianidade da escola parece ser um caminho importante no âmbito desta pesquisa.

Desta maneira, para tentar responder a estes e outros questionamentos, a dissertação contém, além da introdução, três capítulos mais as (in)conclusões. No primeiro capítulo discorro sobre o conceito de gênero na atualidade e aponto como me utilizarei deste termo nesta pesquisa. Discuto a transversalidade da discussão de gênero no âmbito da teoria de currículo e nas políticas de currículo, como também analiso algumas produções da Anped que discorrem sobre a construção de sentidos de currículo e gênero. O capítulo dois é destinado a discussão sobre as produções de gênero através do currículo e das políticas curriculares. Algumas categorias serão inseridas na discussão como diferença, identificação e a discussão da metodologia utilizada será desenvolvida neste capítulo. O capítulo três está centralmente constituído pela análise feita da Proposta Curricular de João Pessoa. Neste capítulo, trago para a discussão as análises do documento, como também dialogo e problematizo sobre estratégias de inserção das questões de gênero em currículos escolares. Intitulo a última parte desta dissertação como (in)conclusões, pois acredito na parcialidade e contingência dos resultados encontrados. São análises que resultaram em fixações momentâneas e arbitrárias, que podem e devem ser ressignificadas e contestadas.

CAPÍTULO 1 - GÊNERO E CURRÍCULO: UMA LUTA POLÍTICA

A década de 1990 foi marcada pela forte produção nas políticas educacionais brasileiras e principalmente nas políticas de currículo com a inclusão dos temas transversais¹⁰ gênero, raça/etnia e sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Essas mudanças aconteceram e acontecem por reivindicações e lutas dos movimentos sociais e a produção de organismos internacionais (Nações Unidas e Banco Mundial). De acordo com Miranda (2014), essa produção dos organismos internacionais é resultante dos movimentos de mulheres, que na década de 1970 levou a Organização das Nações Unidas a promover um “debate amplo sobre a elaboração de estratégias para avançar na igualdade entre os gêneros no mundo” (MIRANDA, 2014, p. 4). A criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres em 2003 busca representar o movimento que objetiva traçar políticas e propostas educacionais que possam, efetivamente, contribuir para a redução das desigualdades de gênero.

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. Assim, tenho como propósito, neste capítulo trazer releituras sobre as questões de gênero que estão sendo socializadas nos diferentes espaços, através de investigações comprometidas com mudanças de sentidos e das relações de gênero na sociedade.

Parto do pressuposto de que gênero e currículo são construções discursivas. Entendo que homens e mulheres são sujeitos cambiantes e híbridos e que suas formas e jeitos de ser, são constituídos discursivamente. Eles e elas não existem fora do discurso. O currículo constrói identificações de gênero. Entendo, porém que não são e nem devem ser, constituições

¹⁰ De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a criação dos Temas Transversais não significa que tenham sido criadas novas áreas ou disciplinas. Os objetivos e conteúdos dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. É essa forma de organizar o trabalho didático que recebeu o nome de transversalidade (BRASIL, 1997).

demarcadas rigidamente, mas sim que precisem ser ressignificadas e problematizadas com possibilidades de subversão da lógica da naturalização e da lógica 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 constituições 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.

Além de tentar responder aos objetivos desta pesquisa, tento ler o currículo não como o “vilão da história”, não com a visão de que ele somente fabrica e determina como devemos agir como homens e mulheres. Mas olhar para o currículo como uma produção de homens e mulheres que têm intenções e concepções que desejam ser legitimadas por aqueles que estão envolvidos nas ações curriculares. Ao olhar para as questões que envolvem o gênero como sendo constituídas discursivamente, debruçarei o mesmo olhar sobre o currículo, problematizando e desnaturalizando as intenções e concepções que estão impregnadas nele.

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.

O conceito de gênero, de acordo com Rabay (2008), foi elaborado pela americana Gayle Rubin na década de 1970, na efervescência do debate acadêmico sobre a rejeição do determinismo biológico da diferença sexual. As feministas passaram a utilizar da palavra gênero para se referir a organização social da relação entre os sexos, apoiando-se na distinção sexo/gênero. Nessa significação, gênero relaciona-se aos “significados socialmente construídos do feminino/masculino e as relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres” (RABAY, 2008, p. 70), e sexo referindo-se aos aspectos biológicos que insere os

recém-nascidos em um sexo ou em outro, que faz com que sejam rotulados como homem ou mulher (PERROT, 2008).

Através do uso do termo gênero o debate foi aprofundado e legitimado na produção científica das feministas, embora não se limitasse aos estudos das mulheres. Após passadas algumas décadas das formulações teóricas que basearam o sistema sexo/gênero, podemos verificar a popularidade do uso do termo. Porém, a partir da década de 1990 como afirma Rabay (2008), “cresceram entre as teóricas feministas as críticas e questionamentos ao termo” (p. 72), que havia dado prestígio as teorias feministas nas ciências humanas.

Uma das críticas apontadas por Rabay (2008), intitulada “um par inseparável”, explicita que as relações de gênero criam dois tipos de pessoas: homem e mulher, podendo somente pertencer a um gênero e nunca a ambos, pressupondo assim uma divisão binária universal entre masculino e feminino. Desta maneira, fixa permanentemente a heterossexualidade e a sexualidade para a reprodução como norma. Porém, estudos como os de Judith Butler com a teoria *queer*¹¹ “tem dobrado os significados de gênero ao trazerem à tona gêneros que não se encaixam nas polaridades de feminilidade e masculinidade hegemônicas” (RABAY, 2008, p. 74) que se encontram muitas vezes na fronteira.

Butler utiliza-se do termo *queer* para desestabilizar o binário sexual existente, como também formas patronizantes de homossexual. Historicamente, *queer* tem sido empregado para se referir, de forma depreciativa, às pessoas homossexuais. Sua utilização pelos ativistas dos movimentos homossexuais e feministas constitui uma tentativa de recuperação da palavra, revertendo sua conotação negativa original. De acordo com Butler:

El término *queer* emerge como una interpelación que plantea la cuestión del lugar que ocupan la fuerza y la oposición, la estabilidad y la variabilidad, *dentro* de la performatividad. El término "*queer*" operó como una práctica lingüística cuyo propósito fue avergonzar al sujeto que nombra o, antes bien, producir un sujeto *a través de* esa interpelación humillante. La palabra "*queer*" adquiere su fuerza precisamente de la invocación repetida que terminó vinculándola con la acusación, la patologización y el insulto (BUTLER, 2002, p. 318).

Porém, Butler utiliza do termo *queer* de maneira performática para referir-se não de forma pejorativa, e sim de maneira a desestabilizar políticas mais institucionalizadas:

¹¹ De acordo com Louro, 2001: “*Queer* pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com o que são designados homens e mulheres homossexuais. [...] Este termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação (p. 546).

Los actos performativos son formas del habla que autorizan: la mayor parte de las expresiones performativas, por ejemplo, Son enunciados que, al ser pronunciados, también realizan cierta acción y ejercen un poder vinculants." Implicadas en una red de autorización y castigo, las expresiones performativas tienden a incluir las sentencias judiciales, los bautismos, las inauguraciones, las declara? iones de propiedad; son oraciones que realizan una acción y ademas le confieren un poder vinculante a la acción realizada. Si el poder que tiene el discurso para producir aquello que nombra está asociado a la cuestión de la performatividad, luego la performatividad es una esfera en la que el poder actúa *como* discurso (BUTLER, 2002, p. 316).

Desta maneira, ressalto que estes estudos não são desconhecidos nem desconsiderados por esta pesquisa. Tais críticas não apontam para o fim do feminismo, nem tampouco para o fim dos estudos da mulher no campo do gênero, mas sim para a ressignificação, fortalecimento e ampliação destes estudos, incluindo novas demandas e novas construções de sentidos. Reforço que o entendimento nesta pesquisa sobre gênero reconhece as fissuras que permitem que os corpos deslizem, assumindo zonas fronteiriças, a provisoriedade, a instabilidade e a fluidez.

Acredito que discutir e analisar os sentidos de gênero na Proposta Curricular do Município de João Pessoa, dando ênfase à construção social do que é ser homem e mulher no currículo, estamos dialogando com os estudos do campo do gênero. A tentativa nesta pesquisa não é essencializar e polarizar essas duas categorias, mas sim compreender que há fixações em nossa sociedade sobre essas questões que envolvem o gênero e que precisam ser analisadas, não negando as diversas manifestações de gênero e sexualidade.

Pela especificidade da pesquisa não penetrarei profundamente nas discussões de sexualidade e suas diversas manifestações. Ao discutir gênero, mais uma vez reforço, 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.

A construção das representações é conduzida pelos sistemas de significações, de acordo com Lopes e Macedo (2011). O currículo, ainda de acordo com as autoras, seria um desses sistemas de significação que produz essas representações de homem e mulher, por exemplo. Sendo assim, a “representação é um discurso e cria coisas que, se não são materialmente concretas, têm efeitos reais ou efeitos de verdade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 207). Desta maneira, o que me instiga em pesquisar é como os gêneros - limitando-me a homem e mulher - são representados nas políticas curriculares. Laclau (2013) afirma que é com os mecanismos

de representação que há a construção de um “povo”. Entendo assim, que os discursos são representações que fixam provisoriamente sentidos constituindo sistemas de significação, neste caso, o currículo.

Para tanto, neste capítulo discutirei a teoria do currículo e as políticas curriculares enfatizando a transversalidade da discussão sobre gênero que opera nos textos políticos analisados. A produção de sentidos de gênero e currículo também serão discutidas neste capítulo, focando nas produções da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed).

1.1 – 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).

No referido livro, o autor explicita as teorias de currículo de forma linear, em que o currículo evolui das teorias tradicionais, para as críticas e pós-críticas. Lopes (2013), afirma que é comum estabelecer essa linha do tempo na história do pensamento curricular, e acredito que não só do pensamento curricular, mas ao pensar historicamente sobre qualquer assunto, estabelecemos linearidade para compreender um fato histórico, resultado da nossa formação. Lopes afirma que essa construção gradual linear para a história do currículo é comum nos cursos de graduação, mesmo quando queremos nos opor a ela.

Porém, 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. Pretendo partir das histórias dos movimentos feministas no Brasil para refletir a significação de gênero nas teorias de currículo.

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 Floresta¹²” (p. 141). Como escritora e educadora, 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, que as mantinham distantes de qualquer assunto alheio ao ambiente doméstico ou que exigisse uma reflexão mais profunda” (CASTRO, 2010, p. 238). Nísia Floresta fundou o Colégio Augusto, dedicado à educação feminina, pioneiro em sua proposta pedagógica voltada para as meninas da Corte, oferecendo uma educação “no nível dos melhores colégios para o público masculino” (CASTRO, 2010, p. 238).

Lopes e Macedo (2002) afirmam que as primeiras preocupações com o currículo, no Brasil, datam dos anos 1920 até a década de 1980, em que o campo foi marcado pela influência estadunidense e caracterizado pela transferência instrumental com viés curricular funcionalista. Neste período alguns movimentos de mulheres já ganhavam visibilidade como a criação da Liga pela Emancipação Feminina¹³, em 1919 (SOUSA, 2008).

A criação da liga, feita por Lutz e Maria Lacerda refletiu “a capacidade de compreensão de uma organização própria das mulheres e no princípio da autonomia do movimento” (SOUSA, 2008, p. 142). A ideia de uma organização de caráter federativo e forte veio quando a liga transformou-se em Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), em 1922. No estado da Paraíba foi instalada a Associação Paraibana pelo Progresso Feminino em 1933, através do convite da Bertha Lutz, presidente da FBPF, à Lyliá Guedes juntamente com Alice Monteiro, Olivina Olívia, Analice Caldas e Ritinha Miramar a fundar a filial na Paraíba, estado nordestino que ainda não tinha uma entidade feminista.

A Liga para Emancipação da Mulher, de acordo com Bonato e Coelho (2007), objetivava a conquista das mulheres por maiores garantias e direitos sociais e políticos. Quando tornou-se Federação, ainda de acordo com as autoras, em 1931 foi organizado, no Rio de Janeiro, o II Congresso Internacional Feminista, que aconteceu no período em que o país passava por uma forte crise política.

¹² Educadora, escritora, poetisa, feminista republicana e abolicionista nascida em 12 de outubro de 1810, em Papari – Rio Grande do Norte.

¹³ De acordo com Bonato e Coelho (2007), a Liga para Emancipação da Mulher, posteriormente chamou-se de “Liga pelo Progresso Feminino, Federação das Ligas pelo Progresso Feminino e, após a participação de Bertha Lutz na Conferência Pan-Americana de Mulheres, realizada em Baltimore, Estados Unidos, recebeu a denominação de Federação Brasileira pelo Progresso Feminino” (p. 18).

Nele, o debate sobre Educação inseria-se em discussão mais ampla, que abarcava toda a década de 30, impregnada por ideologias conflitantes que viam, no setor educacional, um caminho para divulgação e propagação de suas teses (BONATO; COELHO, 2007, p. 18).

A participação das mulheres foi bastante ativa no congresso, que em um dos seus temas abordados foi a “*educação e instrução para as mulheres*” (BONATO; COELHO, 2007, p. 18, *grifo das autoras*). Na oportunidade deste evento foi discutida a concepção de educação integral que circulava naquela década, porém voltada para a educação, principalmente, das meninas pobres (BONATO; COELHO, 2007).

Na década de 1930, fecham o ciclo do movimento de mulheres emergentes no Brasil. O declínio ocorreu com a compreensão equivocada de que o objetivo da FBPF já havia sido cumprido com a conquista do voto das mulheres, resultando no fim das “federações nos estados e a nível nacional” (SOUSA, 2008, p. 143). É perceptível que o Movimento de Mulheres no Brasil influenciou as discussões educacionais e porque não dizer, curriculares, uma vez que podemos destacar a presença de algumas mulheres envolvidas nas lutas políticas, em especial, líderes de alguns movimentos feministas. Mulheres diretamente envolvidas com a educação eram inseridas nos movimentos que marcaram o período da consolidação das ciências básicas no país, como Bertha Lutz presidente da FBPF, entre 1920 e 1930. Bertha enviou o convite para fundar a Associação na Paraíba à professora auxiliar do Liceu Paraibano, Lylia Guedes, a paraibana e professora Olivina Olívia, e a Analice Caldas, também paraibana e professora dedicada ao ensino profissional.

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.

No texto “Lutas e Movimento pela Educação no Brasil a partir de 1970” de Maria Gohn (2009), a autora destaca o movimento feminista e de mulheres para a criação de creches em 1970. As décadas de 1970 e 1980 representaram um momento de grande organização da sociedade civil brasileira em busca de processos de democratização institucional. Nesse momento, o pensamento curricular brasileiro ganha força. Esse movimento traz uma mudança nos paradigmas daquele período, quando o discurso começa a circular pela realidade do país e dos problemas educacionais enfrentados pelo mesmo. Os estudos de currículo começavam a

se desenvolver a partir da preocupação da realidade educacional brasileira e assim se inicia uma construção curricular que percebe as problemáticas educacionais e sociais do país.

Os anos 1980 foram marcados pela reação feminista à violência contra a mulher. No bojo desse processo de redemocratização do país, as mulheres “ocupavam as praças, as ruas, os espaços públicos para mostrar seu protesto, sua indignação e também seus medos” (SOUSA, 2008, p. 150). Dar visibilidade à violência doméstica foi o grande marco do movimento feminista nesse período no país. As mulheres saíram às ruas primeiramente pela democracia e depois para protestar contra a violência doméstica.

As mulheres também atuaram de forma acentuada no movimento “Diretas Já”, que abrigou “manifestações que foram muito além da demanda inicial de votar para presidente da República em eleições diretas” (MENDONÇA, 2007, p, 254). Além do movimento contra o regime autoritário, o movimento da “Diretas Já”, de acordo com Mendonça (2007), agregou diversas manifestações e demandas de diferentes grupos sociais, entre eles o das mulheres que reivindicavam seus direitos civis em vários setores da sociedade. De acordo com Mendonça (2006), “o surgimento dos movimentos de mulheres desafiava o regime autoritário” (p. 160), uma vez que, a luta pela política em direção à redemocratização era o primeiro caminho para uma sociedade mais democratizada, que poderia assim, reivindicar por políticas específicas de gênero. Durante o regime autoritário as demandas específicas das mulheres não tinham o reconhecimento institucional, pois tais questões não eram reconhecidas como legítimas (MENDONÇA, 2006).

Os movimentos entre as décadas de 1960 a 1980 foram marcadas por quebras de paradigmas e mudanças significativas no modo do pensar social. De acordo com Perrot (2008), o registro do aparecimento da história das mulheres deu-se na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos nos anos de 1960 e na França uma década depois. De acordo com a autora, diferentes fatos contribuíram para a emergência da mulher como problemática em investigações nas ciências humanas em geral e na história em particular.

Os fatores científicos são caracterizados pela renovação das questões, ligada “à crise dos sistemas de pensamento (marxismo, estruturalismo), à modificação das alianças disciplinares e à proeminência da subjetividade” (PERROT, 2008, p. 19). Inicia-se a discussão das mulheres como sujeitos. Os fatores sociológicos estavam ligados, principalmente, à presença das mulheres na universidade. Como estudantes “elas representavam quase um terço das matrículas em 1970” (PERROT, 2008, p. 20). Como docentes, “conquistaram o seu espaço depois da Segunda Guerra Mundial e constituem atualmente quase um terço dos professores efetivos” (p. 20). Os fatores políticos foram

decisivos. Esse movimento “pretendia criticar os saberes constituídos, que se davam como universais a despeito do seu caráter predominantemente masculino” (p. 20). A autora ainda explicita que nos anos de 1970-1980 “houve uma vontade de “corte epistemológico” que afetou principalmente as ciências sociais e humanas” (p. 20).

Nesse mesmo período, a discussão sobre a veracidade da ciência é colocada em xeque, até mesmo o que é “verdade” é questionado. Torna-se necessária a desconstrução de paradigmas que se sustentavam nas raízes Iluministas para a construção de pesquisas que questionavam os pressupostos da naturalidade e da universalidade, desmistificando a ciência moderna mostrando o caráter histórico, social e político das construções dessas verdades. Para a Teoria do Discurso, a verdade é uma construção discursiva, afirmação que não pode ser confundida com a simples ideia de que a verdade não existe. O movimento feminista influenciou o mundo acadêmico, pois os estudos da mulher questionaram paradigmas e propuseram novos temas e conceitos que impuseram um novo olhar no fazer científico nas ciências sociais e humanas (RABAY, 2008).

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.

Saliento que as manifestações do movimento feminista iniciam-se muito antes dessas décadas (1970 e 1980). No livro “História e Gênero” (2006) a autora Andréa Gonçalves alerta sobre a dificuldade em datar um movimento preciso das mulheres, uma vez que se manifesta em lugares mediante formas e iniciativas das mais variadas. Ela destaca, como exemplo, o movimento feminista “norte-americano que nasceu sob o impulso da luta contra a escravidão de africanos e seus descendentes das ativas participantes da *Convenção Mundial Contra a Escravidão*, de 1840” (p. 16).

Em 1990, grupos de mulheres foram organizados em razão de sua atuação na política, focadas nas políticas educativas “para criar redes de conscientização de seus direitos e frente de lutas contra as discriminações” (GOHN, 2009, p. 30). Conforme as mudanças aconteciam e as transformações surgiam, o campo do currículo sofria dessa influência nos anos 1990. Não se pensava mais no currículo somente como uma organização das disciplinas, como uma grade curricular. Os estudos em currículo, nesta década, assumiram um enfoque sociológico, como afirmam Macedo e Lopes (2002). Os estudos que “discutiam aspectos administrativo-

científicos do campo foram totalmente superados, restando apenas pouquíssimas referências a esse tipo de estudos” (p. 14).

O pensamento curricular circulava em textos mais políticos. A preocupação com o movimento de industrialização enfraqueceu, dando espaço para o controle social. O entendimento é de que a escola não apenas preparava para o mercado de trabalho, mas também constrói códigos de como agir em sociedade. A teorização curricular passa a incorporar questões sobre poder, ideologia, relações sociais de produção, reprodução cultural e social. A elaboração curricular passa a ser pensada como um processo social de legitimidade de conhecimento.

Sousa (2008) explicita que duas tendências se delineiam no feminismo da década de 1990: “a institucionalidade no movimento e a temática de gênero, a primeira resulta da influência do modelo americano de organização social e a segunda trazida pela academia para os movimentos sociais” (p. 152). A obra da acadêmica e feminista inglesa Joan Scott intitulada *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (1995) teve grande contribuição para inserir a discussão acadêmica nos movimentos sociais. Esta obra de Scott tornou-se um clássico, pois abalou a concepção da dualidade entre sexo (natural) e gênero (cultural), dando novas perspectivas para os estudos de gênero.

1.2 – Perspectivas de gênero em documentos curriculares nacionais

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 afirmam que a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais entre 1995 e 1997 representou um importante passo na inclusão da perspectiva de gênero na educação.

As autoras afirmam que as políticas no campo da educação apresentam a perspectiva de gênero atrelada a noção geral dos direitos e valores, fazendo com que haja pouca visibilidade de mudanças concretas nos currículos que incorporem uma perspectiva de igualdade de gênero. Além do atrelamento a noção de direito e valores, há uma relação, também, com o cuidado com o corpo. No texto de Carrias (2013), a autora afirma que nas aulas de “orientação sexual”, por exemplo, as discussões giram em torno de apresentar métodos contraceptivos e de prevenção a doenças, como a AIDS.

É válido destacar que houve avanços, mesmo que ainda tímidos, para mudanças efetivas. A expansão da educação infantil, por exemplo, é uma delas. A conquista da introdução da educação infantil na pauta como direito a educação nas décadas de 1970 e 1980 resultaram das lutas feministas, no momento de intenso processo de urbanização no Brasil. A criação de creches e pré-escolas significou a ampliação da cidadania desse novo sujeito de direitos (VIANNA; UNBEHAUM, 2006).

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.

A compreensão da sexualidade como um processo amplo, cultural e inerente ao desenvolvimento das crianças pode auxiliar o professor diante das ações exploratórias das crianças ou das perguntas que fazem a respeito do tema. Dentre as questões relacionadas à sexualidade, as relações de gênero ocupam um lugar central. Há um vínculo básico entre o gênero de uma pessoa e suas características biológicas, que a definem como do sexo feminino ou masculino. Perceber-se e ser percebido como homem ou mulher, pertencendo ao grupo dos homens ou das mulheres, dos meninos ou das meninas, se dá nas interações estabelecidas, principalmente nos primeiros anos de vida e durante a adolescência (BRASIL, 1998, p. 19).

Percebo o avanço do documento, referindo-me as discussões que gênero e sexualidade desencadeiam no RCNEI, embora ainda estejam marcados a um discurso que aponta para essencialização biológica, como na citação acima. Este documento proporciona ao/a leitor/a reflexões sobre essas questões que envolvem a crianças desde antes do seu nascimento.

Antes mesmo do nascimento, os familiares manifestam curiosidade em saber se o bebê será menino ou menina. Já nesse momento começam a construir expectativas diferentes quanto ao futuro da criança, conforme a representação que é feita do papel do homem e da mulher em seu grupo social. Com o nascimento, as expectativas e os planos tendem a se intensificar e se fazem presentes nas interações cotidianas com a criança, desde a escolha da cor da roupa, passando pelos brinquedos a serem oferecidos, até as atividades e brincadeiras permitidas (BRASIL, 1998, p. 20).

A problematização da construção social do gênero, é explicitada neste documento referindo-se aos papéis que homens e mulheres exercem na sociedade. Ressalto a importância dessas discussões nos documentos oficiais, pois provoca desestabilizações no pensar dos/as professores/as e nas percepções das representações de gênero, podendo possibilitar discussões concretas nas salas de aulas desde a educação infantil.

Assim, ser homem ou mulher varia conforme a cultura e o momento histórico, pois supõe, mais do que as características biológicas de um ou outro sexo, o desempenho de papéis atribuídos socialmente. Ao se perceber como menino ou como menina, as preocupações das crianças não residem mais unicamente nas diferenças anatômicas, mas nas características associadas ao ser homem ou mulher (BRASIL, 1998, p. 20).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) para o ensino fundamental, de acordo com Vianna e Unbehaum (2006), “representam o mais importante avanço em relação à adoção de uma perspectiva de gênero nas políticas educacionais” (p. 416). Os PCNs são propostas de conteúdos e metas que deveriam orientar e estruturar o currículo de todo o sistema educacional do país, podendo ser adaptadas à realidade de cada região. A discussão de gênero aparece nos PCNs quando se refere aos Temas Transversais e, mais especificamente, ao tema Orientação Sexual.

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 acerca da temática gênero foi sendo marginalizada e deixada para depois, após serem resolvidas as discussões “mais importantes” de cada área.

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, 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 próprio 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: Ética, a Pluralidade Cultural, o Meio Ambiente e a Saúde. Da forma que se apresenta no documento, gênero atrela-se ao tema Orientação Sexual. Há tentativas, mesmo ainda superficiais, de transversalidade da temática em algumas disciplinas escolares, porém focada no tema orientação sexual.

No estudo dos conteúdos de História, podem ser trabalhados os comportamentos diferenciados de homens e mulheres em diferentes culturas e momentos históricos, o que auxilia os alunos a entenderem as determinações da cultura em comportamentos individuais (BRASIL, 1997, p. 100).

Ainda nessa temática da orientação sexual, no conteúdo prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, os/as autores/as dos PCNs afirmam que tal temática articula-se “principalmente com as áreas de Ciências Naturais e Língua Portuguesa (por meio de textos escolhidos) (BRASIL, 1997, p. 101). As temáticas e conteúdos circulam em volta da prevenção e cuidado, não tendo uma problematização social do assunto.

Os PCNs avançam na introdução de temas centrais sobre sexualidade, como afirmam Vianna e Unbehaum (2006), mas o fato da temática estar restrita ao tópico Orientação Sexual, o avanço ainda é muito tímido. Questões relativas ao gênero como a promoção das relações interpessoais, o debate acerca da construção social sobre as hierarquizações de gênero, entre outras trazem inúmeros desdobramentos que envolvem o gênero e deveriam perpassar por todos os temas transversais. Contudo a inclusão da temática gênero está representada no tema transversal Orientação Sexual envolvendo temáticas de prevenção, como podemos observar no documento.

Na apresentação do documento, os/as autores/as afirmam que:

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. *Engloba o papel social do homem e da mulher*, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes (BRASIL, 2007, 73, *grifo meu*).

Há alusões às relações sociais entre homens e mulheres, porém concomitantemente com as questões acerca da AIDS e da gravidez indesejada. As relações de gênero aparecem resultantes das atuações sociais dos indivíduos que não necessariamente são problematizadas, e sim alertando para as prevenções e cuidados consigo mesmo e o outro sujeito.

Mais recentemente, podemos destacar 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. Este plano tem como objetivo principal garantir a igualdade; o respeito à diversidade; a equidade; a autonomia das mulheres; a laicidade do Estado; a universalidade das políticas; a justiça social; a transparência dos atos públicos; a participação; e o controle social.

O plano foi instituído em virtude das primeiras ações após a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR) que foi criada em 1º de janeiro de 2003. Com status de ministério, inaugurou um novo momento da história do Brasil no que se refere à formulação, coordenação e articulação de políticas que promovam a igualdade entre mulheres e homens (BRASIL, 2004).

O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres tem como desafio garantir a implementação do cumprimento dos objetivos e metas da promoção da igualdade de gênero em todo país. Porém, como está explicitado no novo plano que compreende do ano de 2013 a 2015, “a desigualdade de gênero foi reduzida no acesso e no processo educacional, mas permanecem diferenças nos conteúdos educacionais e nos cursos e nas carreiras acessados por mulheres e homens” (BRASIL, 2013), aspectos esses a serem explorados em investigações no campo do currículo.

Através desses documentos curriculares, podemos observar que o pensamento curricular começa a incorporar enfoques pós-modernos e pós-estruturais como também teorizações de cunho globalizante. Nas teorias críticas do currículo acontece uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. Os modelos tradicionais, de acordo com Silva (1999), “não estavam absolutamente preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante” (p. 29). Nas teorias tradicionais em que nascem os estudos sobre currículo, os estudos sobre gênero não ganharam visibilidade.

Nas teorizações críticas o campo do currículo é visto como um campo intelectual criado pelas posições, relações e práticas “que surgem de um contexto de produção discursiva” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 19). As teorias críticas sobre o currículo começam “por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais” (SILVA, 1999, p. 30). A crescente visibilidade do movimento feminista levou as perspectivas críticas concederem importância ao papel do gênero na produção da desigualdade. Essa teorização caracteriza-se pelo novo modo de ver e perceber o mundo. O currículo deixa de ser centrado apenas na aprendizagem, objetivos e avaliação e passa a discutir sobre ideologia, reprodução cultural e social, o currículo passa a ser percebido como um campo de disputa de poder.

A multiplicidade se configura como uma característica da contemporaneidade, mas não apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, “mas como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 16). Dessa maneira, parece ser a grande marca do campo do currículo, o hibridismo, na segunda metade da década de 1990. Mesmo o hibridismo dando um vigor ao campo, há certa dificuldade na definição do que vem a ser currículo.

O trabalho de Moreira centrou-se na emergência da consolidação do campo do currículo no Brasil. Para tal fim, utilizou, a partir dos anos 1990, do conceito de hibridismo, pois para ele “fornece uma visão mais exata do campo do currículo no Brasil” (LOPES; MACEDO, 2006). O processo de hibridização é assinalado mais pela diversidade e diferentes discursos, “um campo habitado por sujeitos que são em si mesmos híbridos culturais” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 47).

Na medida em que o mundo moderno está em crise e a cada década mudanças significativas acontecem nesse mundo imediatista e complexo, a discussão específica de currículo passa a tematizar a crise do mundo moderno e incorporar a cultura local. Ao mesmo tempo podemos perceber esse currículo híbrido, que engloba uma multiplicidade de saberes, trazendo certa dificuldade na definição do que vem a ser currículo. Um campo intelectual no qual diferentes atores disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área.

O ser humano da modernidade é entendido como “uno e centrado, um ser racional e consciente que possui um núcleo interior essencial com o qual nasce e que desenvolve ao longo da vida” (LOPES; MACEDO, 2011). Essa concepção de identidade iluminista é essencialista, está centrada em uma essência, pois mesmo que o sujeito possa desenvolver, é inalterável naquilo que lhe é mais próprio (LOPES; MACEDO, 2011). Essa afirmação foi, por muito tempo, considerada como definidora da identidade do homem e da mulher. Autoras

como Scott (1995), Louro (1995, 1997, 2013), Rabay (2008), Meyer e Soares (2008), entre outros/as autores/as enfatizam em seus estudos e pesquisas que as diferenças entre os sexos transcendem os aspectos biológicos e, estão intrinsecamente envolvidas com as relações sociais, a cultura e o poder.

A característica de hibridização das teorizações pós-críticas se constitui da acelerada mudança e quebra de paradigma. O descentramento do sujeito é resultado das rupturas com paradigmas que centralizavam o ser humano. O discurso passa a ser o centro da estrutura, porém uma estrutura descentrada, não fixa e contingente. Essa teorização dá destaque à identificação, alteridade e diferença. A subjetividade passa a fazer parte, também, dessa teorização, como a representação e a cultura. As questões de gênero e sexualidade agora estão em lugar de destaque na discussão de currículo e passam a ser observadas como campo de disputa, também, de saber-poder.

O hibridismo é uma característica marcante dos Estudos Culturais, Estudos de Gênero e Estudos Curriculares. Os primeiros, são desde sua origem uma crítica ao paradigma científico hegemônico, enquanto o último origina-se na racionalidade instrumental, o que não impediu de receber contribuições e influências das Ciências Sociais e Humanas, “mais especificamente das análises marxistas, neomarxistas, da fenomenologia e da análise cultural contemporânea, o que lhe imprimiu uma cartografia também crítica e interdisciplinar” (RIBEIRO, 2011, p. 99).

Longe de uma posição consensual, o campo de pesquisa voltado às questões da identidade de gênero tem ainda muitas controvérsias. Quando nos aproximamos das formulações mais recentes e críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, podemos ressaltar que ao lado dessas mudanças estruturais, os movimentos sociais emergentes, destacando-se entre eles o movimento das mulheres, concorrem para o “descentramento do sujeito” e, conseqüentemente, para a fragmentação do indivíduo (HALL, 2006). Com a mobilidade das identidades culturais que serviam de referência para a produção do eu, a “identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13). Nesse entendimento, a identidade do sujeito pós-moderno é histórica e não biologicamente definida.

Desta maneira, percebo currículo como espaço-tempo de fronteiras, ancorada nos estudos de Macedo (2006), que destaca as relações híbridas no currículo como explicitada anteriormente. A autora compreende o currículo como “um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação

é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo [...]” (2006, p. 288). Pensar o currículo como espaço-tempo de fronteiras é percebê-lo em um processo que envolve hibridismos.

Macedo explicita que na relação híbrida das perspectivas teóricas a influência das teorias críticas tem caracterizado a discussão sobre currículo e cultura. Pensar o currículo sem perceber a influência da cultura não responde mais as questões que envolvem o currículo. Os estudos sobre currículo e cultura têm sido desenvolvidos com influências dos estudos culturais. Em meio a rupturas significativas nas correntes de pensamentos que transformam significativamente a natureza das questões propostas, surgem os Estudos Culturais (HALL, 2003). Este campo epistemológico lança a cultura como questões diretamente propostas pelas mudanças históricas, não havendo “nenhuma definição única e não problemática” (HALL, 2003, p. 134).

Percebendo o gênero como esse campo, discursivamente constituído, o que interessa estudar são as especificidades de gênero nesse espaço-tempo do currículo, principalmente as hierarquizações de gênero que são construídas nos espaços escolares através do currículo. Acredito ser importante analisar como o espaço-tempo de fronteiras constitui os sujeitos diferentes que interagem e constituem este espaço do currículo. É neste espaço que os sujeitos do gênero são constituídos, formulados, fabricados, através dos discursos e agem, não segundo a sua vontade individual, mas sim pelos desdobramentos dos efeitos dessa construção.

O currículo divide, hierarquiza, legitima, desqualifica, subordina sujeitos, ao mesmo tempo é híbrido, multicultural, transforma relações entre sujeitos, expressa visões e interesses, exalta culturas. É um campo de exercício desigual de poder como a linguagem. A escola não apenas transmite conhecimento ou os produz, mas “fabrica” sujeitos, constrói identidades de gênero, de raça, de classe através - mas não exclusivamente - do currículo e da linguagem. O corpo é também constituído na e pela cultura. Esse pensar é um desafio e uma necessidade, como afirma Goellner (2013). Tal desafio rompe com o pensar naturalista, sobre o qual os sujeitos, muitas vezes, são observados, tratados, explicados, classificados e hierarquizados. Não deve ser algo *a priori* nem mesmo universal e essencializado. Os sujeitos são provisórios, mutáveis e mutantes, “suscetíveis a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz” (GOELLNER, 2013, p. 30). O sujeito é também o seu entorno, o contexto ao qual está inserido.

A linguagem não apenas reflete o que existe, ela cria o que existe. A linguagem tem o poder de nomear, classificar, definir, fixar e hierarquizar através de “processos educativos presentes na escola, mas não apenas nela, visto que há sempre várias pedagogias em circulação” (GOELLNER, 2013, p. 31). Vale ressaltar que é inegável a dimensão material e biológica que constitui o sujeito em seus corpos. Porém, esta materialidade não deve ter o lugar de centralidade na construção do que seja o sujeito e sua atuação na sociedade, nem que seja tomada a biologia dos corpos como definidora dos lugares atribuídos aos diferentes sujeitos nos diferentes espaços sociais. Não deve ser a constituição material e biológica do sujeito que deva definir e justificar determinadas atribuições culturais.

Outrora, as explicações eram centradas na biologização para esclarecer as diferenças entre homens e mulheres, fazendo com que elas fossem proibidas de por exemplo, praticar atividades corporais como esportes e lutas, ficando o espaço privado – o lar – para elas exercerem suas feminilidades. Desta maneira, as mulheres ficaram por muitos séculos às margens da sociedade, estando reclusas à participarem da vida pública. Ainda que fosse uma visão do século XIX que circulava na sociedade brasileira, muitas dessas barreiras na atualidade são rompidas frequentemente, com as diferentes possibilidades do sujeito mulher viver, podendo ler nelas formas de cindir com determinados essencialismos impostos por diferentes culturas e por cada contexto histórico (GOELLNER, 2013).

A escola produz sujeitos, constrói identidades a todo instante. Ela interioriza práticas e formas de pensar e agir de modo “natural”, ou seja, uma suposta 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.

O currículo é um campo cultural que produz e faz circular discursos que travam lutas em torno da significação sobre os sujeitos. “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.

Pensar o currículo no espaço-tempo de fronteira, como, “híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão contempladas” (MACEDO, 2006, p. 289), é pensar em um currículo capaz de explicitar a fluidez das fronteiras entre os sujeitos e potencializar àqueles

que antes foram silenciados. Concordando com Macedo, acredito que nesse movimento a diferença apareça na negociação que constitui o currículo, sendo assim o pressuposto indispensável para pensar a educação. Inclui o mesmo e o outro numa constituição de si mesclados em discursos da ciência, da nação, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros tornando-nos assim, híbridos, explicitando a fluidez das fronteiras entre as culturas dos sujeitos (MACEDO, 2006).

As características do pensamento moderno, afirma Macedo, torna difícil pensar a diferença como constituinte do currículo, pois o espaço-tempo do currículo traz, “sem dúvida, marcas de uma homogeneidade ditada tanto pela cultura do Iluminismo quanto por uma cultura de mercado” (MACEDO, 2006, p. 290). Há dificuldades pelas teorias críticas e pós-estruturalistas de pensar a diferença no currículo e na sociedade moderna, afirma a autora. No caso das teorias críticas, Macedo explicita que “a vinculação da emancipação à ideia de classe condiciona a subjetividade individual à coletiva, dificultando a tematização da diferença” (p. 291). No pós-estruturalismo:

[...] concordo com Santos (1997) quando defende que Michael Foucault denuncia com propriedade o excesso de controle viabilizado pelo poder disciplinar (e pela ciência) – que regula e domestica corpos para maximizar sua utilidade social– ao mesmo tempo em que “exagera ao inscrever esse excesso de regulação na matriz do projeto de Modernidade, a ponto de fazer dele não só o único resultado, mas também o único resultado possível deste projeto” (p. 236) (MACEDO, 2006, p. 291).

Concordando com Macedo, o currículo escolar é habitado por uma diferença, um espaço-tempo em que os sujeitos culturais presentes, negociam com a diferença do outro e se constituem assim, homens e mulheres. O aprofundamento da discussão sobre a diferença será desenvolvido no próximo capítulo.

1.3 – Construção dos sentidos de gênero e currículo nas Pesquisas em Educação: um olhar necessário

Na tentativa de observar que sentidos estão sendo discutidos e construídos em algumas pesquisas no campo da educação sobre gênero e currículo, realizei um mapeamento dos trabalhos de pesquisa apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed), importante organização de pesquisa em educação do país criada em 1978. A ANPed atualmente é organizada por 23 Grupos de Trabalhos (GT).

Outras análises das produções da ANPed com a temática gênero já foram realizadas anteriormente, e vale destacar a das autoras Ferreira, Nunes e Klumb, intitulada: “As temáticas gênero e sexualidades das reuniões da ANPed de 2000 a 2006” (2013). Neste texto, as autoras objetivaram identificar características gerais da produção sobre gênero e sexualidades apresentada durante reuniões da entidade especialmente entre os anos 2000 e 2006 (da 23ª à 29ª Reunião), em todos os textos publicados na página da associação.

As autoras identificaram que houve um aumento do número de trabalhos que tinham alguma relação com as temáticas gênero e sexualidade, através desta pesquisa de cunho qualitativa. Elas afirmam que, hipoteticamente, isso pode ter contribuído na criação e/ou consolidação de novos grupos de movimentos sociais. Não se distanciando dos resultados que alcancei, as autoras concluem que “a autoria é predominantemente feminina; e que há uma centralização da produção nas regiões Sudeste e Sul” (FERREIRA; NUNES; KLUMB, 2013, p. 917).

Para realizar o mapeamento proposto nesta dissertação que resultou em analisar a presença da temática gênero nos trabalhos da ANPed, foram selecionados os GTs: 12 – Currículo e 23 – Gênero, Sexualidade e Educação. Estes GTs foram selecionados, especialmente pela especificidade de cada um, pois são temáticas envolvidas em toda esta dissertação. O GT Currículo, um dos mais tradicionais na ANPed, reúne pesquisadores que vêm se dedicando ao estudo que envolve as questões do campo do currículo. O GT 23 surgiu no ano de 2005, resultando do Grupo de Estudos criado em 2003 durante a 26ª Reunião anual. A criação do GT Gênero, Sexualidade e Educação, mostra o reconhecimento da comunidade acadêmica com essas questões.

Dessa maneira, pretendo conhecer quais os sentidos atribuídos às categorias gênero e currículo que vem sendo abordados nas produções dos GTs citados, como também a relação que estão sendo estabelecidas a essas duas categorias de análise e identificar as instituições/Programas de Pós-Graduação responsáveis pela produção.

No recorte que apresento retiramos os textos diretamente na página da WEB¹⁴ da ANPed, entre 2008 a 2012, às quais abrangeram da 31ª a 35ª reunião anual. A escolha deste recorte foi feita em virtude da criação do II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres em 2008. Optar por esse recorte e não por outro, resulta na preocupação de perceber as publicações depois de alguns anos do lançamento do I Plano Nacional de Políticas (2004) para as Mulheres e da criação do segundo. Para a separação dos textos publicados,

¹⁴ Ver site www.anped.org.br

examinamos os GTs já descritos anteriormente, ano após ano. No primeiro momento examinamos o GT 12 – Currículo, e nele separamos os textos que em seu título apareciam o nome gênero ou sexualidade, ou ambas as palavras, e até mesmo palavras relacionadas ao tema como construção de identidade, heteronormatividade, teoria *queer*, entre outras. No GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação, selecionamos os textos que em seu título apareceram associados à palavra currículo ou relacionadas a documentos oficiais e afins. Essa separação foi utilizada para todas as reuniões, da 31^a a 35^a, nas categorias pôster e trabalho completo.

Totalizando os trabalhos que foram selecionados, examinamos 206 trabalhos dos dois GTs selecionados. Desses, 166 são trabalhos completos e 40 são pôsteres. Do total geral de trabalhos foram selecionados, no primeiro momento, 09 trabalhos que estavam dentro dos critérios pré-estabelecidos. Na segunda etapa da seleção dos textos, foram feitas leituras dos resumos identificando quais textos trabalhavam com os sentidos das categorias escolhidas. Desses 09 textos pré-selecionados, destacamos 07 trabalhos que estabelecem relação entre as categorias e abarcavam sentidos a elas.

Em relação às características das produções, no que se refere ao sexo dos/das pesquisadores/as, a maioria é do sexo feminino. Dos 07 trabalhos selecionados, 02 são de autoria masculina. Quanto às instituições de origem onde são produzidos os trabalhos, a que mais se destaca é a região Sudeste. O Nordeste está representado por 02 trabalhos da UFPE¹⁵ e da UEFS¹⁶ e o Centro-Oeste com a UFMT¹⁷. No que se refere ao financiamento, grandes números de pesquisadores/as tiveram seu estudo financiado e somente dois não indicaram qualquer tipo de financiamento.

Do total de trabalhos selecionados, 04 são da categoria pôster que se caracteriza pelo formato de apresentação representando, em sua maioria, trabalhos iniciais. Desses, 02 são do GT 12 – Currículo e 02 do GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação. Os trabalhos selecionados na categoria pôster foram os seguintes: *Da Cultura da Performatividade à Construção de Identidades de Gênero Performativas: um flerte entre as teorias de Butler e Ball*; *Disjunções da Sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos Projetos Escolares de Educação Sexual*; *Qual Lugar do Gênero e da Sexualidade no Curso de Pedagogia da UEFS?*; *O Currículo e a Teoria Queer na Perspectiva de um Curso de Formação de Professores*. Sobre eles sintetizaremos o desenvolvimento as relações entre gênero e currículo.

¹⁵ Universidade Federal de Pernambuco

¹⁶ Universidade Estadual de Feira de Santana

¹⁷ Universidade Federal do Mato Grosso

No texto: *Da Cultura da Performatividade à Construção de Identidades de Gênero Performáticas: um flerte entre as teorias de Butler e Ball* (ROSATO, OLIVEIRA, 2010), as autoras objetivam utilizar das noções de performatividade de Ball e Butler como ponto de encontro para compreender como se tem construído as identidades de gênero contemporâneas ao contexto da política curricular performática. Para Ball, na lógica performática, o currículo passa a ser competitivo, individualista e controlador na “medida em que a performatividade seduz a comunidade escolar com promessas de promoção pessoal” (ROSATO, OLIVEIRA, p. 03, 2010). A performatividade em Ball, discorre sobre as implicações do neoliberalismo na reforma educacional. O currículo controlador, que as autoras enfatizam, é resultante do controle de políticas curriculares junto aos grandes investidores internacionais, que ecoam na capacidade de competição, eficiência e competitividade inseridas no currículo. Assim, as autoras afirmam que as premiações locais e nacionais levam a professores e alunos serem competitivos e não atuarem no sucesso do grupo, mas sim individual.

A categoria gênero, na perspectiva de Butler, como as autoras defendem, propõe uma noção de performatividade revelando que ao considerar o gênero como um estilo corporal, um “ato”, por assim dizer, tanto é intencional como performativo, em que “performativo” sugere uma construção dramática e contingente de sentido. Assim, as autoras afirmam que o sujeito moderno apropria-se de uma realidade sexual binária, pois esta lógica tem condições de organizá-lo e estabilizá-lo. Para manter esta “quietude reconfortante a performance é realizada com o objetivo estratégico de manter o gênero em sua estrutura binária” (ROSATO, OLIVEIRA, 2010, p. 3).

Outro texto analisado: *Disjunções da Sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos Projetos Escolares de Educação Sexual* (BRAGA, 2009), tem como objetivo analisar como os discursos oficiais sobre as sexualidades – sobretudo as homossexualidades – presentes no currículo da escola constituem os sujeitos aos quais nomeiam. A discussão sobre currículo que a autora aborda se limita aos documentos oficiais, assim não há uma significação explícita da categoria currículo nesse trabalho. Acreditamos que esse texto foi inscrito no GT 23 pela escassez de discussão sobre currículo, pois, neste ano, os textos inscritos na categoria pôster não foram organizados por GT. A autora conclui que há um “avanço na formalização do trabalho com o tema das sexualidades no espaço escolar e seus efeitos, tais como a inquietação e os profundos debates sobre o tema hoje estabelecidos no cenário educacional” (BRAGA, p. 05, 2009). Não se pode negar o avanço das discussões de gênero e sexualidade na escola, resultado dos movimentos sociais como o

Movimento Feminista, LGBT entre outros, que exigem tais discussões também em sala de aula.

O terceiro texto intitulado: *Qual Lugar do Gênero e da Sexualidade no Curso de Pedagogia da UEFES?* (FERREIRA, 2012), tem como objetivo compreender como está configurada a discussão sobre gênero e sexualidade no currículo do curso de Pedagogia, entender qual a concepção de currículo está presente e seus reflexos na formação docente que se constrói. A discussão sobre currículo levantada pela autora é de pensá-lo como um elemento não neutro na transmissão do conhecimento social e suas formas de poder implicados em sua difusão. A autora do texto afirma que as temáticas sobre gênero e sexualidade precisam estar inseridas nos currículos dos cursos de licenciatura de forma transversal, dialógica e reflexiva. Não é explicitado uma concepção ou sentido de gênero que a autora defenda, porém identificamos em seu escrito que essa categoria está intrinsicamente relacionada com a produção de identidades. Ela afirma que há um silenciamento dessas discussões no curso de Pedagogia, sendo o mesmo composto, em sua maioria, por mulheres.

O último texto selecionado da categoria pôster é intitulado: *O Currículo e a Teoria Queer na Perspectiva de um Curso de Formação de Professores* (CASTRO, 2010), tem como objetivo procurar pensar as influências da Teoria *Queer* no currículo de um Curso de Formação de Professores em Identidades de Gênero e Diversidade Sexual na Escola. A autora afirma que de acordo com Butler “gênero é uma sofisticada tecnologia social heteronormativa, operacionalizada pelas instituições médicas, linguísticas, domésticas e escolares, e que produzem constantemente corpos-homens e corpos-mulheres” (CASTRO, p. 03, 2010). Assim, o gênero é construído socialmente intitulado e mantido. A escola e, conseqüentemente, o currículo são construtores, também, desse gênero. Desse modo, o currículo é definido pela autora como uma construção cultural, como enunciação, em que todos os atores sociais envolvidos participam de sua elaboração, destacando que nessa participação há disputa de poder e legitimidade.

O currículo em constante constituição e transformação é defendido pela autora em espaços-tempos culturais, em que é possível o diálogo entre as diferenças. Esse currículo só é possível em uma perspectiva *Queer*, como afirma a mesma, em que não propõe somente incluir no currículo assuntos sobre sexualidade, mas questionar os processos institucionais e discursivos que definem os papéis e as identidades dos sujeitos. Tal teoria abre para a discussão daquilo que, muitas vezes, acreditamos ser fixo e imutável (CASTRO, 2010).

Três trabalhos selecionados estão na categoria Comunicação Oral. Desses, dois são do GT 12 – Currículo, intitulados: *O Currículo e suas Implicações nas Relações Sociais de*

Gênero entre Estudantes do Ensino Fundamental; Currículos Praticados e a Construção da Heteronormatividade. E o que pertence ao GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação é intitulado: *Sexualidade, Gênero e Diversidade: Currículo e Prática Pedagógica*.

O texto intitulado: *O Currículo e suas Implicações nas Relações Sociais de Gênero entre Estudantes do Ensino Fundamental* (FREIRE, 2011), tem o objetivo de compreender as implicações do currículo escolar na construção das relações de gênero entre estudantes do ensino fundamental. Para tanto a autora concebe o currículo como uma construção social e cultural que “visa promover não apenas a aprendizagem dos conteúdos disciplinares, mas também a apropriação de formas de comportamento, de valores e de atitudes, revelando-se como constituidor dos sujeitos e de suas identidades” (FREIRE, p. 2, 2011). O currículo compreendido pela autora implica na escolha e seleção de alguns elementos da cultura que ganham relevo, enquanto outros são excluídos.

Para gênero, a autora atribui significação à luz das teorizações de Joan W. Scott. Afirma que esta categoria estabelece significados para as diferenças corporais. Por sua vez, esses significados não são fixos e variam de acordo com a cultura, os grupos sociais e os contextos no qual estão inseridos. Ou seja, o gênero é entendido como uma relação entre sujeitos socialmente construídos. No desenvolvimento do texto, a autora afirma que a análise de seus dados revela que as relações de gênero no interior da escola ainda são marcadas pela separação entre meninos e meninas.

O segundo texto intitulado: *Currículos Praticados e a Construção da Heteronormatividade* (CAETANO, 2009), tem o objetivo de apresentar os questionamentos feitos às identidades sexuais e a heteronormatividade nos currículos praticados. Citando Moreira, o autor afirma que não existe consenso sobre o que é currículo, que seu conceito está relacionado a uma complexidade de problemas e a uma determinada construção cultural, histórica e social. Afirma também que o corpo “é o lócus de produção e expressão da cultura e é nele que a sexualidade é significada”, assim, o currículo junto com a escola assume esse papel de construção desse corpo social (CAETANO, p. 4, 2009).

O autor discute sobre a visão patológica que era atribuída a homossexualidade. A discussão de gênero que o autor propõe é inter-relacionada com a discussão de homossexualidade e heteronormatividade a partir da teoria *Queer* também é inserida nessa discussão. O autor afirma que a heteronormatividade é uma construção discursiva com viés político que visa à marginalização dos que com ela não se identificam (CAETANO, 2009). Para finalizar, Caetano reconhece os limites da escola, porém afirma que a escola deve ser um espaço de exercício para consciência de si, do outro, do mundo e da cidadania.

O terceiro e último texto selecionado intitulado: *Sexualidade, Gênero e Diversidade: Currículo e Prática Pedagógica* (CASTRO, 2012) tem o objetivo de analisar os registros resultantes de um curso de extensão para profissionais que tratavam dos ambientes escolares e das atividades pedagógicas. O autor problematiza que mesmo o sentido de gênero sendo entendido como construído, continua sendo apresentado de modo binário. Ele não explicita de forma pontual o sentido que utiliza sobre currículo. Acreditamos que ao trabalhar com os registros elaborados pelos participantes do curso, demonstre estar analisando currículos, e não o fez de forma errônea. O currículo não deve ser compreendido apenas como documentos voltados para a organização técnica do conhecimento, ou ainda, para sua racionalidade técnica. Não é possível desenvolver um currículo fora do contexto cultural, econômico, social, político entre outros fatores. Os contextos são os implicadores dos modelos de currículo e de propostas curriculares, pois se assentam no cotidiano dos sujeitos.

Percebemos na maioria dos textos analisados, que os sentidos atribuídos a currículo e gênero são articulados e, na maioria das vezes, semelhantes. Ao trabalhar com a categoria gênero, sentidos como: desconstrução; construído socialmente; transcende aspectos biológicos; faz parte da identidade do sujeito; identidades construídas; dicotomia homem/mulher; quebra de dicotomia, entre outros sentidos, encontramos em todos os trabalhos analisados. É perceptível que alguns desses sentidos estão inseridos em teorizações pós-estruturais que de acordo com Louro (1997):

[...] compartilham das críticas aos sistemas explicativos globais da sociedade; apontam limitações ou incompletudes nas formas de organização e de compreensão do social abraçadas pelas esquerdas; problematizam os modos convencionais de produção e divulgação do que é admitido como ciência; questionam a concepção de um poder central e unificado regendo o todo social, etc. (p. 29).

Quando nos referimos ao currículo percebemos essa mesma aproximação entre os trabalhos. Sentidos como: processo de racionalização de resultados educacionais; construção cultural; campo de disputa de poder; não é neutro e inocente; transmite visões sociais particulares e interessadas; produz identidades; determina o que passa por conhecimento válido; currículo é conhecimento, entre outros sentidos, encontramos em todos os trabalhos analisados. Percebemos que ao falar sobre gênero, os sentidos atribuídos a currículo atravessam para além de uma concepção crítica do currículo. De acordo com Moreira (2003), a teoria curricular crítica “constitui a mais produtiva tendência do campo do currículo” porém, com as “contribuições de estudos feministas, estudos de raça, estudos culturais e do

pensamento pós-moderno e pós-estrutural, pode-se caracterizar o atual embate na tendência crítica, como entre os ‘neos’ e os ‘pós’” (p. 13, 14).

É perceptível um crescente número de produções na área de pesquisa sobre gênero e currículo. No ano de 2008 nenhum trabalho dos GTs selecionados com articulação entre currículo e gênero foi encontrado. Nos outros anos, pelo menos um trabalho foi selecionado, como no caso do ano de 2011. O impacto das políticas públicas para uma equidade de gênero e as lutas dos movimentos sociais reflete nas pesquisas em educação, porém ainda a passos lentos.

Concordando com Macedo (2007), as estruturas - e aqui refiro-me a gênero e currículo - são descentradas, abertas e sempre haverá algo que não poderá ser simbolizado, definido, que foge a estrutura. “Assim, ainda que o discurso [...] deseje fixar sentidos na estrutura diferencial, tal desejo nunca será atingido. Há sempre um ‘a mais’ de sentido que escapa, o que constitui o discurso como um campo de indecidibilidade” (MACEDO, 2007, p. 48). Ou seja, as fixações, pautadas na provisoriedade, que pudemos observar nos artigos da ANPED, nunca serão totalmente fixadas, nem tão pouco representam a totalidade de sentidos que os autores e autoras tentaram demonstrar em seus trabalhos.

Acredito que o desafio além de pensar o sujeito, e conseqüentemente o gênero, como algo produzido culturalmente e socialmente, seja pensar essa construção envolvida em hierarquizações que fixam-se e preservam privilégios. Os movimentos sociais têm procurado desafiar as posições privilegiadas das identidades hegemônicas, através de suas reivindicações que resultam em demandas sociais. A diferença tem sido pautada para desestabilizar discursos essencializados. Entendida como uma construção social, a diferença pautará nossas discussões no próximo capítulo, como também a identificação, pressupostos indispensáveis para a construção dos gêneros e de currículos.

CAPÍTULO 2 – PRODUÇÃO CURRICULAR E PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DE GÊNERO

Vivemos em tempos ambíguos, em um mundo paradoxal, em que novas identidades culturais e sociais emergem, se firmam quebrando fronteiras ao mesmo tempo em que, acontece o entrecruzamento dessas fronteiras. Um mundo em que as igualdades estão sendo discutidas e onde o respeito é a bandeira levantada por muitos e diferentes grupos. Como afirma Silva (2001), podemos até concluir que é um privilégio, uma alegria, viver em um tempo que é possível discutir sobre muitas questões. Devemos destacar também que vivemos em um tempo de sofrimento, desespero e dor. Em que a miséria ronda o mundo, tragédias naturais acontecem quase sempre e a violência acometida, muitas vezes pela intolerância, é vista em todos os lugares. Nas palavras de Silva (2001) “é uma desgraça, é uma danação, é uma tristeza, viver num tempo como esse, num tempo assim [...]” (p. 8). Tais mudanças sociais, evidentemente, influenciam, e muito, a escola e as políticas curriculares.

Diante de tais tempos ambíguos, a identidade necessita ser pensada como um processo em construção, levando em consideração o caráter fragmentário do sujeito contemporâneo, não como um conceito fixo, pronto e acabado. A representação de si mesmo tem relação com o mundo cultural que rodeia o sujeito. A produção da identidade resulta em um autogoverno do indivíduo regulando sua conduta humana, ou seja, como deve se comportar, como deve sentar, como vestir-se e, principalmente, como deve ser um menino e uma menina, um homem e uma mulher. Laclau (2011) quando refere-se a “morte do Sujeito”, explicita esse surgimento de múltiplas identidades no mundo contemporâneo marcadas pela impossibilidade de se determinar expressões ou definições concretas totalizadoras sobre esse sujeito multifacetado.

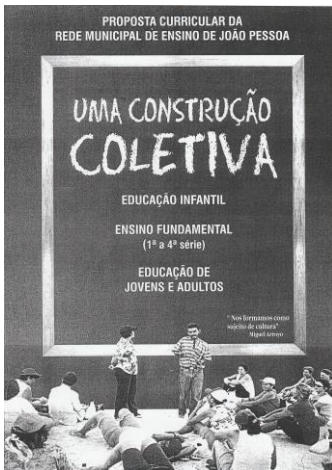
Quando falamos em identidades nos remetemos, conseqüentemente, à cultura, uma vez que a constituição identitária se faz em seu interior. As relações sociais realizam as práticas de significação e constroem-se através de seus discursos, além de relações sociais, são relações de poder. Conceber as práticas 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 vistas, 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 proposta 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, como podemos observar na escrita da Secretária de Educação¹⁸ da época, na apresentação da proposta:



Muitas vezes nos deparamos com a situação: alunos (as) de uma mesma série, de uma mesma escola, numa mesma área de conhecimento, com desempenhos similares, mas com resultados na avaliação de rendimento escolar diferenciados – um aprovado, outro retido na série. Razão: ausência ou pouca reflexão coletiva sobre as expectativas de aprendizagem em cada série/área de conhecimento, no âmbito da escola; ausência de uma proposta curricular no âmbito do Sistema (SEDEC, 2004, vol. I, p. 7).

Na apresentação, a equipe que sistematizou a proposta ressaltou que os estudos e análises partiram dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e de diversas propostas pedagógicas e científicas em debate na época. Importante frisar que a construção da proposta

¹⁸ Adriana Valéria Santos Diniz, atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal da Paraíba. Atuou como Secretária Adjunta nos anos de 2001 e 2002 e Secretária nos anos 2003 e 2004. Nos dois cargos, ela esteve como gestora na elaboração da proposta curricular.

foi imersa em um processo que produziu formação continuada, socialização das experiências pedagógicas e a sistematização da proposta em si. Também são enfatizados os saberes dos docentes da rede municipal de ensino, contando com a assessoria de professores da Universidade Federal da Paraíba (PEREIRA, 2010). Para tanto, a Secretaria, “promoveu encontros, discussões e organização do currículo escolar de forma coletiva, como também seminários para aprofundamento entre outros espaços de reflexão e debate” (SEDEC, 2004. p. 9).

As propostas curriculares se inserem em um movimento destinado a reestruturar os sistemas educativos e desempenham um papel importante nos processos de legitimação que ocorrem nas sociedades, afirma Moreira (2010). Elas são fragmentos dos desdobramentos de como as políticas de currículo são discursivamente legitimadas, produzindo assim, uma rede de significação. O sucesso de uma proposta está na intenção de adquirir uma forma própria, para cada região e/ou município. A proposta é um caminho, evidenciando uma direção e em sua construção deve envolver todos os sujeitos interessados no processo (MOREIRA, 2010).

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. Desta 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).

A produção dos corpos de sujeitos masculinos e femininos são produzidos no espaço escolar, também, em outros “espaços” da escola, como no livro didático. Em análise, Macedo evidencia tal questão pontualmente, quando analisa o “discurso da ciência escolar presente nos livros didáticos mais utilizados no Rio de Janeiro desde os anos 90” (MACEDO, 2007, p. 46). Seu texto intitulado “Um Discurso sobre Gênero nos Currículos de Ciências”, Macedo afirma que o deslizamento entre o conceito de gênero e sexo permite a naturalização da noção de gênero, resultando na naturalização das diferenças e tornando estas, determinantes no comportamento de homens e mulheres com destaque nos comportamentos sexuais.

Ao caracterizar a mulher como sujeito reprodutor, a ciência acabou por definir-lhe um lugar na sociedade e no mundo do trabalho, colaborando para justificar a distinção Moderna entre espaços público e privado. A mulher detinha uma função extremamente nobre, sendo a responsável pela manutenção da espécie e, portanto, devia ser preservada de tudo que pudesse pôr em risco tal função. O espaço da casa passou a ser a garantia de que a mulher seria resguardada, o que permitiu que, por séculos, não lhe fosse dado acesso à educação e ao trabalho. Esse modelo, que a ciência ajudou a sustentar, criou também um padrão de família ocidental, no qual à mulher cabia tanto a reprodução quanto o cuidado dos menores e dos velhos. Assim, a reprodução, como principal atividade da mulher, funcionou como estratégia de controle de sua atuação social e a ciência contou com diferentes mecanismos para sustentar esse controle (MACEDO, 2007, p. 53).

A figura da mulher é posta “naturalmente” como a mais frágil, a que precisa de cuidados, pois ela que mantém a vida e sua reprodução. Macedo afirma, em sua análise dos livros didáticos: *Ciências: entendendo a natureza (O homem no ambiente) e O Corpo Humano*¹⁹, que a reprodução humana reduz a mulher apenas ao óvulo e o “homem passa a ser identificado com o espermatozóide, num processo metonímico que atua no sentido de manter a função passiva da mulher em relação ao homem agressivo, que derrota inimigos para atingir seu objetivo” (MACEDO, 2007, p. 53). Assim, demonstra a passividade da mulher como sendo algo natural construindo duas vertentes que classifica e hierarquiza o forte = homem, e a fraca = mulher, privilegiando um e a outra suprimida, subordinada ou negada.

Diversas outras pesquisas sobre a visibilidade da mulher no livro didático foram e são desenvolvidas. Destaco a pesquisa de Valéria Silva (2014) intitulada: “Sujeito da história ou reclusa de caixa de texto: um olhar feminista sobre as representações femininas nos livros didáticos de história”. A autora analisa a forma como as mulheres atuam e aparecem nos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A autora afirma que é perceptível o silenciamento sobre as mulheres e tal fato é percebido em boa parte das obras presentes nos guias da coleção dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio: “Trata-se de um silêncio que cria sentidos e institui verdades sobre a importância que as mulheres têm como sujeito da História para os organizadores dos guias” (VALÉRIA SILVA, 2014, p. 263).

De acordo com Valéria Silva (2014), há uma preocupação com as questões das mulheres nos últimos guias do PNLD e sua atuação na História, porém a autora problematiza a maneira que essa visibilidade acontece. Fala-se muito pouco da participação das mulheres

¹⁹ Para maior aprofundamento da pesquisa, ver: MACEDO, Elizabeth. Um Discurso sobre Gênero nos Currículos de Ciências. In: Educação e Realidade. 32(1): jan/jun 2007. 45-58.

nos processos históricos, de acordo com a autora, e tendem a generalizar sua ação como agentes sociais, reforçando os papéis tradicionais de gênero. A autora destaca também que ao referir-se as mulheres nos livros didáticos, o texto é realçado em uma “caixa de textos”, destacando como algo excepcional ou reforçando o papel social tradicional da mulher.

Quando muitos livros, inclusive os do PNLD, falam das mulheres, é para reforçar o seu aspecto doméstico, ilustrar a ordem patriarcal, ou admirar-se de algumas poucas “heroínas” que, principalmente nos últimos dois séculos, ousaram romper com aquilo que parecia natural ao seu sexo (VALÉRIA SILVA, 2014, p.265).

Esse reforço que encontramos nos livros didáticos ajuda a perpetuar o discurso tradicionalista em que as mulheres “sempre” são vistas como as frágeis, as que devem cuidar das crianças, devem ficar em casa, as que são limitadas entre outras adjetivações e situações. Concordando com Valéria Silva (2014), “se a escola se abstém do seu papel de questionadora e utiliza livros que invisibilizam as mulheres como sujeitos históricos, ela reforça as desigualdades, ajuda a tolher a criatividade de meninas e adolescentes, reforçando seu assujeitamento” (Idem, p. 267).

A escola é um campo fértil de produção de identidades, assim, ela vai sendo tecida, também, em meio as relações estabelecidas na escola, não fixa, não estável e nem centrada, nem homogênea, muito menos definitiva (MOREIRA, 2008). 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.

Na pesquisa de Martins e Hoffmann (2007), as autoras se debruçam em analisar as imagens de meninos e meninas e mais especificamente suas vestimentas. Tal análise foi feita em livros didáticos de ciências do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental e constataram que há um “padrão”, uma forma “certa” de meninos e meninas se vestirem. Elas “se vestem com roupas em tons claros e suaves de rosa, lilás ou amarelo (77%), ou com pequenas estampas florais ou contendo corações (25%)” (MARTINS; HOFFMANN, 2007, p. 5). Esses tons de cores e predominância de flores, simboliza a menina mais frágil, delicada. “Já o menino, apresenta-se de boné, bermuda azul, soltando pipa e correndo *livre*” (Idem, *grifo das autoras*).

As cores têm muito a dizer e a fixar sentidos sobre os meninos e as meninas:

Está implícita, a partir da cor azul, a definição de que “homem que é homem” não usa rosa, brincos, cabelos longos - caso contrário sai da heterossexualidade para a homossexualidade. Assim lhe é negado o direito de também ter características como suavidade, maciez, bondade, delicadeza, generosidade, entre outras. Do mesmo modo, a essência calmante,

aconchegante do rosa, simboliza a mulher, *mãe, delicada, frágil, passiva...* Tira-lhe o direito de tomada de decisão e igualdade no sistema político e produtivo (MARTINS; HOFFMANN, 2007, p. 6, *grifo das autoras*).

Brinquedos e brincadeiras também são destacados pelas autoras, em que estes direcionam o comportamento futuros de meninos e meninas. As autoras concluem que, os estudos sobre livro didático sugerem que a identidade feminina está subordinada em favor da dominação masculina. O que se estabelece são normas de segregação masculina, criando antagonismos entre homens e mulheres.

Desta maneira, neste capítulo, a discussão será sobre a constituição de gênero no currículo e nas políticas curriculares. Alguns significantes serão inseridos na discussão como diferença, identificação entre outras que serão indispensáveis para pensar esta produção de gênero.

2.1 – Em torno da construção metodológica

Como sabemos, a metodologia é o caminho que trilhamos para chegar ao objetivo proposto na pesquisa. Para alcançar os objetivos desta dissertação, utilizamos como metodologia e aparato teórico a Teoria do Discurso de Laclau. De acordo com Mendonça e Rodrigues (2008):

A teoria empreendida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe tem vivamente o potencial de ser uma ferramenta de compreensão do social, uma vez que o seu próprio entendimento dá-se aqui a partir da construção de ordens discursivas, sendo a questão do poder central e constituidora de relações sociais (p. 25).

O autor constrói um aparato teórico original, contemporâneo e pós-estruturalista que concebe a “contingência, a precariedade, a indeterminação e o paradoxo como dimensões ontológicas do social” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2008, p. 26). Neste sentido, o social deve ser percebido a partir da lógica do discurso, de acordo com a teoria de Laclau. Desta maneira, discurso é uma categoria que une palavras e ações, cometidas por sujeitos em diferentes espaços-tempos,

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. O discurso se constitui e é constituído de elementos que não são pré-existentes ao complexo relacional, mas se constituem através

deles. É uma unidade complexa que envolve palavras e ações, mas não somente isso. Nem é um mero resultado da fala ou da escrita, mas estes fazem parte da totalidade; “são componentes do discurso, mas não é o discurso em si, que tem uma natureza material e mais ampla” (MENDONÇA, 2008, p. 60). O discurso não se constitui simplesmente em um texto:

Discurso é uma categoria [...], que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática – daí a ideia de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas (MENDONÇA, 2009, p. 155).

A Teoria do Discurso surge nas últimas décadas do século XX, caracterizado pelas crises do Estado, emergência de novos movimentos sociais, surgimento do capitalismo entre outros (GIACAGLIA, 2008). Ernesto Laclau constrói, em longo prazo, uma concepção de política, como afirma Burity (2008): “Isto para ele é ao mesmo tempo um objeto necessário e impossível” (p. 35). O caminho inicial de Laclau é sua crítica ao marxismo, entendida por ele como um projeto teórico impossível de compreender as relações sociais contemporâneas (MENDONÇA, 2009).

Outro fator importante da Teoria do Discurso é sua crítica ao fundacionalismo. Laclau (2011) afirma que não existe verdade ou valor independente de um contexto, ou seja, o contexto que determina a validade da verdade. Desta maneira, esta teoria contribui para desmistificarmos as “verdades” existentes no contexto educacional, social entre outros, acerca das questões que envolvem os gêneros. Nos auxilia a pensar na complexidade que envolve os gêneros para além de enquadramentos de cunho essencialistas.

Para tanto, a teoria do discurso orientou a análise dos discursos nos documentos curriculares selecionados. De acordo com Burity (2007), a análise do discurso demanda uma série de reposicionamentos que levanta as questões dos limites da objetividade, “da materialidade da ideologia, da luta pela fixação do sentido como outra forma de falar da luta pela construção da hegemonia e dos objetos socialmente existentes ou relevantes [...]” (p. 1). A teoria do discurso, de acordo com o mesmo autor, vai além da análise do discurso, pois esta produz um deslocamento no lugar e centralidade na linguagem, ou seja, a linguagem constitui o social através de práticas discursivas.

Para a análise dos discursos sobre gênero no currículo, utilizei a Proposta Curricular do Município de João Pessoa/PB (2004). O I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004), será trazido para a discussão, no sentido de perceber como ações que são direcionadas para as mulheres incorporam as demandas ou criam novas para a área da educação. Não é

objetivo desta dissertação fazer uma análise profunda deste documento, porém é importante que ele seja lido e explicitado numa forma de entender como as demandas são divulgadas nacionalmente. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), o uso de documentos em pesquisa deve ser valorizado e apreciado, pois há riquezas de informações e “possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (p. 2). Ele permite também, ainda de acordo com os autores, acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Analisar documentos pressupõe produzir e reelaborar conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos, fazer releituras dos sentidos permeados no documento.

Sendo a análise documental a base desta pesquisa, é o principal caminho de concretização desta investigação. A Proposta Curricular do Município de João Pessoa é o universo desta pesquisa e está organizada em dois volumes. Esses volumes foram originados de uma construção coletiva, com professores e técnicos pedagógicos²⁰ da rede municipal de ensino e pesquisadores da Universidade Federal da Paraíba que se inserem na produção do conhecimento do campo da educação e do campo do currículo. Sua construção aconteceu em diversas etapas que sucedeu entre os anos 2001 a 2004, sendo resultante das metas de Planejamento Estratégico da Secretaria de Educação de João Pessoa. Esse coletivo envolveu professores/as da rede municipal, da Secretaria de Educação e da Universidade Federal da Paraíba. Os estudos para a construção da proposta partiram das análises dos “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e de diversas propostas pedagógicas e científicas em debate na atualidade” (PEREIRA, 2012, p. 11).

Em 2001 foi organizada uma Comissão de Ensino, composta por técnicos da SEDEC e educadores/as da rede de ensino, e sua primeira ação foi realizar um diagnóstico, utilizando questionários junto as escolas municipais, sobre os conteúdos que eram trabalhados por ano e área de conhecimento. Foram selecionadas vinte e uma escolas para a realização do diagnóstico, a partir dos seguintes critérios definidos coletivamente: “escolas que oferecem as duas etapas da educação básica de responsabilidade do Município (educação infantil e ensino fundamental) e a Modalidade da EJA, ou escolas com uma ou duas dessas etapas; escolas antigas e novas; com PPP em construção, já elaborado ou ainda sem PPP; e escolas situadas em diferentes bairros” (SEDEC, 2004, p. 9).

De acordo com Pereira (2012), a equipe de organização da proposta explicita a preocupação com a aprendizagem voltada para a cidadania. Desta maneira, a organização e

²⁰ A equipe técnica era composta por professores/as da rede e um especialista de cada área de conhecimento.

sistematização da proposta curricular propõe, de forma articulada, “a universalidade da aprendizagem e os particularismos das diferenças presentes no contexto, com a finalidade de demonstrarem uma proposta curricular em que a diferença seria apresentada [...]” (PEREIRA, 2012, p. 12). Desta maneira, a proposta objetiva sistematizar “conceitos e práticas específicas da ação escolar de João Pessoa” (SEDEC, 2004, p. 7), como afirma a Secretária da época, Adriana Diniz, na apresentação do documento. Desta maneira, seria como um instrumento que deveria alcançar todos/as os/as professores/as da rede.

Nesta perspectiva, a Proposta se reveste, também, de um alto significado político e pedagógico, como instrumento mediador para a apreensão de conceitos e práticas específicas da ação escolar em João Pessoa. O direito constitucional à educação só se concretiza na efetiva aprendizagem dos saberes escolares acumulados historicamente, na efetiva aprendizagem para a cidadania (SEDUC, 2004, p. 7).

Do levantamento realizado pela Comissão de Ensino, a partir do diagnóstico das escolas selecionadas, resultaram as seguintes reflexões, explicitadas na proposta: “não entendimento das questões solicitadas, ou seja, aleatoriedade nas respostas; conteúdos não coincidentes nas mesmas séries – maior distanciamento nas disciplinas, História e Geografia; disparidade no critério de seleção de conteúdos, sendo considerado para todo o ano letivo, as datas comemorativas; disparidade sobre a seleção dos conteúdos básicos para aprovação no final do ano letivo como: conhecer as cores da Bandeira, conhecer a terra por dentro e por fora, conhecer 90% de todo o conteúdo programático; ausência das propostas contidas nos PCNs ou até mesmo indicação de leitura dos mesmos; Temas Transversais trabalhados de forma isolada; falta de integração entre alunos, em relação à seleção dos conteúdos; ausência de planejamento e prática interdisciplinar; desvinculação entre os conteúdos trabalhados pelos professores e o Projeto Político Pedagógico” (SEDEC, 2004, p. 10). O diagnóstico produziu uma relação de conteúdos por ano/área de conhecimento, “desencadeando uma série de encontros, possibilitando a participação dos educadores da rede, no processo de construção da proposta curricular” (SEDEC, 2004, Vol. II, p. 10).

Em 2001, entre os meses de novembro e dezembro aconteceu a primeira etapa²¹ da construção da proposta. A Comissão de Ensino reuniu os/as educadores/as das escolas

²¹ De acordo com a proposta, cada etapa corresponde a um “encontro com professores da 2ª a 4ª série (3º a 5º ano do EF), um encontro com professores da 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano do EF) por área de conhecimento, ou seja, oito encontros (oito disciplinas), totalizando nove encontros por etapa. A proposta curricular da 1ª série (2º ano do EF) foi elaborada pelos educadores envolvidos no programa Somos de Primeira e no PROFA. A proposta curricular de Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Aceleração da Aprendizagem e de

municipais para a devolutiva²² dos dados diagnosticados nos questionários. Essa primeira etapa consagrou a abertura do processo da construção coletiva da proposta curricular.

A partir do diagnóstico, a comissão deliberou encontros, reuniões, jornadas de estudos, oficinas pedagógicas, formações continuadas, excursões didático-pedagógicas entre outros momentos de discussões de sistematizações da proposta. A comissão de ensino afirma na proposta, que a formação continuada foi o caminho empreendedor do novo, vivo e criativo processo de construção da proposta curricular da rede municipal de ensino. Afirmam ainda que os/as educadores/as são os/as autores/as da proposta, “resultante de um pensar articulado ao fazer e a conhecimentos já sistematizados (SEDEC, 2004, p. 16).

A segunda etapa de encontros aconteceu em março, abril e maio de 2002, com o objetivo de problematizar o resultado do diagnóstico e a recepção das sugestões encaminhadas. Por intermédio dos depoimentos dos/as educadores/as, “constatou-se que algumas escolas realizaram com aproveitamento as discussões, trazendo contribuições significativas, outras haviam adiado a discussão e outras não explicitaram, seu ponto de vista sobre os conteúdos” (SEDEC, 2004, p. 11). Nessa etapa foi possibilitada uma “articulação entre o que a escola se propunha fazer como instância formadora de valores, hábitos e gestora de conhecimentos e sua prática concreta, levando o educador a refletir sobre a responsabilidade da escola de formar cidadãos críticos e participativos” (Idem). Em seguida, no mês de julho, foi realizada a VI Jornada de Formação dos Educadores Municipais (JOFEM), enfocando temas pertinentes ao currículo escolar. No debate, o tema leitura e escrita foi considerado o eixo determinante para a melhoria de aprendizagem escolar.

Desta maneira, no terceiro encontro em agosto de 2002, a leitura e escrita tornaram-se eixo central da pauta. Com a presença da alagoana Arriete Vilela, foram lidos contos, poemas, histórias infantis, que tinham como objetivo despertar nos/as educadores/as o interesse e o uso ilimitado da literatura na sala de aula. Em seguida foi realizada a quarta etapa de encontros, que foram denominados de oficinas sobre novas metodologias de ensino.

Educação Física foi construída sob a coordenação de cada um dos respectivos segmentos” (SEDEC, 2004, p. 10).

²² A apresentação dos questionários tabulados foi apresentada no documento analisado da seguinte maneira: “Apresentação da metodologia utilizando na tabulação dos dados; Apresentação de dados; Formação de grupos para a problematização dos conteúdos elencados a partir dos questionários; Utilização de um roteiro para nortear a discussão em relação aos conteúdos elencados junto aos educadores da rede; Comentários e síntese; Sistematização dos dados e das novas contribuições e retorno à escola; Coleta de sugestões para os encontros seguintes e para o encaminhamento das contribuições de cada etapa à escola” (SEDEC, 2004, p. 11).

Durante todo o processo, a Comissão de Ensino se reunia, semanalmente, para planejar, estudar, discutir propostas, produzir textos e outros documentos, resultando em um registro sistemático de todo o processo de construção. A versão preliminar da proposta foi apresentada em janeiro de 2003. A meta para este ano foi “analisar coletivamente esta proposta inicial e ao mesmo tempo, ampliá-la com a construção das metodologias de ensino, a partir dos conteúdos propostos e formas de avaliação da aprendizagem escolar” (SEDEC, 2004, p. 12). A Comissão de Ensino adotou o caderno volante como uma ferramenta de registro do desenrolar das oficinas que eram oferecidas nas escolas Polos²³. “O caderno volante circulava entre os participantes, dando a oportunidade de um registro livre – sem esquemas estabelecidos – dando lugar à subjetividade” (Idem, p. 14). Foi instituído também o portfólio²⁴, que organizados em pastas, continham as observações, anotações dos/as educadores/as, ilustrados com fotografias e desenhos.

A sistematização propriamente dita da proposta, sua versão final, aconteceu em 2004 através da revisão, apontando as modificações e sugestões do material preliminar. O material foi revisto e acrescentados os conteúdos por bimestre das várias áreas de conhecimento, as possibilidades metodológicas e os critérios de avaliação. Nas palavras dos/as autores/as da proposta: “Foi possível produzir também textos de fundamentação da concepção de um currículo fecundo, voltado para a formação de crianças, jovens e adultos participantes ativos e conscientes da prática educativa transformadora” (SEDEC, 2004, p. 15-16).

Outro importante documento que é importante ser investigado é o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004) que tem como objetivo principal garantir a igualdade; o respeito à diversidade; a equidade; a autonomia das mulheres; a laicidade do Estado; a universalidade das políticas; a justiça social; a transparência dos atos públicos; a participação; e o controle social. O referido 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.

²³ Os/as educadores/as das séries iniciais, dos turnos diurno e noturno, se agruparam em cinco polos, entendidos como escolas que estão situadas em bairros distintos e localizadas em locais estratégicos, do ponto de vista do acesso e do transporte para os professores. São elas: David Trindade (Mangabeira); Durmeval Trigueiro Mendes (Cristo-Rangel); Hugo Moura (Mandacarú); João Santa Cruz (Bairro dos Novais); e Zulmira de Novais (Cruz das Armas). Os/as educadores/as de Educação Infantil se reuniram no Centro de Capacitação de Professores (CECAPRO) e os de Educação Especial e Educação Ambiental nas dependências do Centro Administrativo Municipal (PCMJP, 2004, p. 12).

²⁴ “O caderno volante e o Portifólio foram suportes substantivos, como fonte de consulta para a sistematização da proposta curricular da rede municipal de ensino. Os registros que tiveram a preocupação de registrar as situações didáticas, na íntegra foram os que mais contribuíram” (Idem, p. 15).

O plano foi instituído em virtude das primeiras ações após a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR) que foi criada em 1º de janeiro de 2003, com status de ministério que inaugurou um novo momento da história do Brasil no que se refere à formulação, coordenação e articulação de políticas que promovam a igualdade entre mulheres e homens (BRASIL, 2004). O I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres tem o desafio de garantir a implementação do cumprimento dos objetivos e metas da promoção da igualdade de gênero, em todo país. Para tal fim há parcerias com representantes de mecanismos governamentais estaduais e municipais de políticas para as mulheres e do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher sob a coordenação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e 18 órgãos da administração pública federal. O II plano foi construído em 2008, como também o referente aos anos 2013 a 2015, porém optamos debruçar o olhar sobre o I plano, uma vez que, no momento de sua construção e de suas primeiras conferências sobre a articulação da formulação desse plano, estava sendo construída a proposta de João Pessoa.

As principais demandas que podemos identificar 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, pois no plano é entendido que:

A igualdade de gênero significa pelo menos: ampliar e melhorar a qualidade do atendimento educacional, incluindo a valorização profissional; aumentar as taxas de matrícula feminina em todos os níveis e modalidades de ensino e promover ações afirmativas para grupos específicos (BRASIL, 2004, p. 55).

No plano, a intervenção na educação que é explicitada, é principalmente a igualdade de acesso de meninas e mulheres e sua permanência na educação. Para tanto, há objetivos que devem ser alcançados, que são:

- I. Incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal.
- II. Garantir um sistema educacional não discriminatório, que não reproduza estereótipos de gênero, raça e etnia.
- III. Promover o acesso à educação básica de mulheres jovens e adultas.
- IV. Promover a visibilidade da contribuição das mulheres na construção da história da humanidade.
- V. Combater os estereótipos de gênero, raça e etnia na cultura e comunicação (BRASIL, 2004, P. 56).

Esses documentos têm como característica em comum terem sido construídos coletivamente. A proposta de João Pessoa, é construída em meio a formação continuada de professores do município, e o plano de mulheres é resultante da I Conferência Nacional e Políticas para as Mulheres, em que representantes de todo Brasil estavam presentes: “O Plano é, portanto, resultado de uma construção coletiva de 120 mil mulheres brasileiras, que debateram em seus municípios e aprofundaram a discussão sobre direitos e demandas em 26 Conferências Estaduais e no Distrito Federal” (BRASIL, 2004, p. 15).

A Teoria do Discurso auxilia a analisar os discursos construídos nesses documentos, permitindo-nos processos de identificação e de interpretação de sentidos. Assim, analiso a proposta curricular não com o intuito de verificar se a mesma contempla as discussões de gênero, mas que discursos ela difunde, significa e ressignifica sobre gênero. Que demandas ela está explicitando de forma direta ou indireta acerca das discussões que envolvem questões de gênero? Ao analisar o Plano, a estratégia será a mesma, porém com o olhar sobre uma política nacional, que tem como objetivo maior, atingir todo o Brasil e inspirar outras políticas e proposta estaduais e municipais.

2.2 - A diferença como pressuposto indispensável em processos de identificação de gênero

Nos últimos anos, as questões do multiculturalismo e da diferença tornaram-se pauta na teoria educacional crítica e até mesmo nas pedagogias oficiais, afirma Silva (2014). Tais temas são tratados de forma marginal, como “Temas Transversais”, porém são questões do conhecimento que precisam ser problematizadas nos currículos escolares.

Concordando com Silva (2014), o multiculturalismo apoia-se a um apelo à tolerância e ao respeito a diversidade e diferença. Quando a diversidade é evidenciada, o que é proclamado é a existência do diverso, ou seja, limita-se a respeitar e tolerar o que é diferente. Nas últimas décadas as sociedades são vistas como multiculturais, surgindo assim o multiculturalismo como projeto político e educacional que mesmo sendo associado a “projetos contra hegemônicos e emancipatórios, não se pode negligenciar sua utilização para fazer referência a formas de regular e controlar a diferença” (MACEDO, 2006, p. 333).

Os projetos pautados no multiculturalismo, em geral, articulam e hibridizam características conservadoras e liberais, como afirma Macedo (2006). Tais projetos alicerçam-se na naturalização da diferença e distinções biológicas entre os grupos, constituem-se em programas compensatórios ou em reformas curriculares que passam a dar “visibilidade” às

minorias. Desta maneira, as diferenças são fixadas e marcadas de forma a evidenciar quem é o “outro” e a tolerar aquele ou aquela que é diferente, que foge a norma.

Essas articulações nos projetos multiculturais são observadas e analisadas, como no texto de Macedo (2006). Porém, o multiculturalismo como corpo teórico e campo político evidencia, de acordo com Canen e Oliveira (2002), a diversidade, a descontinuidade e a diferença como “descentrada, múltipla e em processo permanente de construção e reconstrução” (p. 61). As autoras também afirmam que o multiculturalismo vai além da valorização da diversidade cultural, mesmo esta ação sendo importante para contribuir para uma valorização da pluralidade cultural. O multiculturalismo questiona a própria construção das diferenças e discursos que reforçam o silenciamento de identidades. O outro não deve ser considerado o oposto, mas que sua identidade é constitutiva de si mesmo.

O “outro” aparece na versão clássica recebendo destaque como sujeito histórico legítimo. Na contemporaneidade as teorias operam para a “descentralização”, “impedindo a fixação de um conjunto de posições em torno de um ponto pré-constituído” (MOUFFE, 1993, p. 103). Ou seja, a ideia de um sujeito único e essencializado é rompida. A não fixação essencial resulta na instituição de pontos nodais que fixam parcialmente e arbitrariamente de maneira contingencial. Assim, os pontos nodais, que são significantes vazios, são preenchidos momentaneamente, “mas mantendo sua posição antiessencialista afirmando que o fechamento não pode se justificar por nenhuma essência” (MACEDO, p. 90, 2009).

Na contemporaneidade, preservar essencialismos é impossível. Ou seja, “nenhuma política de simples preservação de uma identidade é possível” (LACLAU, p. 59, 2011). Neste novo contexto social, Laclau afirma que uma “minorias” 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).

Nas palavras de Lopes (2012), a representação é “o processo de se colocar algo em lugar de outro” (p. 705), ou seja, todo jogo de linguagem envolve processos de representação, em que falamos com a intenção de estar representando a maioria. Lopes (2012) afirma que na teoria do discurso “os textos nas políticas de currículo só podem representar a política se forem compreendidos como parte de uma articulação hegemônica, inseridos em um discurso que tenta fixar, ainda que provisoriamente, determinadas significações” (p. 706).

Laclau (2011) chama de “terceira característica da ação política” (p. 130) a representabilidade, que consiste justamente nessa 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. Desta 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, em uma forma de envolver a maior quantidade de professores/as. Porém, essa presença e atuação dos/as professores/as na composição da proposta é percebida através de 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.

De acordo com Laclau (2013) “a representação precisa transmitir com máxima fidelidade à vontade daqueles que ela representa” (p. 232). Ela consiste em representar a vontade de um grupo, sendo este os/as professores/as da rede municipal de ensino de João Pessoa. Essa representação, ainda de acordo com Laclau (2013), é um processo em que o “representado depende do representante para a constituição de sua própria identidade” (p. 232). Desta maneira, o que a proposta pretende representar é a identidade dos/as professores/as da rede, uma vez que ela foi constituída pelos/as mesmos/as em um ato representativo.

Laclau (2013) afirma que a tarefa do representante é democrática, pois ao representar a vontade de um grupo de professores/as, por exemplo, ele também fornece um ponto de identificação entre aqueles/as que não participaram do momento da construção da proposta. Assim, a representação torna-se meio homogeneizante diante de discursos heterogêneos. Nesse caso, a proposta representa discursos de diferentes professores/as construída através da atuação de alguns representantes do professorado.

As escolas os currículos e os gêneros são requeridos a lidar com as diferentes representações da diferença, pois são artefatos culturalmente e discursivamente constituídos 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.

Nós, sujeitos, procuramos por um significante que possa nos anunciar dentro da ordem do simbólico, afirma Macedo (2009), através de atos discursivos. A constituição do sujeito dentro do simbólico, demanda por identificações incorporadas através de atos de significação. A escola tem um papel importante na produção dessas identificações através da diferença, sendo necessário pensar em um currículo que dê oportunidade e visibilidade às “minorias”, que por séculos estiveram à margem da produção do conhecimento. A escola e o currículo assumem papel de relevo na desnaturalização de valores e atitudes dos sujeitos. Importante salientar que o gênero faz parte da identidade do sujeito que é constituída socialmente como homem ou mulher podendo ser mais bem compreendida através da contextualização dessas relações em um mesmo momento histórico.

A escola através dos currículos e, também, dos livros didáticos tem o papel de desnaturalizar, porém naturalizam e biologizam as relações de gênero. Exemplificando através da pesquisa de Macedo, como destacado no início deste capítulo, os conteúdos nos livros didáticos de ciências analisados pela autora são desvinculados da estrutura social ao qual homens e mulheres estão inseridos e dos sistemas simbólicos. Deste modo, a diferença se estabelece como um conjunto de princípios de seleção, inclusão e exclusão que orientam a maneira pela qual, naturalmente, os indivíduos são situados e constituídos socialmente.

O livro didático, sendo o material mais utilizado nas salas de aulas brasileiras (GILVAN SILVA, 2009), simboliza fortemente esse conjunto de princípios que não limita-se a explicitar o que acontece na sociedade, mas também a fortalecer estereótipos, excluir e incluir e “validar” conhecimentos, portando um conjunto de valores deste ou daquele grupo social. Em análise ao livro didático de História do Ensino Médio, Gilvan Silva (2009), destaca a concepção da História bastante tradicional que apresenta de forma estanque a sociedade ou civilizações, vetando a abertura para a discussão de temas como família, trabalho ente outros assuntos nos quais a discussão de gênero está presente, por exemplo.

O autor constata também que a participação feminina nos processos históricos é ignorada, ou evidenciada como um episódio especial.

A falta de cuidado com a História das Mulheres e com a perspectiva de gênero que observamos nos livros didáticos analisados assume uma dimensão hiperbólica em virtude da ausência de informações sobre o próprio movimento feminista, um dos mais importantes movimentos sociais da segunda metade do século XX (GILVAN SILVA, 2009, p. 58).

A vitimização das mulheres também é apresentada nos livros analisados por Gilvan Silva (2009), explicitando a dominação do homem sobre elas, reforçando a noção de fragilidade feminina. A identidade feminina vai sendo construída e reforçada de diferentes maneiras, em diferentes livros didáticos. Lopes e Macedo (2011), referem-se à retrospectiva noção de identidade que Stuart Hall fez em seu livro “Identidade cultural na pós-modernidade” (2006). As autoras destacam as mudanças nas concepções da identidade e a quebra de paradigmas que os estudos feministas também proporcionaram para um novo jeito de pensar o homem e a mulher. Tais mudanças, desenvolvidas no capítulo anterior, são resultantes de transformações globais e lutas de diversos movimentos sociais, que desestabilizam estruturas políticas e colocam em relevo as questões de identidades nacionais, étnicas e de gênero.

No interior de mudanças sociais, políticas e econômicas, de acordo com Woodward (2014), as identidades em conflito contribuem para desestabilizações, mudanças, e quebras de paradigmas. No mundo que se pode chamar de pós-colonial, as identidades são contestadas, pois são construídas culturalmente. Esta contestação é resultante deste período histórico, caracterizado “pelo colapso das velhas certezas e pela produção de novas formas de posicionamento” (WOODWARD, 2014, p. 25). As lutas atuais estão concentradas na construção cultural de identidades, o que tende a reforçar o argumento de que existe uma crise de identidades, diferente dos anos 1970 e 1980 em que a luta política era em torno de ideologias. Porém, vale destacar que:

Todas as correntes inovadoras deste século – Heidegger e a hermenêutica filosófica pós-heideggeriana de Gadamer, o último Wittgenstein e a filosofia da linguagem inspirada no seu trabalho, a psicanálise e a leitura de Freud proposta por Lacan, o pragmatismo americano – criticam, sob diversos pontos de vista, a ideia de uma natureza humana universal, de um cânone universal de racionalidade através do qual a natureza humana poderia ser conhecida, bem como a concepção tradicional de verdade (MOUFFE, 1993, p. 102).

“Viva a diferença!”. Essa frase é proclamada por homens e mulheres de maneira positiva, porém parece implicar em uma conformação das relações entre os gêneros, alerta Louro (1997). A autora problematiza que “usualmente se diz: “as mulheres são diferentes dos homens”, ou seja, *elas diferem deles* – que devem ser tomados como norma” (p. 44). Essa diferença, remete a mulher como o não homem. Na análise que Macedo (2007) realizou nos livros didáticos de ciências, isso é evidenciado. A autora afirma que a mulher é apresentada como o outro do homem, como o indivíduo a quem falta algo. Esta afirmação da falta da

mulher, no caso, está explicada pela falta de um cromossomo do tipo Y. “Os fetos são apresentados como indiferenciados até que o cromossomo Y dirija a formação de características masculinas” (MACEDO, 2007, p. 50).

Nesta mesma pesquisa, Macedo afirma que os comportamentos animais são assimilados aos humanos, numa associação que permite naturalizar os sujeitos e suas ações. Metáforas como namoro, casamento, sociedade é usada para explicar a organização dos animais. A autora relata que no acasalamento de animais, por exemplo, “ocorre sempre uma espécie de corte, numa ideia de sedução que segue padrões humanos. Nessa corte, os machos, mais uma vez ativos, mostram sua exuberância para a conquista da fêmea” (MACEDO, 2007, p. 54). Essa conquista também é relatada através da disputa pela fêmea, em que os machos lutam entre si para a decisão do mais apto, não cabendo a fêmea a possibilidade de escolha. Assim, é necessário então, aprofundar essa questão com algumas cautelas, como explicita Louro (1997). A diferença provoca uma cadeia de equivalência entre discursos universalistas que visa homogeneizar e naturalizar, evidenciando um discurso que parece mostrar heterogeneidade.

Há um apelo na atualidade sobre a diferença que está tomando quase um lugar comum, diferente do “caráter político que a questão teve (e tem) no âmbito dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais” (LOURO, 1997, p. 44). O termo ou expressão “diferença” pode adquirir diferentes significados em diversos contextos sociais, políticos ou culturais, porém, é para sua importância dos processos de identificação de gênero no campo do currículo que me dedico nas discussões.

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.

Assim, as identidades são produzidas no interior de sistemas de significação denominados de cultura, que significam os sujeitos e os constituem através das diferenças. A

identidade é assim, marcada pela diferença, sendo esta pressuposto indispensável na produção daquela. Identidade e diferença são resultados de atos linguístico, são ativamente produzidas por meio de atos de linguagem, como afirma Silva (2014). Somos nós que as fabricamos socialmente, culturalmente e claro, curricularmente, em diferentes jogos de linguagem.

A linguagem institui e fixa diferenças e hierarquizações. Tal fixação é contestada no movimento da atualidade do pós-moderno e pós-estrutural. De acordo com Silva (1994):

A linguagem deixa de ser vista como fixa, estável e centrada na presença de um “significante” [...], a linguagem é encarada como um movimento em constante fluxo, sempre indefinida, não conseguindo nunca captar de forma definitiva qualquer significado [...] (p. 249).

Porém, não devemos esquecer o poder da linguagem de fixar, mesmo temporariamente e contingencialmente, noções socialmente construídas.

É impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber que, sempre que a professora disser que ‘os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio’, *ela* deve se sentir incluída. [...] A conformidade com as regras da linguagem tradicionais pode impedir que observemos, por exemplo, a ambiguidade da expressão *homem* – que serve para designar tanto indivíduo do sexo masculino quanto toda a espécie humana. Aprendemos que, em muitas situações, a palavra supõe todas as pessoas, englobando, portanto, homens e mulheres (LOURO, 1997, p. 67) (*grifos* da autora).

Como afirma Silva (2014), “é apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais” (p. 77). Assim, é através de atos linguísticos que definimos que um sujeito é diferente do outro. Laclau (2005) retoma Saussure e afirma acreditar que na linguagem não existe termos positivos, mas somente diferenças - algo é o que é - somente, através de suas relações diferenciais com algo diferente. Isto é certo na linguagem concebida em sentido *stricto*, também é certo para qualquer elemento significativo (objetivo): uma ação é o que é através de suas diferenças com outras ações possíveis e com outros elementos significativos que podem ser sucessivas ou simultâneas. Essa perspectiva proposta por Laclau (2005) pauta-se no jogo das diferenças, ou seja, nenhum fundamento que privilegie, *a priori*, alguns elementos do todo sobre as partes. Qualquer que seja a centralidade adquirida por um elemento, deve ser explicada pelo jogo das diferenças. A diferença é um pressuposto indispensável para a construção de uma cadeia articulatória.

Portanto, a intenção é aprofundar a discussão sobre a superação da perspectiva essencial da diferença, ainda que uma concepção binária da diferença permaneça na construção identitária do gênero. A “construção do eu e do outro a partir de uma oposição rígida entre o que está e o que não está incluído”, ou do que está “faltando”, é fixado através desses binarismos, como algo dado, essencializado e não construído, critica Macedo (2006, p. 348). Mendonça (2008) afirma que o jogo das diferenças constitui-se “através de uma lógica de *articulação de elementos diferentes*” (p. 54).

A construção do discurso político envolve as lógicas da equivalência e da diferença. De acordo com Jardim Pinto (2010), os discursos tendem a se organizar entre essas duas lógicas. A lógica da equivalência pressupõe existir, em primeiro lugar, as diferenças, com o objetivo da ordem hegemônica a partir do processo de construção de equivalência entre diferenças construídas, por exemplo: um discurso democrático colocando-se de forma antagonica a um discurso neoliberal (JARDIM PINTO, 2010)

Quando se diz que duas coisas são equivalentes, está se afirmando que elas são diferentes. Se elas não fossem diferentes seriam, simplesmente, iguais. A lógica da equivalência faz parte da construção do discurso, pois os discursos tendem a se organizar dentro dessa lógica, como também a lógica da diferença (JARDIM PINTO, 2010).

Esses discursos são constituídos e constituidores dentro desse processo, entre a lógica da equivalência e a lógica da diferença através da palavra (discurso) e ação (discursos ou práticas discursivas). A lógica da equivalência permite a aglutinação das demandas e a sua articulação em torno de um ponto nodal, que discutiremos mais adiante.

A identidade é, então, um tipo de cadeia articulatória, uma articulação de elementos diferentes, múltiplos e contraditórios, sendo fabricadas por meio da marcação da diferença. A diferença, é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, não podendo deixar de ser marcadas, também, pela indeterminação e pela instabilidade. Desta maneira, “a identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva” (SILVA, 2014, p. 81), celebrando uma fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismos, sempre incerto e vacilante. Assim, é impossível falarmos das identidades de gênero como unificadas e homogêneas. Teremos que abordá-las como uma pluralidade que se constitui em várias formações discursivas.

A identidade é uma relação social, tanto quanto a diferença, assim sua definição “está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas” (SILVA, 2014, p. 81). Assim, há uma estreita relação de poder na construção identitária, em que a negociação acontece a todo instante. Quando afirmamos nossa

identidade, demarcamos fronteiras e limitamos o que fica dentro e fora, numa negociação simbólica.

Na produção das identidades de gênero não é diferente. A diferença contribui para uma construção binária, em que coloca-se, negativamente, um em oposição ao outro, resultando em oposições cristalinas e essencializadas: corpo/mente, branco/preto, alto/baixo, homem/mulher. Desta maneira, este dualismo constrói e fixa uma valorização para um e no outro a falta, sendo o primeiro a norma e o “outro” o desviante. Concordando com Silva (2014), “a normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença” (p. 83). Assim, problematizar os binarismos e desestabilizar as relações de poder é imprescindível para ressignificar as produções das identidades de gênero no currículo.

As construções das identidades de gênero cruzam fronteiras que antes demarcavam, artificialmente, os limites da identidade do homem e da mulher. Por mais que seja uma tendência, a fixação permanente é uma impossibilidade, pois a identidade é mergulhada em um movimento constante de transformação. O sujeito é deslocado e descentrado ocupando assim uma nova “posição”, não fixa e contingente. De acordo com Mouffe (1993), “a desconstrução das identidades essenciais deve ser vista como necessária para uma compreensão adequada da diversidade de relações sociais a que os princípios da liberdade e da igualdade devem aplicar-se” (p. 104). A autora afirma que a identidade de um sujeito tão múltiplo é contraditória, ou seja, as “posições” desse sujeito são sempre contingentes e precárias, temporariamente fixadas “entre os quais não existe uma relação necessária, mas antes um constante movimento de sobredeterminação e deslocamento” (p. 105). Ou seja, as posições de sujeito não coexistem entre si, por conta de sua pluralidade e multiplicidade. Não existe uma relação necessária como uma unidade homogênea, mas sim uma constante subversão e sobredeterminação de uma pelas outras. Tais posições dos sujeitos são dependentes de formas específicas de “identificação”.

Lopes e Macedo (2011) afirmam que “as identidades são o resultado de um processo de identificação no qual os indivíduos se subjetivam dentro dos discursos culturais” (p. 224). Os estudos pós-estruturalistas concebem a identidade tão descentrada, que é impossível fazer referência à identidade ou mesmo identidades dos sujeitos (LOPES; MACEDO 2011). Ainda de acordo com as autoras, essa concepção em que não há identidade, mas identificações contingentes têm efeitos na vida cotidiana, “das quais talvez a mais relevante seja a dificuldade de se pensar movimentos sociais e culturais” (p. 225). A construção da identidade cultural, de um grupo social, por exemplo, será dificilmente viabilizado por lutas identitárias.

Entendemos que os estudos acerca dessa temática rompem com intensas fronteiras e quebram paradigmas necessários para compreender a construção das subjetividades no currículo.

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*²⁵. 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).

De acordo com Nascimento (2004) “a “*différance*” designa a causalidade constituinte, produtora e originária, o processo de cisão e de divisão, cujos produtos ou efeitos constituídos seriam os diferentes ou as diferenças” (p. 69). Para Derrida a *différance* vai além de uma tradução simplista, ou seja, ele evita reduzir à “diferenciação” pela lógica da identidade. Há diferentes sentidos através da palavra *différance* como: temporalizar, espaçamento, ser outro, ser diferente, dessemelhante. Desta maneira, Nascimento (2004) destaca que “tempo e espaço são constitutivamente dependentes, um não existe sem o outro, um se *torna* ou *devém* o outro” (p. 55). Assim, desestabiliza concepções de que os “diferentes” têm que ser opostos e reforça a perspectiva de que um se faz como traço diferido do outro, ou seja, “no regime da *différance*, um elemento só ganha existência na perspectiva de um outro que o antecede, do qual propende, e de um terceiro, que o sucede” (p. 55).

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.

²⁵ 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).

CAPÍTULO 3 - OS MOVIMENTOS CURRICULARES COMO POSSÍVEIS DESESTABILIZADORES DA FIXAÇÃO IDENTITÁRIA, O CASO DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB

O currículo, como discutido no primeiro capítulo, está envolvido na produção de múltiplas identidades e diferenças. Desta maneira, o currículo tem o seu potencial formador e também descentralizador, uma vez que ele abre um leque de oportunidades de pensar, repensar e ressignificar o trabalho pedagógico. Como também afirmado no capítulo 1, o currículo divide, hierarquiza, qualifica, mas ele também hibridiza, transforma relações entre sujeitos, criando assim possibilidades desestabilizadoras da fixação de identidades através das políticas de currículo.

Há um espaço fértil de políticas de gênero na atualidade, como no campo social, cultural e educacional que contribuem para a transversalização da perspectiva de gênero nas políticas públicas e na política educacional. Porém, os resultados ainda não são satisfatórios, como afirma Carvalho e Rabay (2013):

É fato que o conceito de gênero ainda não foi devidamente incluído no pensamento educacional brasileiro, nem se transversalizou na educação superior, nem na formação profissional ou na formação docente inicial (cursos de Pedagogia e Licenciaturas), requisito para alcançar todos os campos de prática social e a escola básica, para assim operar as transformações culturais conducentes à justiça de gênero (p. 42).

É importante salientar que o gênero vai além de uma categoria de análise, pois constitui um caso especial entre todas as discriminações sociais, como afirma Carvalho e Rabay (2013). Diferente de outros fenômenos, as questões que envolvem os gêneros atravessam todos os grupos e povos, “nos quais as mulheres constituem sempre a metade” (CARVALHO, RABAY, 2013, p. 42). Para elas especificamente, observa-se um avanço na metade do século XX na conquista de seus direitos, entretanto continuam os modelos de desigualdade de sexo e gênero em vários setores da sociedade, como no trabalho, na participação política e na educação.

Em algumas políticas e marcos legais, como na constituição Federal de 1988, é assegurado a igualdade de direitos para homens e mulheres, porém não explicita garantias de igualdade de oportunidades. Carvalho e Rabay (2013) afirmam que há omissão de gênero no sistema normativo brasileiro, mas destacam que na proteção à mulher trabalhadora é inegável avanços como: licença maternidade, aposentadoria com menos tempo de serviço, esterilização

voluntária, combate à violência de gênero com a Lei Maria da Penha. É perceptível que o Brasil é superabundante em legislações, “o que não significa efetivo cumprimento das leis, podendo ocorrer seu próprio desconhecimento” (CARVALHO; RABAY, 2013). As inúmeras leis não apontam para a igualdade de gênero ainda, pois elas não garantem, verdadeiramente, a equidade entre os gêneros.

É preciso que haja uma articulação integrada na implementação das diversas legislações de enfrentamento de todas as formas de discriminação de gênero. Na educação há um conjunto de planos que definem medidas para a melhoria da qualidade de educação e superação da desigualdade de gênero como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2013), Programas de Combate à Violência e a Discriminação contra LGBT, realizados nacionalmente e localmente. No estado da Paraíba é possível citar algumas organizações não governamentais como: O Movimento do Espírito Lilás (MEL, 1992), Associação das Travestis do Estado da Paraíba (Astrapa, 2002), Grupos de Mulheres Maria Quitéria (2002), Gayreiros do Vale do Paraíba (2002), entre outras.

Os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (I, II e III), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001, 2014), fazem parte desse conjunto normativo, entre outros planos e projetos de leis. Uma iniciativa, considerada importante por Carvalho e Rabay (2013) no campo educacional, cabe ser destacada. O projeto de Lei nº 235/2007, da Deputada Federal Alice Portugal (PCdoB-BA) que propõe “a inclusão de disciplina sobre direitos da mulher nos currículos do ensino médio das escolas públicas e privadas” (CARVALHO; RABAY, 2013, p. 53). Mas sua discussão encontra-se suspensa, pois o projeto encontra-se atualmente arquivado.

Acredito que a criação de novas disciplinas sobre a temática de direitos da mulher não surtirá o efeito desejado. Esta ação me faz recordar da fábula *A escola dos Animais*, retratada por Pereira em seu texto “Uma Análise Avaliativa: o ‘outro’ do currículo e os currículos ‘outros’” (2012):

Um coelho, um pássaro, um peixe, um esquilo, um pato entre outros animais, resolveram fundar uma escola. Todos se sentaram para escrever o currículo. O coelho insistiu para que a corrida configurasse no currículo. O pássaro insistiu para que o voo constasse no currículo. O peixe insistiu pela natação no currículo. O esquilo insistiu para que a escalada perpendicular das árvores figurasse no currículo. Todos os outros animais queriam que as suas especialidades também figurassem no currículo, de modo que incluíssem tudo e depois cometeram o erro glorioso de insistirem para que todos os animais fizessem todos os cursos. O coelho foi magnífico na corrida; ninguém sabia correr como o coelho. Mas insistiram em dizer que seria uma boa disciplina intelectual e emocional ensinar o coelho a voar e o puseram num galho e

disseram: ‘Voa, coelho’. E o pobre coitado saltou, quebrou a perna e fraturou o crânio. Teve lesão no cérebro e depois não conseguia mais correr muito bem. Assim, em vez de ter um A na corrida, teve C. E teve D em voo, porque ao menos tentara. E a comissão do currículo ficou satisfeita. O mesmo se deu com o pássaro, que voava como um louco por toda parte, dando voltas e reviravoltas. Ele ia ganhar um A. Mas insistiram para que o pássaro fizesse buracos no chão como uma toupeira. Claro que ele quebrou o bico e as asas e tudo mais e aí não poderia mais voar. Como ficaram satisfeitos, lhe deram um C no voo. E sabem quem foi o melhor aluno daquela turma, quando se formou? Uma enguia bocoió, que sabia fazer quase tudo razoavelmente. Já a coruja abandonou os estudos e agora vota contra todos os impostos que tenham a ver com escolas (p. 49 - 50).

Apresento esta fábula para ilustrar o resultado que acarretaria na inserção exacerbada de conteúdos no currículo caso leis, como a apresentada anteriormente, fossem/sejam aprovadas. Acredito que a temática gênero e as questões que envolvem a mulher, como o conhecimento de leis, sua visibilidade na história entre outras demandas, que muitas vezes são silenciadas na escola, sejam tratadas como temas transversais em todas as disciplinas e projetos da escola. Outro fator que acho de suma importância, é que estas temáticas ganhem destaque na formação inicial e continuada do professor, também como temas transversais.

O tema transversal já foi discutido no primeiro capítulo, mas é importante trazê-lo para este momento da discussão. Apesar das críticas já mencionadas sobre os temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é possível considerar um avanço na prática curricular e pedagógica. Mesmo os PCNs não tendo uma força normativa no que rege o documento, “constitui uma referência importante para o desenvolvimento curricular nos sistemas de ensino e nas escolas do país” (CARVALHO; RABAY, 2013, p. 50). Porém, o foco das análises não deve estar somente centrado nas ações do Estado, concordando com Macedo (2009), que afirma haver, na produção sobre política de currículo, um destaque no papel do mesmo.

Desta maneira, há um foco na estrutura das políticas de currículo que empobrece as análises das mesmas e “dificulta a percepção das lutas hegemônicas travadas nas diferentes instâncias em que se dá a política como processo” (MACEDO, 2009, p. 89). Assim, a ação dos sujeitos é deixada à margem, sendo estes simples destinatários de políticas centralizadoras.

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa não poderia deixar de abordar os temas transversais, pois a mesma inspira-se nos PCNs, em que propõe abordar tais temas. A discussão sobre os temas transversais aparece nos dois volumes no momento da apresentação, mais especificamente quando a discussão é intitulada “A

organização do conhecimento escolar” (SEDEC, 2004, p. 28). Neste momento, a discussão gira em torno do conhecimento escolar e como este é abordado pela escola, considerando as mudanças globais e locais e a relação da humanidade com tudo que a cerca. A organização curricular deste conhecimento deve favorecer a participação, a liberdade de opinião e a criatividade, de acordo com Andrade²⁶, autora dessa sessão nas propostas.

Mais adiante, a autora critica o modelo disciplinar e explica que nele, “as disciplinas do currículo oferecem informações estanques, fragmentadas do mundo” (p. 33), utiliza Macedo e Lopes para justificar sua crítica sobre o currículo disciplinar. Andrade critica o modelo multidisciplinar, através das teorizações de Pereira. Para atender a amplitude dos conhecimentos é preciso buscar a interdependência entre os diversos ramos do conhecimento, desta maneira a autora deste fragmento da proposta, afirma que a interdisciplinaridade responde a necessidade de interação.

Em seguida, Andrade aborda dois modelos de organização curricular, a pluralidade e a transdisciplinaridade. Ela afirma que a transdisciplinaridade “é uma abordagem mais complexa, em que a divisão por disciplinas, deixa de existir” (p. 35). A partir daí afirma que a transversalidade é muito viável para o currículo escolar e explicita todos os temas transversais indicados pelos PCNs. A autora destaca que o tema transversal que tem sido bem explorado é o Meio Ambiente. Justifica a escolha deste tema transversal pela “urgência de aprendizagem de uma nova conduta socioambiental exigindo que a escola se organize para propor um conjunto de iniciativas que visem a instalar, na comunidade, o senso de compromisso com a vida [...]” (p. 35). Andrade continua explicitando que “*além dos temas transversais citados, faz-se oportuno elucidar outros temas que partam da demanda atual da sociedade e tenham repercussão na prática educativa escolar*” (p. 35, *grifo meu*). Ora, o único tema que é enfatizado na discussão é o tema transversal Meio Ambiente, mas vou considerar que ela deve estar referindo-se a todos os temas transversais dos PCNs. Educação para o trânsito, educação para a paz, violência e indisciplina escolar são considerados, pela autora, outros temas transversais, abordados nas escolas de João Pessoa.

Nos Parâmetros, os Temas Transversais aparecem como um “conjunto de temas proposto”, que são eles: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual. A escolha desses temas foi estabelecida através dos seguintes critérios: urgência social; abrangência nacional; possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental;

²⁶ Jerusa Pereira de Andrade coordenou a Comissão de Ensino na época da sistematização da proposta e atualmente exerce a coordenação pedagógica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos- EJA.

e, favorecer a compreensão da realidade e a participação social. Cada um dos temas tem “um documento específico no qual são aprofundados e apresentados seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas” (BRASIL, 1997, p. 26).

Na Proposta Curricular do Município de João Pessoa, a opção é feita por um tema transversal: Meio Ambiente. Esta escolha foi justificada por “apresentar uma dimensão a ser incorporada ao processo educativo, trazendo uma ampla e recente discussão sobre a sua inserção nos currículos escolares” (SEDEC, Vol. I, 2004, p. 364). Os outros Temas Transversais propostos pelos PCNs são destacados na proposta, porém, como dito anteriormente, o que é escolhido para ser trabalhado na rede é o tema Meio Ambiente.

Ao abordar o Tema Transversal Meio Ambiente, a autora o relata como um tema isolado, ou seja, um tema que não faz transversalidade com os outros temas transversais que são especificados nos PCNs, pois da maneira com que ele aparece na proposta não faz articulação nem transversalidade com nenhum outro tema. Tal crítica já relatamos no capítulo 1 através dos estudos de Vianna e Unbehaum (2006), em que discutimos o tratamento, em separado, do próprio Tema Transversal, levando-nos a questionar sobre como esta temática pode ser tratada de modo transversal se o próprio documento que orienta a isso, aparece separado até mesmo entre os próprios temas destacados como transversais.

Tal separação aparece nos PCNs, quando em sua apresentação as/os autoras/es explicitam que:

Há também um documento para cada tema, expondo as questões que cada um envolve e apontando objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas, para subsidiá-lo na criação de um planejamento de trabalho eficiente para o desenvolvimento de uma prática educativa coerente com seus objetivos mais amplos (BRASIL, 1997, p. 15).

Ou seja, a separação já acontece quando os temas são apresentados nos próprios PCNs, fazendo com que diversas interpretações aconteçam ao ler o documento, como por exemplo, eleger um ou outro tema transversal, deixando de fora aquele que deve e pode ser transversalizado. Pontuo que não deveriam ser escolhidos, um ou outro Tema Transversal, mas sim serem trabalhados e tratados em todas as disciplinas. Não deveriam também ser explicitados separadamente, nem tampouco, destacados das áreas disciplinares. A separação dos Temas Transversais das áreas disciplinares, migra as diferenças para o componente menos institucionalizado, resultando assim em um controle sobre o “espaço marginal dos Temas Transversais, um território disputado por vários discursos pedagógicos” (MACEDO, 2009, p. 96).

Na proposta curricular do município de João Pessoa, isso pode ser observado. No tópico²⁷ intitulado Temas Transversais, a autora inicia o texto falando de uma análise realizada nos currículos das escolas municipais de João Pessoa, constatando a ausência da educação ambiental de forma transversal. Ao decorrer da construção da proposta desde a apresentação, como verificamos anteriormente, é evidenciado que o tema transversal escolhido foi o Meio Ambiente. Neste tópico esta escolha está explícita no momento que a autora afirma que dentre: “os temas transversais, propostos nos PCNs, elegemos o Meio Ambiente, pelo fato da Educação Ambiental apresentar uma nova dimensão a ser incorporada no processo educativo [...]” (SEDEC, 2014, Vol. II, p. 264).

Houve uma escolha sobre qual tema deve ser transversalizado, deixando de “fora” os demais temas transversais. A autora apresentou a preocupação de expor os outros temas transversais, seus conteúdos e objetivos propostos, mas ao final é apresentada uma proposta de transversalidade com a temática árvore, envolvendo todas as disciplinas.

EXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS PROPOSTOS
Educação para a saúde	<ul style="list-style-type: none"> Sexualidade na infância, adolescência e nas fases juvenil e adulta. Contextualização do processo saúde/doença. Temática como: aborto, métodos contraceptivos, virgindade, homossexualidade, prostituição e outros. Drogas: prevenção e formas de tratamento. Ações preventivas das doenças sexualmente transmissíveis (DST). Infecções (vírus e bactérias). Saúde e meio ambiente. Relações de gênero. Alimentação saudável. Higiene pessoal/ambiental. Saúde cooperativa. Atividades físicas: jogos, ginástica, natação, dança. Os serviços de saúde (Posto de saúde). Emoções e sentimentos. Arte e sensibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Responder adequadamente às mudanças do corpo. Conhecer as causas e sintomas das doenças emergentes. Saber quais as drogas existentes e os males advindos. Conhecer os riscos para a saúde e saber evitá-los. Tomar iniciativas no combate às doenças infecto-contagiosas. Selecionar alimentos que dão o equilíbrio orgânico. Adquirir hábitos para uma vida saudável. Usufruir o bem estar do corpo, gerado pela prática de atividades físicas e artísticas regulares. Agir e reagir avaliando os sentimentos para com o outro, favorecendo o respeito e a amizade.
Ética e cidadania	<ul style="list-style-type: none"> Violência urbana. Relações humanas, valores sociais (respeito mútuo, justiça, solidariedade e o diálogo). Constituição Federal e outras leis. Mídia. Estatuto da Criança e do Adolescente. Regras de convivência escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> Apropriar-se do conhecimento sobre direitos e deveres, benefícios e exigências legais para a melhor inserção na vida social. As leis que regulam a vida. Expressar paz, respeito e solidariedade nas diversas situações de convivência.
Trabalho e consumo	<ul style="list-style-type: none"> Exclusão e exploração social. Relações sociais, culturais e do trabalho (abordagem histórica) Bens de consumo e serviço. Transformação dos bens de consumo (tecnologia, sociedade e ambiente). Leis do consumidor e direitos dos trabalhadores. Publicidade. Globalização política-econômica. Diversidade de produtos e serviços e seus impactos sobre a saúde e o meio ambiente. Segurança no trabalho. Relação escola e trabalho. Organização dos mercados. 	<ul style="list-style-type: none"> Dados e informações do mercado financeiro. Atuar na sociedade, utilizando dados e informações do mercado. Intervir socialmente, utilizando suporte legal. Desenvolver uma consciência crítica em relação a segurança no trabalho. Discernir entre os bens de consumo básico e secundário. Reconhecer os principais bens de serviços oferecidos no mercado.

Figura 1: Fragmento da sessão Temas Transversais, escrito pela Maria Alves de Souza Lima, na Proposta Curricular do Município de João Pessoa (p. 265).

²⁷ Este tópico encontra-se nos dois volumes da proposta com o mesmo texto. No volume I está na página 361 e no volume II na página 261. Ao referir-me a este tópico estarei utilizando o texto que se encontra no volume II, assim as páginas serão referentes a este volume.

EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS PROPOSTOS
Pluralidade cultural	<ul style="list-style-type: none"> · Questões de gênero. · Diferenças étnicas, religiosas e etárias. · Construção da cidadania na sociedade. Diferenças étnicas, religiosas, culturais e etárias. · Prática e valorização dos direitos humanos 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e respeitar a diversidade étnica, religiosa, cultural e etária.
	<ul style="list-style-type: none"> · Exploração dos recursos naturais e os avanços tecnológicos (sociedade/natureza) · Problemas ambientais que interferem na qualidade de vida (degradação, poluição, etc). · Diálogo com as áreas de conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lançar um novo olhar para a questão ambiental. - Apresentar uma compreensão do conhecimento interdisciplinar, nas explicações para fatos e fenômenos ligados ao meio ambiente.
Meio Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> · Conceito de meio ambiente. · Conceito de biodiversidade. · O conceito de desenvolvimento sustentável. · Legislação ambiental. · Ser humano, sociedade e natureza. · Projeto de trabalho em EA. · A produção e deposição de resíduos sólidos (lixo). · As condições dos recursos hídricos no planeta. · O sistema energético no Brasil. · Estudo de meio como metodologia para a problematização da realidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as normas legais que regulam as questões ambientais, desenvolvendo atitudes de respeito, zelo e preservação. - Realizar ações concretas de Educação Ambiental no âmbito da escola - Conhecer os recursos naturais existentes e o seu potencial.

Figura 2: Fragmento da sessão Temas Transversais, escrito pela Maria Alves de Souza Lima, na Proposta Curricular do Município de João Pessoa (p. 266).

Ao explicitar os Temas Transversais em documentos diferentes, os PCNs dão margem para que sejam feitas escolhas por um tema, e não pela transversalização de fato, uma vez que nem nos próprios PCNs isso acontece, como já foi criticado nesta dissertação. A explicitação dos demais temas transversais é feita na proposta de João Pessoa, porém o que problematizo é que a proposta de transversalidade acontece com um único tema, Meio ambiente. Este tema aparece em vários momentos da proposta, como já indicado, e ao final do tópico aparecem propostas de transversalizar a temática árvore e um planejamento para transversalizar a mesma. Ao trazer o meio ambiente para a cena da transversalidade, não é perceptível no documento, uma abertura para a inserção da discussão dos outros temas. Elencar um ou outro tema não percebo como um “problema”, mas não propor diferentes percepções, restringe o trabalho pedagógico, pois na discussão ambiental estão presentes os sujeitos: homens e mulheres que modificam continuamente os espaços em que vivem. A imagem a seguir mostra como o planejamento deste tema escolhido é proposto no documento de João Pessoa.

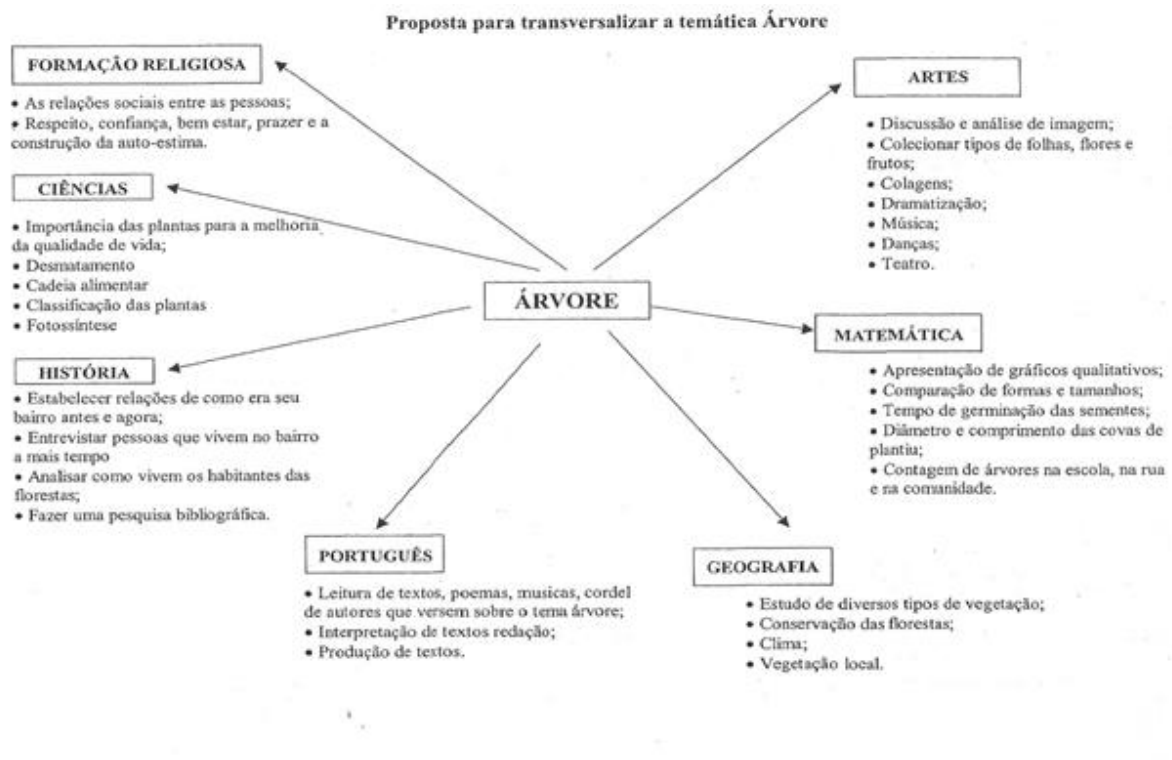


Figura 3: Fragmento da sessão Temas Transversais, escrito pela Maria Alves de Souza Lima, na Proposta Curricular do Município de João Pessoa (p. 267).

É importante destacar que, no texto de Andrade, *A organização do conhecimento escolar*, a autora afirma que tratar desse tema desencadeia em um processo de reflexão sobre todas as formas de vida. Interpreto essas formas de vida tanto animal irracional, vegetal como humana e as relações que esses estabelecem com o meio ambiente. Ora, gênero e também, no mesmo grau de intensidade, a sexualidade faz parte da vida humana. A proposta de evidenciar as relações sociais, aparecem no momento de se discutir Formação Religiosa e assim me pergunto: Que tipo de relação social é essa que podemos discutir na temática de formação religiosa? De qual formação religiosa está se remetendo? Neste momento também se propõe trabalhar confiança, bem estar, prazer e a construção da autoestima. Diferentes temas e com problemáticas bem profundas para se tratar no momento de aulas sobre Formação Religiosa.

Desta maneira, a temática escolhida para transversalizar, Meio Ambiente, abre um leque de propostas didáticas pedagógicas para abordar diversos outros temas transversais, como também, as questões que envolvem gênero. Uma proposta não deve “ensinar” ao/a professor/a como fazer, nem restringi-lo/a para uma única ação pedagógica. As propostas devem, como o nome já diz, propor diferentes momentos, atividades, avaliações, entre outros

fatores que fazem parte da sala de aula, para que diferentes ações possam ser desencadeadas ao ler este documento. Ele deve também sensibilizar, através de discussões no próprio documento, para questões que fazem parte da sociedade no intuito que elas provoquem interesse na inserção pedagógica nas salas de aula.



Figura 4: Fragmento da sessão Temas Transversais, escrito pela Maria Alves de Souza Lima, na Proposta Curricular do Município de João Pessoa (p. 267).

O planejamento das diversas possibilidades de trabalhar a temática escolhida está exposto através de diferentes mecanismos, como visitas, leituras, entrevistas, consultando livros e revistas entre outras ações. As diversas possibilidades estão explicitadas, porém elas poderiam ser, também, mais detalhadas na proposta com ênfase nos outros temas transversais.

No tópico “Possibilidades Metodológicas”²⁸ as/os autoras/es elencam algumas premissas que fundamentam o planejamento, a organização e a concretização de uma prática didática ativa e dinâmica na sala de aula ou fora dela. Uma das premissas é em “defesa da pluralidade de temas, ideias, atividades, bem como o respeito às *diferenças* de cor, etnia, religião, cultura e ritmos de aprendizagem” (p. 37, *grifo nosso*). É importante destacar que as

²⁸ Este tópico encontra-se nos dois volumes da proposta com o mesmo texto. No volume I está na página 43 e no volume II na página 37. Ao referir-me a este tópico estarei utilizando o texto que se encontra no volume II, assim as páginas serão referentes a este volume.

diferenças de gênero não são citadas. Porém, neste mesmo tópico as questões de gênero e sexualidade são evidenciadas como sendo “outras questões”: “Outras questões como gênero e sexualidade devem ser estudadas consultando jornais, revistas, livros, num ambiente propício à livre argumentação” (p. 38). Percebo que é pequena a variedade ao tratar das questões de gênero e sexualidade, nem uma discussão mais profunda sobre essa temática, porém a utilização desses materiais abre um leque de possibilidades de abordar a temática, advinda da atualidade, contextualizada e problematizada. Ainda que não haja um aprofundamento, a temática existe na proposta em momentos pontuais. É preciso que ao serem lidas, elas sejam problematizadas e ressignificadas, utilizando-as como desestabilizadores das identificações essencializadas de gênero.

A língua reflete valores, do pensamento, da sociedade, assim ela é uma das formas mais sutis de transmitir uma discriminação. Nada do que dizemos é neutro ou sem intenção. Todas as palavras têm uma leitura de gênero. “Assim, a língua não só reflete, mas também transmite e reforça os estereótipos e papéis considerados adequados para mulheres e homens em uma sociedade” (FRANCO; CERVERA, 2006, p. 5). De acordo com Franco e Cervera, existe um uso sexista da língua na expressão oral e escrita que transmite e reforça as relações assimétricas, hierárquicas e não equitativas. O androcentrismo se manifesta pela desigualdade na ordem das palavras, como no uso do masculino como genérico para ambos os sexos. Partindo do pressuposto de que o que não se nomeia não existe, “utilizar o masculino como genérico tornou invisível a presença das mulheres na história, na vida cotidiana, no mundo” (FRANCO; CERVERA, 2006, p. 13).

Assim, é importante observar quando há “omissão do sujeito “mulher” mediante a adoção genérica da forma masculina através do uso generalizado da linguagem sexista dos textos legais (Vianna & Unbehau, 2004)” (*apud* CARVALHO; RABAY, 2013). Em diferentes momentos da proposta curricular de João Pessoa, a forma masculina é generalizada para englobar homens e mulheres: “Nesse mundo, cresce a complexidade das relações, seja entre os países, seja entre *homem* e a natureza” (SEDEC, 2014, Vol. II, p. 29, *grifo nosso*). Em muitos outros momentos, o masculino evidencia tanto alunos quanto alunas, tanto professor quanto professora: “É ele que norteia a prática pedagógica entre *educadores e educandos*; Os educadores eram pertencentes às áreas de Língua Portuguesa e Inglesa, [...]” (p. 9, *grifo nosso*). No texto da proposta, estas generalizações podem ser identificadas, porém não acontece em todo momento. Há, também, vários outros momentos que o feminino é evidenciado, algumas vezes em um mesmo texto. Na apresentação, por exemplo, escrita pela Secretária de Educação da época, ela refere-se a “alunos (as)”, “o (a)” “aluno (a)” e mais

adiante a “educadores” no masculino. Porém, no parágrafo seguinte ela diz: “aos (as) educadores (as) – professores (as), técnicos e diretores (as)”. Isso acontece em vários momentos da proposta, a visibilidade ao gênero feminino acontece, mas muitas vezes, no mesmo texto ele não aparece.

Estes indícios refletem que há uma preocupação em evidenciar o feminino neste documento, mesmo não havendo, ainda, nenhuma legislação, nacional nem local em relação a obrigatoriedade de evidenciar o gênero feminino. Nestes pequenos momentos e instantes que podemos perceber uma ressignificação e desestabilização do que antes fora tão fixamente encrustado e essencializado, marca um avanço nas discussões dos novos sentidos e discursos que estão sendo construídos através do significante gênero nos currículos escolares.

Observo que as demandas da diferença, e mais especificamente das questões de gênero adentram nos currículos escolares. Porém, deslocar essas demandas para um local “especial” do currículo, para um momento ou assunto específico da aula, como algo menos formal, reforça “o poder simbólico do conhecimento universal” (MACEDO, 2009, p. 99). Esses momentos especificados para trabalhar a diferença, concordando com Macedo (2009), resulta em um “mecanismo discursivo regulatório” (p. 100), em que reconhece a diferença, mas ao mesmo tempo a distancia e repele.

Os movimentos curriculares são fortes mecanismos de desestabilização da fixação identitária, através de movimentos destinados a reestruturar os sistemas educativos e desempenham um papel importante nos processos de legitimação que ocorrem nas sociedades, através das propostas curriculares (MOREIRA, 2010). As propostas curriculares são fragmentos dos desdobramentos de como as políticas de currículo são discursivamente legitimadas, produzindo assim, uma rede de significação. A constituição de uma proposta que envolva todos os sujeitos interessados no processo educativo, contextualizando sua região e/ou município, tem grandes chances de obter bons resultados na educação pessoal e social das crianças.

3.1 – Demandas curriculares do município de João Pessoa

Textos políticos, como propostas curriculares, buscam fixar determinadas identidades e produzir determinados consensos através de seus discursos. De acordo com Laclau (2011), a fixação é resultante de um sistema de significação. O limite é que dá fixação a um determinado sistema, ou seja, ao determinar uma significação afirmando o que é e o que não é, colocando para dentro da cadeia o que pode ser articulado e o que não pode, além o sentido

de um significante. Porém, tal limitação é momentânea e arbitrária, ou seja, ela nunca é plena nem essencial, tampouco é irrefutável, podendo haver mudanças e desestabilizações desencadeando, assim, para outra cadeia, outro sistema, outro sentido.

Ao fixar a significação de um sistema há uma interrupção ou quebra no processo de significação, pois ao fixar há um “bloqueio na expansão contínua do processo de significação” (LACLAU, 2011, p. 69). A consequência disso, como afirma Laclau, é que os verdadeiros limites nunca são neutros, disto, compreendo que a fixação de um sentido nunca é neutra e sim carregada de filosofias e concepções que permanecem até acontecer uma desestabilização e ressignificação.

Compreendo demanda como a formulação de uma reivindicação de um estado de coisas existentes, um pedido, uma exigência. De acordo com Dias (2013), para Laclau, as demandas manifestam expectativas dos sujeitos através de negociações nos processos políticos que pretendem alcançar legitimidade para tornarem-se hegemônicas. Elas são produtoras de debates em torno dos sentidos no processo de articulação política. Assim, elas produzem e difundem discursos através dos textos políticos para diferentes sujeitos.

Na proposta, a política tem essa capacidade de “representar as demandas da maioria da população” (LOPES, 2012, p. 702), porém limitado ao texto político, como afirma Lopes (2012). Tais demandas, concordando com Dias (2013), “são importantes unidades de análise no processo de articulação de políticas” (p. 467). Ou seja, através das demandas podemos perceber as expectativas e concepções de uma proposta curricular, por exemplo. Esse processo se faz “no terreno da política e implica a produção de consensos que são resultado de articulações envolvendo sujeitos e grupos sociais de acordo com as respectivas demandas que constroem e difundem” (DIAS, 2011, p. 225). Concordando com Mouffe (2005), o consenso existe como o resultado temporário de uma hegemonia provisória, acarretando em alguma forma de exclusão, ou seja, em uma democracia pluralista²⁹ o consenso racional³⁰ não pode existir. Assim, o consenso é uma estabilização do poder que se constituiu hegemonicamente precário e temporário.

No texto da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa (2004), podemos destacar algumas demandas, que de forma direta e indireta, fazem articulações com

²⁹ É o modelo de democracia defendido por Mouffe em seu texto *Por um Modelo Agonístico de Democracia* (2005). A autora afirma que “precisamos de um modelo democrático capaz de apreender a natureza do político [...] que revele a impossibilidade de estabelecer um consenso sem exclusão, é de fundamental importância para a política democrática” (p. 19; 21-22).

³⁰ Ver Chantal Mouffe *Por um Modelo Agonístico de Democracia* (2005).

as questões que estamos debatendo nesta dissertação. Para detalhar cada uma dessas demandas de gênero, destaco cada parte da proposta, que percebo tais demandas. Aponto que ao lermos a proposta, ou qualquer tipo de texto político, estamos interpretando, ressignificando em um dado contexto. O que destaco, está relacionado com o referencial teórico escolhido e o contexto ao qual estou inserida. Nossas significações e interpretações podem ser feitas, em outro momento histórico e com outros referenciais elencados para auxiliarem as análises.

Na proposta em questão o volume 1 intitulado: “Educação Infantil Pré-escola”, a discussão sobre identidade é enfatizada. Percebo a construção identitária como uma demanda nessa fase da educação. Tal demanda é destacada nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) e, também, incorporada na proposta de João Pessoa. O processo de construção da identidade e autonomia, aparece no RCNEI como uma prioridade. Esse processo de construção é destacado no RCNEI, e na proposta de João Pessoa, através da Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Música e Movimento e Artes Visuais. O texto da proposta evidencia que a construção da autonomia e da identidade deve ser realizada durante todo o processo educativo da criança nessa fase da educação, não sendo privilegiada uma ou outra disciplina ou momento, mas em todo o procedimento educacional.

O que é articulado com essa demanda da construção de identidade e autonomia são os “aspectos relativos à interação (regras e valores), ao *respeito às diferenças* (diversidade de jeitos, gostos) e a valorização pessoal (imagem de si e do outro)” (SEDEC, Vol. I, 2004, p. 57, *grifo nosso*). Tal orientação é seguida pelo RCNEI, que em vários momentos é citado sendo utilizado, em muitas ocasiões, não como uma referência, mas como justificativa para as escolhas didático-pedagógicas. Os documentos nacionais servem como orientações para que as propostas curriculares sejam inspiradas neles, ou legitimadas no local pela referência nacional que ele possa representar. Porém, acredito que cada região, estado, cidade, tenha suas especificidades e devam optar por temáticas e ações que estejam dentre de suas escolhas específicas, não somente aquelas que são orientadas nos documentos nacionais.

A “diferença” aparece como um dos temas a serem abordados sobre a identidade e sobre a noção de valor há uma relação conjuntural, ou seja, há uma relação entre construção de identidade e valores, explicitamente, na proposta. Destaco a constituição de valores, também, como uma demanda que visa ser alcançada na educação infantil. Esta demanda, associada com a construção de identidade, refere-se tanto a valorização pessoal, de si, do

grupo social a qual pertence, como de valores sociais. Estes não são elencados, porém podem ser percebidos, como podemos observar em alguns fragmentos da proposta abaixo:

O trabalho com a *construção da identidade* pressupõe trazer para a sala de aula a realidade de vida das crianças, seus grupos de interação social (família, amigos, vizinhos) por meio de atividades que lhes permitam reconhecer e *valorizar* sua história e ao mesmo tempo ampliar seu repertório social à medida que cada criança interagirá com a história de seus colegas, enfatizando-se o respeito e *valorização* de cada criança, pois “a maneira como cada um vê a si próprio depende também do modo como é visto pelos outros” (RCNEI *apud* SEDEC, Vol. 1, p. 57, *grifos meu*).

A autonomia vem sendo definida como a “capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, *valores*, sua perspectiva pessoa, bem como a perspectiva do outro” [...] (Idem, p. 14) (Idem, p. 57, *grifo meu*).

(Re)conhecimento da existência de diferentes modelos de família e de diversos *valores* e costumes (Idem, p. 64, *grifo meu*).

(Re)conhecimento e *valorização* da diversidade dos grupos sociais em relação à etnia e à cultura [...] (Idem, p. 65, *grifo meu*).

Ao continuar abordando a temática identidade, as/os autoras/es afirmam que no trabalho envolvendo o desenvolvimento da identidade, o intuito é destacar em sala de aula a realidade da vida das crianças. A construção de valores e regras é bem expressiva, na proposta, nessa fase da educação. Em muitos momentos as expressões “respeito e valorização”, “respeito às diferenças”, “regras” e “construção dos combinados” permeia todo esse momento de discussão acerca da educação infantil, como podemos observar nesses trechos: “A autonomia vem sendo definida como “a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta *regras*, *valores*, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro” (RCNEI, p. 13)” (SEDEC, 2004, Vol. I, p. 57, *grifo meu*); “Discussão e *construção dos combinados e as regras* de convivência na sala de aula, expondo os resultados e rediscutindo-os quando for necessário” (Idem, p. 58, *grifo meu*); Essa “iniciação” ao espaço escolar é recheada de construção de valores, de regras e do próprio ser, como sujeito e como este deve interagir em sociedade.

Nos exemplos de projetos que podem ser trabalhados na Educação Infantil, o intitulado “Quem sou?”, com o tema “Eu no mundo” merece ser comentado. A justificativa dada a este projeto é que o referido tema deve estar presente por todo o ano nas turmas. Tal assunto, ainda explicitado na justificativa, abrange a percepção que a criança tem de si na relação com os amigos, educadores e familiares. Assim, “a identidade diz respeito ao conhecimento que cada criança tem e pode ter da sua história pessoal [...]. Sua construção

acontece de forma gradativa, sendo a fase da educação infantil um período importante para contribuir com esse processo” (SEDEC, Vol. 1, p, 72).

A demanda de construção de identidade aparece a todo instante neste momento da proposta, sendo destacados vários aspectos dessa construção, como o desenvolvimento de valores, relacionado a história pessoal, ao corpo, ao espaço onde vive entre outros aspectos. Há destaques sobre o corpo, porém não há uma problematização social desse corpo, nem as diferenças sociais entre o corpo do menino e da menina, que afirmo ser muito importância ser abordado. No tópico “Possibilidades Metodológicas”, no item Projetos, um dos subtemas a ser trabalhado é: “Eu e meu corpo (características físicas, esquema corporal, órgãos do sentido e funções); minha altura e tamanho do pé; meu peso” (SEDEC, 2004, Vol. I, p. 71). As imagens a seguir retratam os subtemas, indicados na proposta, que podem ser trabalhados na temática deste projeto.

Temas	Sub-temas a serem trabalhados	Sugestões para o Projeto
Fevereiro Eu no mundo	<ul style="list-style-type: none"> - Minha história; meu nome - Eu e meu corpo (características físicas, esquema corporal, órgãos do sentido e funções); minha altura e tamanho do pé; meu peso - Eu, meus colegas e o movimento - Minha escola (o espaço físico, as pessoas e suas funções) 	Projeto: Quem sou?
Março Família	<ul style="list-style-type: none"> - Onde moro? (minha casa; meu bairro) - Com quem moro? - Família: o que cada um faz? - Criança trabalha? 	Projeto : Minha casa, Minha família.
Abril Bichos	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecendo os animais (classificação, habitat, reprodução) - Onde moram? O que comem? Como se reproduzem? O que precisam? 	Projeto: Minhocário Projeto: Vida de inseto
Maio Matematicando	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecendo o nosso dinheiro: para que serve? Quando surgiu? Outros tipos de dinheiro no mundo - Coleções 	Projeto: Coleções (pré I) Projeto: Supermercado (pré II)
Junho É festa pessoal!	<ul style="list-style-type: none"> - Músicas e danças juninas - Comidas típicas - Prevenindo acidentes com os fogos! 	Projeto: Comer, comer, para poder crescer! Descobrimo a nossa culinária

Figura 5: Fragmento das Possibilidades Metodológicas da Educação Infantil da Proposta Curricular do Município de João Pessoa (p. 71).

PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA - UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA		
Agosto Terra: cuidar para sobreviver	- Desenvolvendo atitudes ecologicamente corretas (em casa, na escola, no bairro) - Receitas alternativas: aproveitando alimentos Trabalhando com sucata	Projeto: receitas alternativas Projeto: Terra, Planeta Água
Setembro - Verde que te quero verde	- Conhecendo as plantas (partes e funções) - Natureza e vida: água, ar, luz e calor solar	Projeto: Horta na escola Projeto: Verde ou cinza
Outubro Animação	- Circo (os profissionais e suas atividades; montagem de um circo) - Brincadeiras e jogos populares	Projeto: Tarde/manhã animada Projeto: circo
Novembro O mundo que queremos	A paz do mundo começa em mim...	Projeto: Quem faz a paz? Projeto: O mundo que queremos?

Figura 6: Fragmento das Possibilidades Metodológicas da Educação Infantil da Proposta Curricular do Município de João Pessoa (p. 72).

No item “Exemplos de projetos trabalhados na Educação Infantil”, no projeto “Quem sou?”, não há nenhuma referência no que tange a construção da sexualidade, nem a construção de gênero:

A identidade diz respeito ao conhecimento que cada criança tem e pode ter da sua história pessoal (o nascimento, o nome, seus gostos e preferências, suas possibilidades, sua família), do seu corpo (características físicas), do espaço onde vive (a casa, a rua, a escola) (SEDEC, p. 72).

Ao mencionar sobre o corpo é destacado mais fortemente as “características físicas”, que se resumem a: altura, tamanho do pé, peso, cabelo, mãos. A proposta não evidencia outras possibilidades de se discutir corpo, nem há uma problematização acerca das diferenças físicas, por exemplo, e como isso é refletido e/ou é um reflexo da sociedade. Tal temática, ao meu ver, pode ser discutida e trabalhada nessa fase da educação de modo lúdico, através dos brinquedos e das brincadeiras, através das preferências de cores e de alguns tipos de atividade, pelos meninos e meninas. Nos projetos exemplificados na proposta, há abertura para a discussão da temática gênero, porém é preciso ter uma referência desse tipo de atividade e sobre as diversas possibilidades desta temática. Com o termo “abertura”, quero dizer que os projetos proporcionam momentos que podem ser destacados sobre a temática gênero. Por exemplo, na citação do projeto “Quem sou?”, o/ professor/a pode, tranquilamente, levar para a sala de aula atividades e discussões com as crianças sobre as diferenças tanto do corpo (características físicas) quanto as diferenças sociais que existem entre homens e mulheres.

Podem problematizar, por exemplo, os papéis que seus pais e mães interpretam em suas casas, nas igrejas, entre outros lugares sociais que essas crianças estejam inseridas. Porém, como esta temática é marginalizada, mesmo que os projetos não engessem as atuações dos/as professores/as, deve haver uma manifestação maior da temática nesses momentos de atividades, pois muitos profissionais afirmam que não sabem como falar ou trabalhar gênero com as crianças.

As questões que permeiam o gênero aparecem no momento em que são explicitados alguns procedimentos.

Promoção de situações, nas quais meninos e meninas participem de brincadeiras como futebol, casinha, pular corda, carrinhos, favorecendo a problematização de que tais atividades podem ser realizadas por ambos (menina e menino) (SEDEC, Vol. I, 2004, p. 58).

Esse “procedimento”, como é chamado na proposta, é de suma importância para a discussão de gênero com as crianças. Ainda que em outros momentos do tópico, as questões que envolvem os gêneros, não tenham sido evidenciadas, nesse momento as/os autoras/es são pontuais e objetivas/os na proposta. É muito importante que essas questões sejam tratadas com as crianças desde pequenas, para que aprendam que podem brincar do que quiserem, que não é porque são meninas que não podem brincar de futebol ou de carrinho, ou porque são meninos que não podem brincar de casinha ou boneca. E outro fato mais importante, é que aprendam que, ao crescerem, podem realizar todas essas atividades no seu dia a dia, independente do seu gênero. Este não pode e nem deve ser o causador dos impedimentos de jogar futebol ou cuidar da casa.

Destaco também, que as questões sociais que permeiam as identidades de gênero podem e devem ser tratadas de forma harmoniosa nessa fase da escolaridade. Diversos aspectos da demanda de construção identitária são destacados na proposta, aspectos que envolvem meninos e meninas com diferentes complexidades. Observamos nas salas de aulas, nos últimos anos do ensino fundamental, uma separação entre os grupos de meninos e meninas. Esse modo de se organizar expressa a necessidade das crianças de estarem em grupos “opostos”, em que um é composto, em sua maioria, se não todos, de meninas e o outro de meninos. Devemos ter mais atenção em nossas aulas na educação infantil.

Ressalto que as questões que envolvem a construção identitária não deve deixar à margem a discussão de gênero, pois é uma temática que envolve as crianças em seu dia a dia, em suas casas, com suas famílias, nas igrejas entre outros espaços sociais. A construção de si começa pelo gênero. Antes mesmo de a criança nascer, já é escolhida a cor das suas roupas, a

cor do seu quarto, os brinquedos com que deverá brincar. Tudo isso já é reservado para ele ou para ela de forma diferenciada. Ao nascer já lhe é sugerida as cores que deve usar e gostar, os tipos de brinquedo que deverá brincar, o tipo de sapato que deverá calçar. O gênero faz parte do sujeito, então por que negar falar sobre isso na escola? Ou falar de forma superficial? Por que ao tratar da construção da identidade do sujeito, a temática gênero é apagada dessa construção? Não pretendo responder a estas entre outras muitas perguntas, porém as penso como forma de ressignificar até mesmo a minha prática como educadora, que está imersa a esses questionamentos todos os dias quando estou com as crianças.

Ao discutir, na educação infantil, sobre a história pessoal que envolve o nascimento, o nome, os gostos, as preferências, a família, as questões que abarcam o papel social de homens e mulheres, meninos e meninas então centralmente mergulhados em tais temas. Estes não devem ser deixados à margem, ou a um único momento de uma única atividade em todo o ano. Tais abordagens devem ser problematizadas em sala de aula, nas diversas atividades do cotidiano escolar.

Outro aspecto que vale ser destacado neste tópico é a predominância da utilização das palavras no masculino ao referir-se aos professores e as professoras. Somente em um momento, quando a redação diz que é direcionada para *os educadores* ao sintetizar alguns procedimentos, há uma referência direta *a professora*: “Construção da relação interpessoal entre *a professora* e as crianças e entre estas, num clima de *afetividade*, incentivo, respeito e colocação de limites de forma clara e *afetiva*” (SEDEC, Vol. I, 2004, p. 58, *grifo nosso*). Em toda proposta, desde o volume 1 ao volume 2, em nenhum momento há referência a/ao profissional da educação, com o nome *professora* no feminino. No Brasil, há uma cultura na educação infantil com a predominância de atuação de *professoras* e não *professores*. Tal fato é observado também nos primeiros anos do ensino fundamental no qual maciçamente as mulheres ministram as aulas. Assim, é atribuída a figura de ternura e afetividade nas professoras da educação infantil e dos anos iniciais, como podemos observar na citação anterior.

É preciso que fiquemos atentos e atentas para que sejamos capazes de perceber essas múltiplas formas de constituição do sujeito, e mais especificamente da constituição do gênero no espaço escolar. O olhar precisa estar aguçado para ver como as diferenças são fabricadas no cotidiano escolar, através, mais especificamente, do currículo. Nele inserimos e excluimos aquilo que é e não é importante, enfatizamos mais um conhecimento que outro, investimos mais cuidado ao ensinar um assunto do que outro. Essas ações são atravessadas pela construção da diferença que envolvem e são envolvidas nessas aprendizagens.

Problematizar os currículos é indispensável para questionar as “normas” que são naturalizadas na escola, mesmo estando envolvidas/os nesses arranjos. A diferença tem traços significativos para a desnaturalização das ideias androcêntricas que ainda permeiam os nossos currículos, abandonam as perspectivas universalistas, as certezas e a ordem fixa das coisas. Atentar para a diferença, como pressuposto indispensável para o processo de identificação de gênero é desconstruir fixações, descentralizar e desestabilizar essencializações, ressignificar o currículo e desestabilizar as certezas que buscam a unidade e calam as diferenças.

Percebo que a proposta curricular de João Pessoa, permite fazer diferentes usos dela, diferentes interpretações, que obrigatoriamente consentem negociações a todo o tempo. Vale salientar que estamos analisando uma proposta, construída por diferentes mãos, almejando representar diferentes demandas sociais. Ela está carregada de fixações, porém cabe ao/a leitor/a, o/a professor/a que é seu/sua destinatário/a, ler essa proposta fazendo problematizações, ressignificações e releituras do que é proposto, afinal é uma proposta e não algo que deve ser seguido à risca. Desta maneira, penso que é na formação inicial e continuadas dos/as professores/as que tais temas devem ter maior importância, para que os/as mesmos/as percebam sua seriedade, como tantos outros que devem ser transversalizados na escola. Saliento que há diversas pesquisas acerca desta temática que foram e são desenvolvidas no Brasil. Contudo, este não é o foco da minha investigação, embora ressalte a importância e relevância dessa questão.

A concepção de uma construção coletiva é, em diversos momentos, pontuada na proposta, iniciando pelo seu título “Um construção coletiva”, como já explicitamos nesta dissertação. A importância dada ao fato de que a proposta foi uma construção com a participação de muitos/as professores/as é salientada até nos momentos que há uma resistência por parte de algumas escolas e professores/as, como é explicitado na proposta. Na segunda etapa:

Foi possível perceber o grau diferenciado de utilização, por parte das escolas, dos conteúdos que foram encaminhados para uma discussão coletiva. Por intermédio dos depoimentos dos educadores, constatou-se que algumas escolas realizaram com aproveitamento as discussões, trazendo inclusive significativas contribuições, outras haviam adiado a discussão e outras não explicitaram, seu ponto de vista sobre os conteúdos recebidos (SEDEC, 2004, p. 11).

A proposta também demonstra atitudes de alguns profissionais que foram modificadas através das formações que resultaram na construção da proposta. “Nestas oficinas,

observamos uma maior participação dos professores das séries finais, que até então, se mostravam resistentes à proposta de formação da SEDEC, mesmo tendo sido sempre organizada em dias letivos” (Idem, p. 13). Há uma demonstração de sucesso nessa construção, tanto pelo envolvimento de muitos professores como de muitas escolas. “Os educadores das séries iniciais, dos turnos diurno e noturno, se agrupavam em cinco Pólos, entendidos como escolas que estão situadas em bairros distintos e locais estratégicos, do ponto de vista do acesso e transporte para os professores” (Idem, p. 12).

A perspectiva crítica do currículo é enfatizada em diversos momentos da proposta. Há uma forte censura na forma tradicional da educação e uma valorização na educação interdisciplinar e na cultura: “Implica defender um currículo dinâmico, articulado entre as diversas áreas do conhecimento [...]” (SEDEC, 2004, p. 9); “Um currículo que favorece o diálogo, a troca e a construção de valores humanos e solidários e que valoriza as diferenças culturais e étnicas” (Idem); “[...] um currículo que favoreça a participação, a liberdade de opinião e a criatividade. [...]” (SEDEC, 2004, p. 29); “[...] um currículo globalizado e interdisciplinar” (Idem); “A interdisciplinaridade responde à necessidade de interação, de comunicação entre as disciplinas, fazendo com que o conhecimento se integre dando-lhe maior significação” (SEDEC, 2004, p. 34); “Os fatores econômicos culturais e sociais, precisam ser explorados em cada contexto de estudo” (Idem).

Saindo da Educação Infantil – Pré-Escola, destaco algumas demandas no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Demandas de gênero não são explícitas nessa fase da educação na proposta de João Pessoa, mas na disciplina de Ciências há uma demanda que merece destaque. Cuidado com o corpo é uma demanda que aparece na disciplina Ciências do ensino fundamental. Destaco essa demanda na disciplina ciências por se referir ao corpo, sendo este a principal ferramenta da construção de gênero na sociedade, como apontado nos estudos de Rosa (2004), Alvarenga e Igna (2004), Goellner (2013), Couto (2013). Através do corpo e principalmente, dos órgãos genitais, é que somos “adequados” ao nosso papel social desde que nascemos, enfatizando nossos modos de vestir, nos mostrar, exibir e falar, através do corpo. Em vários momentos da proposta, no tópico da disciplina Ciências, o cuidado com o corpo é destacado desde a transformação natural do corpo (fases da vida), até a higiene pessoal. Diferentes assuntos permeiam o corpo nesta disciplina, mas sempre percebo uma ligação com o cuidado com ele.

No conteúdo para a primeira série o que destaco no eixo temático “Ser Humano e Saúde”, são os conteúdos: “Higiene pessoal; Os sentidos: visão, tato, audição, olfato e paladar – funções e cuidados” (SEDEC, Vol. 1, 2004, p. 110). Nos objetivos propostos desse eixo

explicita que o aluno deve reconhecer a importância da higiene pessoal e os cuidados que devem ter com a higiene e saúde das estruturas externas do corpo. No tópico “Critérios de Avaliação” de ciências para a primeira série destaca o critério “Identificar e descrever alguns hábitos de higiene” que diz: “Com esse critério pretende-se avaliar a capacidade do aluno de cuidar da sua higiene entre outros *cuidados com o corpo* (Idem, p. 114, *grifo meu*).

Na segunda série, também na disciplina ciências, o cuidado com o corpo assume outras proporções, porém com o eixo central no cuidado. Podemos observar no conteúdo desta série no mesmo eixo da primeira série, “Ser humano e saúde”:

A transformação e desenvolvimento do corpo humano nas diferentes fases da vida.
 Estrutura do corpo humano (partes, órgãos dos sentidos, postura, sexualidade, etc.).
 As necessidades básicas do corpo humano: alimentação e hábitos.
Cuidados com o nosso corpo, preservação da saúde, vacinação.
 Higiene do corpo e do ambiente.
 A transmissão e a preservação das doenças (SEDEC, Vol. 1, 2004, p. 170, *grifo meu*).

Nos objetivos propostos para estes conteúdos, é perceptível que diferentes objetivos são almejados como: “Conhecer as transformações e o desenvolvimento do corpo humano nas diferentes fases da vida”; “Reconhecer as principais necessidades do corpo humano” (Idem). Porém, o cuidado sempre está entre esses objetivos, como: “Explicitar o uso das vacinas como uma das formas de *cuidado com a saúde*; Distinguir os *hábitos de higiene do corpo* e do ambiente em sua vivência diária” (Idem, *grifo meu*).

Na terceira série, também podemos destacar essa demanda, como podemos observar nos conteúdos de ciências:

O corpo humano: conjunto integrado de órgãos e sistemas.
 A interação entre os sistemas: mecanismo, transporte de materiais e funções.
 A defesa do organismo: as vacinas.
 [...].
 A relação entre a falta de higiene pessoal e ambiental e a aquisição das doenças.
 Sexualidade e reprodução.
 [...] (SEDEC, Vol. 1, 2004, p. 172).

A sexualidade aparece, relacionada com a reprodução e estas relacionadas com a higiene pessoal e aquisição de doenças. Nos objetivos propostos a esses conteúdos podemos verificar mais relações:

Compreender o corpo como um conjunto integrado de órgãos e sistemas e reconhecer que a saúde consiste no bem-estar físico e psíquico.

[...].

Apresentar uma postura autônoma e cuidadosa com o próprio corpo diante da importância de vacinas para a defesa do organismo.

[...].

Perceber que existem relações entre a falta de higiene pessoal e ambiental e a aquisição de doenças.

Entender que a sexualidade está diretamente associada às relações entre os aspectos biológicos, afetivos e culturais.

[...] (SEDEC, 2004, Vol. 1, p.172 - 173).

A discussão sobre a sexualidade é posta, porém com uma relação muito intrínseca com aquisição de doenças e higiene pessoal. A sexualidade entra nas salas de aulas através do viés de cuidado com o corpo. Não há uma problematização social desse corpo, dessa sexualidade. Em nenhum objetivo é explicitado que essa sexualidade e esse corpo são construções sociais e que precisam ser problematizadas e discutidas. A naturalização está impregnada nos conteúdos e objetivos de ciências. Tão naturalizados que o momento que se tem para falar de corpo e sexualidade está na disciplina de ciências. Em nenhuma outra disciplina esta discussão é inserida. O corpo é retido dos espaços culturais que ocupa, tendo o lugar a ser discutido nos temas transversais e/ou nos livros de ciência como manipulados por cientistas (MACEDO, 2005).

Podemos observar também no 5º ano, mais fortemente nos conteúdos, o assunto da reprodução humana enfatizando o cuidado com o corpo. No mesmo eixo temático “Ser humano e saúde”, destaco alguns conteúdos, pois relacionam-se com o corpo: “O sistema reprodutor; A reprodução humana, animais e vegetais; A anatomia e fisiologia do sistema reprodutor; As doenças sexualmente transmissíveis (D.S.T); As drogas e os efeitos no corpo humano” (SEDEC, Vol. 1, 2004, p. 174, 175). Nos objetivos propostos temos:

Caracterizar o sistema reprodutor masculino e feminino do ser humano e as mudanças no corpo durante a puberdade, bem como o sistema reprodutor de animais e vegetais.

Realizar campanhas educativas sobre a prevenção e doenças sexualmente transmissíveis (D.S.T), utilizando folhetos cartazes, músicas, apresentações teatrais, palestras e outros.

Conceituar saúde e explicitar as substâncias químicas de uso e consumo que prejudicam o bem estar do corpo humano (Idem).

É possível observar que ao estudarem a reprodução humana, também deve-se estudar a reprodução dos outros animais e dos vegetais, naturalizando os corpos e os gostos sexuais. Nesse momento recordo-me da pesquisa de Macedo (2007), em que analisa livros didáticos de ciências e afirma que nos livros analisados, “os comportamentos animais são assimilados aos humanos, numa associação que transcende aos aspectos biológicos e permite pensar as formas de organização humana como naturais” (MACEDO, 2007, p. 55). A forma de organização dos conteúdos conduz o/a professor/a a trabalhar estes assuntos de maneira associada aos outros animais e vegetais, os naturalizando, como aponta Macedo, na organização humana e a forma que a sexualidade e a reprodução são conduzidas na sociedade como naturais.

Os conteúdos e objetivos na disciplina ciências não orientam os/as professores/as para discussões sobre a construção social das relações de reprodução, sexualidade entre homens e mulheres. Toda a discussão de reprodução e sexualidade direcionam para o cuidado com o corpo, com as doenças sexualmente transmissíveis e consequente prevenção. Ao falar sobre corpo e o cuidado que deve ter com ele, não percebo uma problematização sobre gênero, acarretando na biologização dos corpos e permanência da naturalização da superioridade do macho, do homem dominador, principalmente se referindo a linguagem sexista nesta disciplina: “Reconhecer que o *homem* faz parte do ambiente” (SEDEC, Vol. I, p. 109, *grifo meu*); “Utilidade de alguns animais para o homem” (Idem, p. 110, *grifo meu*); “Relação entre o *homem* e os animais” (Idem, *grifo meu*); “Relação entre o *homem* e as plantas” (Idem); “Compreender que a ação incorreta do *homem* interfere no equilíbrio dos sistemas naturais” (Idem)

Ressalto que a discussão de gênero não deve ser restrita a disciplina ciências, nem tampouco a temática de corpo, porém o desafio a ser superado é perceber o corpo produzido na e pela cultura. Concordando com Gellner (2013), é um desafio “porque rompe, de certa forma, com o olhar naturalista sobre o qual muitas vezes o corpo é observado, explicado, classificado e tratado” (p. 30). O corpo é também construído pela linguagem, ele não é apenas um corpo, é também o seu entorno (GELLNER, 2013).

No tópico sobre “Atividades Práticas”, da disciplina ciências, algumas atividades são propostas para serem desenvolvidas com algumas temáticas. Na atividade, “Prevenindo Doenças”, a demanda de cuidado com o corpo está presente como em diversas outras atividades. O que quero destacar nesta atividade especificamente é o público alvo que deve fazer parte dela. Nos procedimentos de construir essa atividade, é proposto a elaboração de um questionário abordando questões de saneamento básico e saúde das crianças de 0 a 6 anos, que deverá ser respondido por mães da comunidade selecionada. Ora, por que somente com as

mães? Os pais não poderiam, também, responder tais questionamentos? Esta atividade tenta fixar a ideia de que, culturalmente, o cuidado com as crianças é de responsabilidade somente das mães. A atividade reforça que a prevenção de doenças e saúde das crianças, é tarefa das mães e não dos pais, por isso as entrevistas são direcionadas a elas.

A mulher é posta como cuidadora de sua prole, sendo dada a ela a função na sociedade de cuidar das crianças. O homem, conseqüentemente é o provedor da prole, o que sai de casa para trabalhar e custear os alimentos entre outras funções estruturais do lar. O espaço da casa e da comunidade é de responsabilidade da mulher, da mãe. Ela que deve responder questões – proposta na atividade – como: “Quais as doenças mais comuns encontradas nessa comunidade? Quantas crianças estão com o cartão de vacinação em dia?” (SEDEC, Vol. 1, 2004, p. 181). Por conta do cuidado com as crianças, com a casa, o acesso à educação e ao mercado de trabalho foi negado as mulheres por séculos.

Há uma fixação do papel social da mulher nesta atividade, que deve e pode ser desestabilizada, pois a partir do momento que a orientação da atividade é para fazer as perguntas para as mães da comunidade, pressupõe que o pai não tem essa responsabilidade com seus filhos, ou que os mesmos não saberão respondê-las. O/a professor/a que decidir fazer essa atividade deve ficar alerta para que tais questionamentos não sejam feitos somente para as mães, mas também para os pais, uma vez que eles, podem e devem ter subsídios para responder tais questionamento. A reflexão também vai ao encontro da falta de problematização da proposta ao indicar esta atividade. Não há exposição de critérios do porquê somente as mães ou quais tipos de mães, por exemplo: devem ser mães solteiras? com mais de um filho? mães casadas? Entre outros questionamentos que podem ser feitos nesse universo de pesquisa.

Os resultados devem ser analisados e, caso a maioria das respostas advirem das mães, além de problematizar sobre a higiene e saúde da comunidade, também problematizar as respostas das mães e dos pais. Essas entre outras estabilizações devem ser rompidas com propostas de atividades que levem as crianças a perceberem a construção social dos papéis de homens e mulheres.

Na disciplina história, do 5º ano, destaco um dos objetivos propostos no eixo temático “O processo histórico de ocupação do estado brasileiro” que consiste em: “Refletir sobre a conquista dos direitos constitucionais quanto à raça, ao trabalho, à *posição da mulher*, do idoso, da criança, da moradia, da educação e da saúde” (SEDEC, Vol. 1, 2004, p. 195, *grifo meu*).

EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS PROPOSTOS
Conhecendo a história do Brasil	<ul style="list-style-type: none"> · A organização social dos nativos brasileiros antes da chegada dos portugueses · Os grupos indígenas brasileiros na realidade atual. · Organização social do povo brasileiro: branco, negro e índio. 	<ul style="list-style-type: none"> · Conhecer a divisão territorial e a organização social dos 1º grupos indígenas do Brasil. · Entender as questões indígenas brasileiras na realidade atual. · Conhecer as áreas de ocupação indígena na realidade atual. · Explicar o processo organizativo dos grupos étnicos: branco, negro e índio.
O processo histórico de ocupação do espaço brasileiro	<ul style="list-style-type: none"> · As primeiras cidades brasileiras – de vilas às cidades. · Os estados brasileiros · Formas de governo do Brasil: da monarquia à república. · A representação política brasileira. · Rumo à cidadania brasileira. 	<ul style="list-style-type: none"> · Entender o processo histórico de ocupação do espaço brasileiro. · Compreender o processo de evolução de vilas às cidades. · Conhecer o processo de formação dos estados brasileiros. · Conhecer as formas de governo do Brasil e suas influências na formação política do povo brasileiro. · Refletir sobre os representantes políticos do Brasil. · Entender a pluralidade dos partidos políticos do Brasil. · Refletir sobre a conquista dos direitos constitucionais quanto à raça, ao trabalho, à posição da mulher, do idoso, da criança, da moradia, da educação e da saúde.

Figura 7: Fragmento dos conteúdos de história do 5º ano da Proposta Curricular do Município de João Pessoa (p. 195).

Mesmo sutilmente, percebo uma demanda do movimento das mulheres neste trecho. Entendo como demanda comum, nos movimentos feministas atuais, as discussões nas aulas de história a respeito das conquistas e contribuições das mulheres na história brasileira. Na atualidade, o movimento feminista denominado por alguns autores de geração pós-feministas, como nos escritos de Touraine (2010), são caracterizados como um movimento que não é simultaneamente econômico e político, “mas que igualmente não limitam sua ação à esfera privada” (TOURAINÉ, 2010, p. 110) e conseqüentemente reagem sobre a invisibilidade da mulher na história do país.

Essa demanda acaba por aglutinar as diferenças existentes dentro dos movimentos de mulheres da atualidade, constituindo esses mesmos movimentos por intermédio desse processo diferencial. Dentro de um mesmo movimento social, como o das mulheres há diferenças entre as diversas vertentes deste movimento como, por exemplo: mulheres negras, índias, camponesas, lésbicas, transexuais, entre outras. Porém, há os objetivos originários desse movimento que visavam fazer desaparecer as discriminações das quais as mulheres eram e são vítimas e a desigualdade de chances perante os homens.

Desta maneira, ao aparecer na disciplina história do 5º ano, o assunto a ser estudado também sobre a posição da mulher no processo histórico de ocupação do Estado brasileiro, entre os conteúdos da disciplina, percebo uma tentativa da equipe que construiu a proposta, em atender a esta demanda do movimento. Se tal atitude foi ou não intencional, devemos considerar que há sentidos sendo construídos, sutilmente, sobre as posições dos sujeitos e, mais especificamente, da mulher na sociedade.

Outro dado importante que também quero destacar é na disciplina de geografia. No tópico de sugestões de atividades dessa disciplina, sobre “Escalas e mapas com uso do jornal”, é proposto trabalhos com músicas escolhidas pelos/as alunos/as. Esta atividade tem como objetivo conhecer melhor os/as alunos/as e ainda acompanhar a “leitura de mundo que eles fazem, inclusive, no que diz respeito a questões como racismo, *machismo*, preconceitos vários, etc. (Idem, p. 222, *grifo meu*). É interessante problematizar essas duas questões, em que nas disciplinas história e geografia, abordam questões sobre a posição da mulher na história e sobre o machismo simultaneamente. Estes assuntos são citados, mas sem contextualização com os outros assuntos das disciplinas. Essa é uma capacidade que a política tem, e volto ao texto de Lopes (2012), de representar as demandas de maneira tangencial e isoladamente à margem de todo o contexto da proposta. São citados em momentos isolados, como uma maneira de estar destacando ou atendendo as diversas demandas sociais. O que se propõe ainda é mínimo em relação a importância da temática e das possíveis transversalizações que ela pode proporcionar, porém é importante salientar que esses momentos existem, na proposta de João Pessoa, como relatamos nesta dissertação.

Na disciplina de artes, no tópico sobre os “Critérios de avaliação”, uma das expectativas de aprendizagem consiste em: “Estabelecer relações com o trabalho de arte produzindo por si e por outras pessoas sem discriminações estéticas, artísticas, étnicas e de gênero” (Idem, p. 256). Em todos os conteúdos e objetivos dessa disciplina não tem nenhuma alusão sobre gênero ou outro tema relacionado, porém nos critérios de avaliação essa temática é destacada. Entendo que ao surgir esta temática no tópico “Critérios de avaliação” os/as autores/as da proposta salientam que deve ser observado nas avaliações as discriminações tanto de estética quanto de etnia e gênero. Ainda afirmam que tais discriminações, não devem existir nas artes e estabelecem relações entre a arte de si e do outro. Estas relações e a não discriminação deve ser observada não só nas artes, mas em todas as disciplinas. São questões cruciais de respeito ao outro. Por mais que essas questões não tenham sido destacadas em outro momento da disciplina artes, devemos ter em mente que se está propondo meios e caminhos para que professores/as orientem suas aulas, ou seja, para que o/a professor/a tenha

total liberdade de evidenciar essa e outras tantas temáticas em diferentes momentos de suas aulas. Acredito que neste momento há um alerta para os/as professores/as a respeito da temática gênero e que deva ser observada e trabalhada nas aulas de artes. Percebo que no trabalho com artes, é possível também trabalhar as questões de gênero de diversas maneiras, mesmo que não apareça em seus conteúdos e objetivos.

O mesmo é percebido na disciplina educação física. No mesmo tópico, “Critérios de Avaliação” é esperado que o/a aluno/a “tenha uma postura receptiva, não discrimine produções culturais por quaisquer razões sociais, étnicas ou de gênero” (Idem, p. 297). Em nenhuma das atividades propostas, tal problemática é evidenciada, porém, como evidenciei no parágrafo anterior, é proposto que tal temática seja observada no conteúdo de geografia. Nessa disciplina a demanda de cuidado com o corpo também é explicitada. Sendo a educação física a principal disciplina que trabalha com o corpo, no documento analisado seu objetivo geral é:

Participar de atividades corporais reconhecendo suas possibilidades e limitações adotando uma atitude solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou razões sociais, físicas, sexuais ou culturais, ampliando gradualmente o controle sobre o corpo e o movimento (SEDEC, Vol. 1, 2004, p. 278).

Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal percebendo-as como recursos valiosos para a integração entre pessoas e grupos sociais, compreendendo a importância da prática habitual da atividade física para a promoção e prevenção de sua saúde (Idem, p. 283).

Percebo que as demandas envolvendo a construção de identidade e cuidado com o corpo, não aparecem unicamente nas disciplinas destacadas, mas permeiam toda a proposta, pois a construção identitária não se dá excepcionalmente em uma fase da educação, mas a todo instante, a todo momento, nem tampouco o cuidado com o corpo. A identidade é constituída nas relações sociais e culturais, sendo produzida discursivamente. Concordando com Louro (2013), “em nossas escolas, as ciências e os mapas, as questões matemáticas, as narrativas históricas ou os textos literários relevantes sempre assumem tal identidade como referência” (p. 46) (identidade masculina, branca, heterossexual). As identidades de gênero e suas relações, são construídas através das práticas educativas que professores/as desenvolvem nas salas de aulas e dos momentos que as escolas proporcionam para atender demandas de diferentes movimentos sociais. Essas demandas não devem ser evidenciadas de maneira folclorizada com eventos que celebrem as “datas comemorativas”. Devem ser proporcionadas

estratégias mais desestabilizadoras que irão colocar em discussão o tipo representação (LOURO, 2013).

A proposta curricular de João Pessoa, tenta fixar discursos plurais que produzem “verdades” sobre os sujeitos, pois ao afirmar, em muitos momentos, que ela foi construída coletivamente, através da atuação dos/as professore/as nas formações que resultaram em sua construção, há uma intenção de demonstrar um currículo participativo que resulta em intenções pedagógicas coletivas. De acordo com Pereira (2009), a “partir da teoria do discurso, Laclau e Mouffe sustentam que o discurso – é tudo o que constitui a realidade (coisas, sujeitos, práticas...). Essa significação se dá através de um sistema de regras construídas socialmente que lhe dá significado” (p. 172). Percebo, então, discursos fixadores de gênero na proposta, como uma fixação biológica e em algumas vezes essencialista, porém em outros momentos há uma tentativa de subversão, entretanto pouco explorada.

Os discursos resultam em um “saber”, concordando com Louro (2013), que fundamentam e hierarquizam sujeitos. Principalmente estes discursos institucionalizados através de uma política de currículo, como uma proposta curricular. Através do discurso de cuidado com o corpo, uma das demandas que foi destacada nos parágrafos anteriores, o sentido dado ao evidenciar gênero e a sexualidade nas disciplinas curriculares resume-se a esse cuidado que devemos ter com o nosso corpo. A problematização sobre essas questões não é posta, ficando a desestabilização e a destruição das naturalidades e das universalidades na responsabilidade, mas não somente, das escolas, e seus participantes, que receberam esta proposta.

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

O termo gênero (*gender*) começou a ser utilizado por um grupo de estudiosas anglo-saxãs no início da década de 1970, durante a segunda onda³¹ do movimento feminista, nos

³¹ De acordo com Meyer (2013), o movimento de mulheres e o feminismo tem construído trajetórias que podem ser relatadas de diferentes formas e sob diferentes óticas. As historiadoras mais recentes, registram duas ondas do movimento feminista. “A primeira onda aglutina-se, fundamentalmente, em torno do movimento sufragista, com o qual se buscou estender o direito de votar às mulheres e este, no Brasil, começou praticamente, com a Proclamação da República, em 1890, e acabou quando o direito ao voto foi estendido às mulheres brasileiras, na constituição de 1934, mais de quarenta anos depois” (p. 13). Vale salientar que o direito ao voto agregou muitas outras reivindicações como o direito a educação, ao exercício da docência entre outras. A segunda onda inscreve-se nos anos 60 e 70 do século XX e “remete ao reconhecimento da necessidade de um investimento mais consistente em produção de conhecimento, com o desenvolvimento sistemático de estudos e de pesquisas que tivessem como objetivo não só denunciar, mas, sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas” (p. 14).

países ocidentais. Este termo foi gradativamente inserido nas diferentes correntes feministas, sendo necessárias incorporações que implicavam e implicam em diferentes definições que nem sempre eram/são convergentes para o conceito e que resultam em diferentes desdobramentos políticos e teóricos. De forma ampla o ponto em comum das diferentes definições de gênero é romper com a determinação de gênero e sexo naturalizados, que corresponde a diferenças inatas e essenciais, para argumentar as desigualdades entre homens e mulheres (MEYER, 2013).

Como explicitamos no primeiro capítulo, as abordagens feministas pós-estruturalistas englobam ao conceito de gênero todas as formas de construção social, cultural e linguística, se afastando das vertentes que tratam o corpo como entidade biológica universal. De acordo com Meyer (2013), o conceito de gênero pós-estrutural nos aproxima de:

[...] abordagens mais amplas, que nos levam a considerar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e políticas de uma sociedade são constituídos e atravessados por representações e pressupostos de feminino e de masculino e, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações (SCOTT, 1995; LOURO, 1997; MEYER, 2000b) (p. 18).

Esse modo de teorizar, afirma Meyer (2013), resulta em implicações que faz uso dessa ferramenta teórica e política que é gênero. A primeira delas - ainda inspirada nas teorizações de Meyer (2013) – diz que nos constituímos como homens e mulheres de maneira não linear, através de diferentes instituições e práticas sociais que nunca está finalizada ou completa. Neste pressuposto, há “uma articulação intrínseca entre gênero e educação, uma vez que esta posição teórica amplia a noção de educativo para além dos processos familiares e/ou escolares” (MEYER, 2013, p. 19). Ou seja, é um processo educacional que acontece de forma sutil através de estratégias pautadas na naturalização em diversos âmbitos da sociedade como nos meios de comunicação, brinquedos e brincadeiras, cinema, música entre outros que devem ser reconhecidos e problematizados.

Outra implicação está pautada nas circunstâncias específicas de tempo e lugar que definem a maneira de viver as feminilidades e as masculinidades, “apoiando-se em perspectivas que concebem a cultura como sendo um campo de luta e contestação em que se produzem sentidos múltiplos” (MEYER, 2013, p. 19). Pelo conceito de gênero de enfatizar a pluralidade, é necessário admitir que isso se expressa pelas articulações de gênero com a raça/etnia, sexualidade, geração, religião e não isoladamente como masculino e feminino constituídos pela cultura.

Vale destacar que na atualidade, o conceito de gênero não limita-se somente às mulheres nem exclusivamente as suas condições de vida como objeto de análise. Ele considera as formas de poder, entre homens e mulheres e as muitas formas sociais e culturais que os constituem como tais. Sendo esta, mais uma implicação ao conceito gênero, que resulta em “analisar os processos, as estratégias e as práticas sociais e culturais que produzem e/ou educam indivíduos como mulheres e homens de determinados tipos” (MEYER, 2013, p. 20).

A quarta e última implicação que Meyer (2013) destaca, é que o conceito de gênero propõe um afastamento sobre a ideia reduzida dos papéis de homens e mulheres, e se aproxima da abordagem mais ampla em “que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressuposto de feminino e masculino” (MEYER, 2013, p. 20).

Essas implicações nos dispõem a discutir a “produção de diferenças e desigualdades de gênero, considerando-se todos estes desdobramentos do conceito” (MEYER, 2013, p. 21), ou seja, analisar de forma mais ampla os processos sociais que marcam e hierarquizam os sujeitos, e nesta dissertação me reporto ao currículo escolar. Este também responsável pela fabricação de gênero, como afirmado em outros momentos desta pesquisa.

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.

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, por exemplo, ou seja, falta nela algo que comprova a superioridade.

O corpo nos compõe e o que ele significa na sociedade é o que nos faz sermos sujeitos atuantes. Nós somos o que somos através do nosso corpo e o sentido que damos para ele. 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 tais questionamentos 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 aparece 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 sobre 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 retiradas da proposta. Mais especificamente, gênero aparece quando a discussão está relacionada com discriminação, respeito, diversidade. O lugar do gênero fica fixado nesses momentos em que o discurso percorre sobre questões que limitam a discussão a respeito, aceitação, tolerância. As discussões de gênero devem transpassar desses 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 interruptos e sim, discursos parciais, deslocados e esvaziados. Esvaziados de sentidos que abre um leque de possibilidade para significações e ressignificações em torno deste significante.

Vale destacar também, que na proposta curricular em questão, há uma linguagem hegemônica que, em muitos momentos, normatiza o tratamento masculino como forma genérica para se referir tanto aos homens quanto a mulheres. De acordo com Laclau (2011), a hegemonia é a tentativa de preenchimento do significante vazio. O significante homem na proposta é utilizado desta maneira, preenchido com sentidos, tanto com diferenciadas adjetivações, como com responsabilizações sociais. Na disciplina ciências é o momento que mais aparece a utilização do significante homem para referir-se a humanidade. Destaco alguns desses momentos:

[...] os recursos naturais existentes, as modificações ocorridas através da *ação do homem* e suas implicações ambientais (SEDEC, 2004, Vol. I, p. 176, *grifo meu*);

A utilização dos diversos tipos de máquinas, *facilitando a vida do homem*, vem sendo uma constante nos nossos dias. (Idem, p. 184, *grifo meu*);

A invenção do estetoscópio *permitiu ao homem* fazer exatamente mais apurados acerca de seus batimentos cardíacos, e assim, poder evitar possíveis problemas de saúde (Idem, p. 187, *grifo meu*);

Essa grande diversidade *trouxe ao homem* muitas vantagens, dando-lhe a oportunidade de utilizá-los, melhorando sua vida (Idem, p. 186, *grifo meu*);

Reconhecer diferentes papéis dos microorganismos e fungos *em relação ao homem* e ao ambiente (p. 188, *grifo meu*).

Tal utilização acontece também nos conteúdos da Educação Infantil: “Conhecimento da *ação do homem* sobre a natureza e de suas invenções” (Idem, p. 65, *grifo meu*); “Compreender que a *ação incorreta do homem* interfere no equilíbrio ecológico (Idem, p. 63, *grifo meu*). Em outros momentos também podemos observar: “Nesse sentido, sempre é bom lembrar que, o papel da avaliação está estreitamente acoplado à *concepção que se tem de mundo, de homem* e de educação [...]” (Idem, p. 48, *grifo meu*).

A hegemonia é a tentativa de fixação de sentidos diante de diferentes sentidos e que, em um determinado momento, somente um permanece. Concordando com Furlani, (2013):

Referir-se a meninos e meninas, homens e mulheres, sempre na forma masculina, independente da proporção numérica, longe de parecer um ato inofensivo – aprisiona na comodidade da norma instituída – favorece a manutenção de uma tácita “superioridade” de um gênero sobre o outro e invisibiliza a menina, a garota, a mulher, a idosa. (p. 71).

O discurso hegemônico é justamente isso, quando um sentido de um determinado significante é articulado e fixado de forma precária e contingencial representa, universalmente, múltiplos elementos. Giacaglia (2008) enfatiza que:

O importante na teoria da hegemonia é ver que toda universalidade nunca é uma universalidade com conteúdo próprio, mas, sim, que sempre é um conteúdo particular que se universaliza e começa a representar a totalidade das demandas particulares equivalentes. Trata-se de pensar uma forma de produção universal a partir do particular e não um universal que tenha um conteúdo *a priori*. (p. 79, 80).

Essa produção universal não é um “reflexo do real”, “é uma criação linguística intencionalmente política (FURLANI, 2013, p. 72). Essa utilização carrega um apagamento do gênero feminino e sua ação no mundo, na sociedade. Tanto propostas curriculares, quanto livros didáticos costumeiramente utilizam dessa linguagem, naturalizando essas utilizações³².

³² Certa vez, fui surpreendida quando ministrava uma aula para uma turma de 4º ano do ensino fundamental. Ao ler uma passagem de um livro didático de geografia que falava da ação do homem sobre a natureza, questionei a turma sobre essa ação do homem e perguntei se a mulher também não age sobre a natureza. Expliquei para toda a turma que essa passagem do livro que não deveria estar escrita desta maneira e sim fazer referência também a mulher ou utilizar a palavra pessoas, ou seres humanos ou humanidade. Uma aluna me interrompe e começa a explicar que toda vez que estiver escrito a palavra homem, o texto está querendo dizendo todo mundo, tanto homem quanto mulher e que o livro não está errado por causa disso. Este é um bom exemplo de como introduzimos em nossas crianças, desde muito cedo, a forma “natural” de se portar a humanidade.

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 significativo 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 escrita desta dissertação me oportunizou perceber as transitoriedades das questões de gênero no currículo escolar pesquisado, e entender como as fixações são constituídas através dos discursos do que é escola, do que é ensinar, do que é vida, em um processo sempre inacabado. Como afirma Louro (2008), o ser homem e o ser mulher constituem-se em processos culturais e conseqüentemente discursivos, sendo essas constituições desenvolvidas ao longo da vida, continuamente, infindavelmente.

Sendo o currículo um constituidor também do social, objetivei investigar nesta pesquisa, que discursos sobre gênero estão inseridos/percebidos/constituídos na Proposta Curricular do Município de João Pessoa. Parti do pressuposto de que gênero se constitui discursivamente em inúmeras aprendizagens, nas mais distintas situações. “É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado” (LOURO, 2008, p. 18). Desta maneira, evidenciei a discussão em torno da constituição discursiva das diferentes formas de gênero, no primeiro capítulo desta dissertação. Nele explicitarei que o currículo constrói identificações de gênero, através de discursos que precisam ser interpretados, ressignificados e problematizados com possibilidades de subversão da lógica da naturalização e essencialização biológica que por tantos anos explicaram a inferioridade da mulher em relação ao homem.

Expus que a intenção nesta pesquisa não é essencializar e polarizar as duas categorias aqui destacadas: homem e mulher. Mas sim compreender que há sentidos fixadas em nossa sociedade sobre essas questões que envolvem o gênero e que precisam ser analisadas, não negando as diversas manifestações de gênero e sexualidade. Ao discutir sobre gênero, estive debruçada sobre a organização e representação social que expressam masculinidades e feminilidades e como estas estão sendo lidas e relidas em documentos oficiais, e nesta pesquisa, mais especificamente na proposta curricular de João Pessoa.

Na primeira parte do capítulo intitulada “Teoria curricular e as significações de gênero através dos movimentos feministas”, busquei explicitar alguns movimentos feministas que influenciaram a teoria curricular. Ora, os movimentos sociais são os grandes inspiradores das teorizações curriculares no Brasil, desta maneira, os movimentos das mulheres não estariam de fora de tal inspiração. 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.

Nos últimos tempos proliferaram vozes e “verdades”, e assim, concordando com Louro (2008): “Novos saberes, novas técnicas, novos comportamentos, novas formas de relacionamento e novos estilos de vida foram postos em ação e tornaram evidente uma diversidade cultural que não parecia existir” (LOURO, 2008, p. 19). Desta maneira, os movimentos de mulheres ganharam força nas décadas de 1920 a 1930 com a criação da Liga pela Emancipação Feminina, por exemplo.

Nas décadas de 1970 e 1980, o pensamento curricular brasileiro ganha força, no mesmo instante que a década de 1980 foi marcada pela reação feminista à violência contra a mulher, como também pelos direitos civis no momento das “Diretas Já”. Nesses períodos de efervescência no Brasil, abalaram-se paradigmas, a “verdade” foi colocada em xeque e a compreensão de que a sociedade é constituída em suas múltiplas relações e não naturalizada, como algo que se constitui naturalmente desta maneira e não de outra. O campo do currículo foi influenciado por todas essas transformações sociais, politizando-o, não pensando mais nele somente como um uma organização das disciplinas, como uma grade curricular.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram destacados no primeiro capítulo como parte das políticas de currículo que buscaram incluir novas temáticas no campo curricular, entre elas a dos Temas Transversais e de gênero. Os PCNs serviram de documento orientador na construção do currículo de João Pessoa, como é assumido pelo próprio documento analisado. Não diferente dos PCNs, os Temas Transversais na proposta aparecem em um momento desarticulado das áreas disciplinares, deslocando essa discussão para a margem do documento. Essa maneira de apresentar os Temas Transversais nos documentos curriculares sofreu e sofre duras críticas de autoras/es como Macedo (2009), Vianna e Unbehaum (2006), entre outras, que afirmam haver um afastamento das discussões e não uma inclusão de fato de tais temáticas nos currículos. Corroboro com essa crítica, pois acredito que a tentativa de transversalidade de temas como gênero e sexualidade, devem estar presentes desde os documentos oficiais, como também, na formação inicial e continuada de professores.

Para finalizar este tópico discuti, ancorada nos estudos de Macedo (2006), o conceito de currículo, entendendo que este é percebido como espaço-tempo de fronteiras. O currículo transmite conhecimento, produz identidades de gênero, de raça, de classe e faz circular discursos que travam lutas em torno da significação sobre os sujeitos. Desta maneira, afirmo neste capítulo, que o currículo tem o seu potencial formador de gênero, devendo considerar a pluralidade e a mobilidade de posições e identidades dos sujeitos. Defendo que currículo nessa perspectiva deve ser capaz de explicitar a fluidez das fronteiras entre os sujeitos e potencializar àqueles que antes foram silenciados.

Na segunda parte deste capítulo, intitulado “Construção dos sentidos de gênero e currículo nas Pesquisas em Educação: um olhar necessário”, discorri sobre as produções da ANPed e deparei alguns sentidos que foram fixados em torno de gênero e currículo. Ao finalizar as análises dos artigos selecionados, concluí que os sentidos atribuídos a currículo e gênero são articulados e, na maioria das vezes, semelhantes. E que esses sentidos estão, em sua grande maioria, inseridos em teorizações pós-estruturais. Há um número crescente de produções e de pesquisas sobre a temática aqui estudada, pois há um impacto das políticas públicas para uma equidade de gênero nas produções acadêmicas.

No capítulo dois intitulado “Produção curricular e processos de identificação de gênero”, discuti sobre a produção identitária via currículo. Tal produção foi destacada também nos livros didáticos, em que explicito algumas pesquisas desta temática, uma vez que a produção dos corpos de sujeitos masculinos e femininos são produzidos no espaço escolar através, também, do livro didático. Há, muitas vezes, uma naturalização da mulher através de atividade e exemplos nos livros, que fazem com que ela seja vista naturalmente como passiva e frágil. Esses discursos constroem e reforçam os papéis tradicionais de gênero nessas variedades de situação escolares, tanto nos livros didáticos como nas ações curriculares. A escola em si é um campo fértil de produção de identidades, que se tece em meio as relações estabelecidas não fixas, não estável, nem homogênea, muito menos definitiva. Assim, o que investi neste estudo, está pautado na desestabilização dessas relações que são constituídas nos livros didáticos, por exemplo, local em que as fixações devem sempre ser questionadas e ressignificadas.

Desta maneira, para tentar responder as questões que envolvem não somente este capítulo, mas toda esta pesquisa, sua primeira parte foi intitulada: “Em torno da construção metodológica”. Neste momento explicito o caminho metodológico escolhido para chegar aos objetivos propostos desta investigação. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, utilizada tanto como metodologia e como teoria, auxiliou nas análises dos discursos da proposta

curricular do município de João Pessoa. Na teoria aqui utilizada, discurso é uma categoria que une palavras e ações, cometidas por sujeitos, grupos sociais, entre outros agentes sociais. Desta maneira, o discurso não está restrito a fala e a escrita, mas são as relações que constituem as práticas sociais.

Assim, os discursos analisados da proposta curricular cogitaram diversas reflexões sobre a construção da mesma, da atuação dos organizadores e suas intenções acerca dos discursos de gênero. Neste tópico, além de explicitar sobre o universo da pesquisa – a proposta curricular do município de João Pessoa, expus também o I Plano Nacional de Política para as mulheres (2004). Este documento foi trazido à discussão no sentido de perceber como ações que são direcionadas para as mulheres incorporam as demandas ou criam novas demandas para a área da educação. Não é perceptível uma relação estreita entre o plano e a proposta, pois no primeiro são explicitadas ações que devem acontecer na educação como um todo. Podem ser observadas algumas relações, porém muito tímidas em relação a: a) incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional e b) promover a visibilidade da contribuição das mulheres na construção da história da humanidade. Entretanto, não foi objetivo desta investigação analisar as relações entre esses documentos, nem tampouco as influências entre eles, e sim como esta política nacional e específica para as mulheres, tem incorporados ou criados demandas para a educação.

No último tópico deste capítulo intitulado: “A diferença como pressuposto indispensável em processos de identificação de gênero” discuti a relação estreita que a diferença detém na constituição e construção do ser, do currículo, da escola. A diferença é o pressuposto indispensável na composição dos sujeitos, pois estes são cambiantes, fronteirços que dependem da diferença para se constituir.

A diferença, em muitos momentos, não é evidenciada de maneira positiva ou enfatizada como constituinte da sociedade. Mas sim, como ferramenta de exclusão ou explicação para uma submissão. Destaquei os estudos e análises dos livros didáticos neste capítulo, que evidenciaram a naturalização das relações de gênero, desvinculados da estrutura social a qual homens e mulheres estão inseridos/as e dos sistemas simbólicos. A participação feminina, na validação do conhecimento através dos livros didáticos, como destaquei nessa sessão do capítulo, é marginalizada e ocultada.

Assim, a desnaturalização e ressignificação deve ser a pauta principal na utilização de livros didáticos, paradidáticos, literaturas, currículos, entre outros mecanismos e ferramentas que auxiliam o/a professor/a na educação e ensino de seus alunos/as. Os estudos feministas proporcionaram um novo jeito de pensar o homem e a mulher na sociedade. Tais mudanças

são resultantes de transformações mundiais e lutas de diversos movimentos sociais, que criam instabilidades nas estruturas políticas e colocam em evidência as questões de identidades nacionais, étnicas e de gênero. Como afirmei nessa sessão, as identidades são contestadas, pois são construídas culturalmente, mediante o contexto ao qual são inseridas, ao tempo e o espaço. Assim, a diferença não deve ser vista como algo folclorizado, nem tampouco como ferramenta de inclusão de algumas políticas. Ela pode contribuir para uma construção binária, em que coloca-se, negativamente, um em oposição ao outro, resultando em oposições cristalinas e essencializadas: corpo/mente, branco/preto, alto/baixo, homem/mulher. Porém, é preciso perceber os interstícios e entre lugares que resultam em homens e mulheres múltiplos/as, híbridos/as e fluidos/as de diferentes etnias, sexualidades, classes, religiões. Neste capítulo, afirmo ainda que os sujeitos se constituem em identificações múltiplas, rejeitando identidades unitárias e universais, acontecendo em diferentes espaços, de diversas maneiras, em diferentes momentos.

No terceiro e último capítulo intitulei: “Os movimentos curriculares como possíveis desestabilizadores da fixação identitária, o caso do Município de João Pessoa/PB”. Neste momento a transversalidade é a discussão principal deste trabalho, pois acredito que desta maneira as políticas e a implementação delas podem acontecer. Como apontado no início do capítulo 2, enfatizo a marginalização do tema transversal na proposta e nos PCNs, pois aparece em um momento separado das áreas disciplinares fazendo com que sua utilização seja uma opção, por um ou outro tema.

O Tema Transversal que acolhe o significante gênero, denominado “Orientação Sexual”, o expressa como um eixo fundamental na intervenção do professor e expõe que as discussões de gênero propiciam questionamentos dos papéis rígidos que homens e mulheres desempenham na sociedade. Os sentidos atribuídos a gênero são poucos expressivos, pois nesse tema transversal a sexualidade é o significante central. Gênero se resume a discussões da flexibilização dos papéis que homens e mulheres desempenham.

Nos PCNs, os temas transversais não são transversais, pois a separação já acontece quando os temas são apresentados no próprio documento, resultando em diversas interpretações ao lermos o documento, como por exemplo, eleger um ou outro tema transversal, deixando de fora aquele que deve e pode ser transversalizado. Defendo que não deveriam ser escolhidos, um ou outro Tema Transversal, mas sim serem trabalhados e tratados em todas as aulas. Não deveriam também ser explicitados separadamente, nem tampouco, separados das áreas disciplinares, pois a separação dos Temas Transversais das

áreas disciplinares, migra as diferenças para o componente menos institucionalizados, concordando com MACEDO (2009).

Desta maneira, considerando que as propostas curriculares inspiram-se nas políticas nacionais como os PCNs, a de João Pessoa não fez diferente. Elegeu um tema transversal e o tratou, no documento, separado das áreas disciplinares. Mesmo que no decorrer da construção da proposta, desde a apresentação, a evidência é dada ao tema transversal Meio Ambiente. Contudo, o momento no qual a temática é discutida, é separado das disciplinas. Na proposta, houve uma escolha sobre qual tema deveria ser transversalizado, deixando de fora os demais temas transversais. Entretanto, saliento neste capítulo que a temática escolhida para transversalizar - Meio Ambiente - abre um leque de proposições curriculares para abordar diversos outros temas transversais, como também, as questões que envolvem gênero.

Intitulei a segunda seção: “Demandas curriculares do município de João Pessoa”. Nela destaquei a compreensão de demandas como a formulação de uma reivindicação de um estado de coisas existentes, um pedido, uma exigência. Preocupei-me em destacar as demandas de gênero, porém algumas outras fui observando no decorrer da análise do documento, que considerei pertinente destacar neste estudo, pois de forma direta ou indireta fazem articulações com as questões de gênero.

As demandas que aparecem fortemente em toda a proposta é a construção identitária e de valores, seguida da construção de regras, como algo indissociável. Essa demanda, associada com a construção de identidade, refere-se tanto à valorização pessoal, de si, do grupo social ao qual o indivíduo pertence, como de valores sociais. Cuidado com o corpo também é uma demanda destacada na proposta desde a transformação natural do corpo (fases da vida), até a higiene pessoal. Essas demandas relacionam-se com as questões de gênero, uma vez que formar um sujeito com normas, regras e valores, envolve formar homens e mulheres conforme a escola acredita, conforme determinado grupo deseja fixar.

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 uma um nível de atuação profissional cuja a presença feminina é expressivamente majoritária.

Para finalizar, a última seção intitulada “Gênero e suas implicações na Proposta Curricular do Município de João Pessoa: uma análise necessária”, discorri sobre a

precariedade em evidenciar discursos a respeito da temática gênero e seus desdobramentos na proposta curricular de João Pessoa. Em alguns momentos gênero aparece vinculado a sexualidade, porém sem ser problematizado. As questões que envolvem gênero e sexualidade são marginalizadas na proposta. Ao falar sobre sexualidade o biológico ainda aparece, naturalizando as ações de homens e mulheres.

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 interrompidos 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.

É importante salientar que o principal intuito desta pesquisa foi identificar, interpretar, discorrer, perceber e analisar os sentidos de gênero que a proposta curricular de João Pessoa constitui em seu texto do volume 1, desde a educação infantil até o 5º ano. Gênero no currículo de João Pessoa ainda carrega uma fixação biologizada, em que na maioria das vezes, está relacionada com corpo e este com cuidados de saúde e este na disciplina ciências. Os poucos momentos que podemos perceber discussões de gênero fora da disciplina ciências, não explicita uma teorização pautada na constituição social da questão, que resulte em propostas provocativas que sensibilize o professorado para a importância da temática ser tratada em sala de aula, em diversos momentos. Mas sim, situações que resultam em um gênero essencializado, em que as posições de homens e mulheres são fortemente marcadas e seus papéis delineados.

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. Essa pesquisa não se esgota aqui, porém possibilita uma continuidade que seria importante investir, uma vez que essas questões precisam de fato fazer parte dos currículos escolares, tanto de João Pessoa, quanto de qualquer outra rede.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Luiz Fernando Calage; IGNA, Maria Cláudia Dal. Corpo e sexualidade na escola: as possibilidades estão esgotadas? In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. 120 p.

BONATO, Naílda Marinho da Costa; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Concepções de Educação Integral na Década de 30: As Teses do II Congresso Internacional Feminista Second Congress Feminist International - 1931. In: *Publicação UEPG Ciências Humanas, Ciências Sociais. Apl., Ling., Letras e Artes*, Ponta Grossa, 15 (2) 17-23, dez. 2007.

BRAGA, Denise da Silva. Disjunções da Sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos Projetos Escolares de Educação Sexual. In: *Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2009.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p.

_____. Lei 9394/96: Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5ª ed. Brasília, 2010. 60 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: MEC/SEF, 1998.

_____, Projeto de Lei do *Plano Nacional de Educação* (PNE 2011/2020). Projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL no 8.035 / 2010 / organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 106 p

_____. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília, 2008. 236 p.

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

_____, Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. 114 p.

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

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: Léo Peixoto Rodrigues, Daniel de Mendonça (Org.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. pp. 35 – 51.

_____, Joanildo. Teoria do Discurso e Análise do Discurso: sobre política e método. In: WEBER, Silke; LEITHAUSER, Thomas (Org.). *Métodos Qualitativos nas Ciências Sociais e na Prática Social*. Recife: Editora da UFPE, 2007. mimeo/impresso.

BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"* - P ed. - Buenos Aires – Paidós, 2002. p. 352.

CAETANO, Marcio Rodrigo do Vale. Currículos Praticados e a Construção da Heteronormatividade. In: *Anais da 32ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, 2009.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 21, Set/Out/Nov/Dez, 2002.

CARRIAS, Eleazar Venancio. CURRÍCULO, IDENTIDADE E RELAÇÕES DE GÊNERO. In: *Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*. Canoas, v.2, n.1, 2013.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa; RABAY, Glória. *Gênero e educação superior: apontamentos sobre o tema*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. 84 p.

CASTRO, Alexandre Silva Bortolini. Sexualidade, Gênero e Diversidade: Currículo e Prática Pedagógica. In: *Anais da 35ª Reunião Anual da ANPEd*. Pernambuco, 2012.

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

CASTRO, Maria Cecília. O Currículo e a Teoria *Queer* na Perspectiva de um Curso de Formação de Professores. In: *Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, 2010.

COUTO, Edvaldo Souza. Corpos modificados – O saudável e o doente na cibercultura. 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.

DIAS, Rosanne. Demandas das Políticas Curriculares para a Formação de Professores no Espaço Ibero-Americano. In: *Revista e-Curriculum*, São Paulo, n.11 v.02 ago.2013.

_____, Rosanne Evangelista. Demandas sobre integração das políticas curriculares da formação de professores. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes. *Discursos nas políticas de currículo*. Apoio edital editoração Faperj. Rio de Janeiro: Qaurtet, 2011. 304 p.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; NUNES, Georgina Helena Lima; KLUMB, Márcia Cristiane Völz. As temáticas gênero e sexualidades nas reuniões da ANPEd de 2000 a 2006. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 18 n. 55 out.-dez. 2013.

FERREIRA, Taisa de Sousa. Qual Lugar do Gênero e da Sexualidade no Curso de Pedagogia da UEFS? In: *Anais da 35ª Reunião Anual da ANPEd*. Pernambuco, 2012.

FRANCO, Paki Venegas; CERVERA, Julia Pérez. *Manual para o Uso não Sexista da Linguagem: O que bem se diz... bem se entende*. Rede de Educação Popular entre Mulheres da América Latina. 2006.

FREIRE, Eleta de Carvalho. O Currículo e suas Implicações nas Relações Sociais de Gênero entre Estudantes do Ensino Fundamental. In: *Anais da 34ª Reunião Anual da ANPEd*. Natal, 2011.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual: possibilidades didáticas. 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.

GIACAGLIA, Mirta. Universalismo e Particularismo: emancipação e democracia na teoria do discurso. In: Léo Peixoto Rodrigues, Daniel de Mendonça (Orgs). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 71-87.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). *Corpo gênero e sexualidade: um debate contemporâneo da educação*. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Lutas e Movimentos pela Educação no Brasil a partir de 1970. In: *Revista Científica*. São Paulo, v. 11, n. 1, p. 23-38, jan/jun, 2009.

GOLÇALVES, Andréa Lisly. *História e Gênero*. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

_____, Stuart. *Da Diáspora Identidades e Mediações Culturais*. Reimpressão Revista (2ª\2008). Organização de Liv SoviK; Tradução Adelaide La Guardia Resende (et.al). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

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

JARDIM PINTO, Céli Regina. Notas a Propósito de Ernesto Laclau. In *Revista de Ciencias Sociales*, nº 15. DS, Departamento de Sociologia, Facultad de Ciencias sociales, Universidad de La República, Montevideo, Uruguay: Uruguay. 1999(0797-5538). [HTTP://.rau.edu.uy/fcs/soc/Publicaciones/Revista/Revista 15/ Jardim.html](http://.rau.edu.uy/fcs/soc/Publicaciones/Revista/Revista%2015/Jardim.html) / Universidade do Minho, 2010a.pp. 1163-1171.

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. In: *Cadernos de Pesquisa*. v. 42, n. 147, p. 700-715, set/dez. 2012.

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

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

_____, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Nota introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. In: *Revista Currículo sem Fronteiras*, RJ. Vol. 6, N. 2, junho/dezembro, 2006.

_____, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O Pensamento Curricular no Brasil. In: _____ (org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. 237 p.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. In: *Proposições*, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

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

_____, Guacira Lopes. Teoria *Queer* - Uma Política Pós-Identitária para a Educação. In: *Revista Estudos Feministas: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC*, Santa Catarina, v. 9, n. 2, p. 541-553. 2001.

_____. Educação e Gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In SILVA, Luis Heron da; AZEVEDO, Silva & José Clóvis de. (Org.). *Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MACEDO, E. Esse corpo das Ciências é o meu? In: MARANDINO, M., SELLES, S. E., FERREIRA, M. S. e AMORIM, A. C. R. (Org.). *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: Eduff, 2005. p. 131 - 140.

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

_____, Elizabeth. Por uma política da diferença. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

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

MARTINS, Eliécília de Fátima; HOFFMANN, Zara. Os Papéis de Gênero nos Livros Didáticos de Ciências. In: *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 9, n. 1, 2007.

MEDONÇA, Daniel de. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. In: *Ciências Sociais Ensinadas*, São Leopoldo, v. 43, n. 03, p. 249 – 258. setembro-dezembro. 2007.

_____, Daniel. A condensação do “imaginário popular oposicionista” num significante vazio: as “diretas já. In: RODRIGUES, Léo Peixoto; MENDONÇA, Daniel (org.). *Ernesto Laclau e Niklas Luhmann: pós-fundacionismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. 172 p.

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

_____, Daniel de. A impossibilidade da emancipação: notas a partir da teoria do discurso. In: Léo Peixoto Rodrigues, Daniel de Mendonça (Orgs). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 54 – 69.

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

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: _____. *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. 120 p.

MIRANDA, Cynthia Mara. Integração de Políticas de Gênero no Estado: caminhos para eliminação da desigualdade entre mulheres e homens. In: *Simpósio Nacional Sobre Democracia e Desigualdades*, Brasília, 2. 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: Marisa Vorraber Costa, (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro. 3. ed. ED&A, 2003. 176 p.

_____, Antonio Flávio Barbosa. *Antonio Flavio Barbosa Moreira, pesquisador em currículo/Organização e introdução*. Marluçy Alves Paraíso. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____, Antonio Flávio Barbosa. In: Moreira, A, F. e Candau, V. M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOUFFE, Chantal. Feminismo, cidadania e política democrática radical. In: *O regresso do político*. Trajectos, 32. Tradução: Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva, 1993. 101 a 120 ps.

_____, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. In: *Revista de Sociologia e Política*. 25, p. 11-23, nov, 2005.

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

PARAÍSO, Marluçy 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. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 236-255, Set/Dez 2012.

_____, Marluçy 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/Marluçy_Alves_Paraiso_23.pdf> Acesso em: 04 de abr. 2012, 12h52min.

PEREIRA, Maria Zuleide Costa. Uma Análise Avaliativa: o “outro” do currículo e os currículos “outros”. In: PEREIRA, Maria Zuleide Costa; LIMA, Idelsuite de Sousa (org.). *Currículo e Políticas Educacionais em debate*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

_____, Maria Zuleide da Costa. A centralidade da pluralidade cultural nos debates contemporâneos. In: *Revista Currículo sem Fronteiras*. Rio de Janeiro. n. 2. p. 169-184 dezembro, 2009.

_____, Maria Zuleide da Costa. Discursividades Contemporâneas da Emancipação: Em uma Proposta Curricular para a Educação Básica na Cidade de João Pessoa. In: *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8 n.1, Abril, 2012.

_____, Maria Zuleide da Costa. Política de Currículo e as Discursividades Contemporâneas da Emancipação: há possibilidades de pensa-las como hegemonia contingencial? In: Maria Zuleide da Costa Pereira, [et al] (orgs). *Diferenças nas Políticas de Currículo*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 159 – 180.

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.

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 Yniversitária da UFPB, 2008. p. 67-78.

RIBEIRO, Joyce O. S. Cultura, Gênero e Currículo: Tensões e Intersecções. In: *Revista do Difere*, v. 1, n. 1, jun/2011.

ROSA, Graciema de Fátima. O corpo feito cenário. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. 120 p.

ROSATO, Tatine Penariol. OLIVEIRA, Ozerina Victor. Da Cultura da Performatividade à Construção de Identidades de Gênero Performativas: Um Flerte entre as Teorias de Butler e Ball. In: *Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, 2010.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, Ano I - Número I - Julho de 2009.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma Categoria Útil para Análise Histórica. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.20, nº 2, jul/dez 1995.

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

SEDEC. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino João Pessoa*. Vol. 2 – Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). Pgs. 328. João Pessoa\Paraíba\Brasil, 2004.

SEDES. Secretaria de Desenvolvimento Social. *Plano de Assistência Social do Município de João Pessoa 2011-2013*. João Pessoa, 2011.

SILVA, Gilvan Ventura. Prisioneiras do esquecimento: a representação das mulheres nos livros didáticos de história. In: *Dimensões*, vol. 23, UFES - Programa de Pós-Graduação em História – 2009.

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: _____. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 14. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 120 p.

SILVA, Valéria Fernandes. Sujeito da história ou reclusa de caixa de texto: um olhar feminista sobre as representações femininas nos livros didáticos de história. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues; ZANELLO, Valeska (org.). *Estudos feministas e de gênero: articulações e perspectivas* [livro eletrônico]. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2014. 5,45 MB PDF 620 p.

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.

TOURAINÉ, Alan. *O mundo das mulheres*. 2. Ed. Revista. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 14. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ANEXO: Nomes dos/as Professores/as que Contribuíram com a Construção da Proposta

PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA - UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

Assessores (as) pedagógicos que contribuíram na construção da Proposta Curricular da Rede Municipal.

Adelaide Alves Dias; Alessandra Pereira do Nascimento; Ana Cristina Fátima Pacífico Vilar; Andréa Câmara Carrer; Anna Lúcia Miranda Costa; Antonaide Rodrigues Bünhe; Antônio Alberto Pereira; Antônio Carlos Pontes; Aucivam Paulo de Oliveira; Edna Maria da Cunha Dias; Edson Eli; Eduardo Jorge da Silva Neto; Eduardo Jorge Lopes da Silva; Efigênia Maria Dias Costa; Eliane Ferraz Alves; Elizete G. Pinho Venâncio; Erinaldo Alves do Nascimento; Evangelina Maria Brito de Faria; Fábio Fonseca; Glória de Maria Mousinho Lima Obermark; Helayne Cristina Carvalho do Nascimento; Ilgoana Ângelo Serafim; Isaias Moreira Ferreira; Jeanne Rívia Moura; Jerusa Pereira de Andrade; José Alberto Silva; José Barbosa da Silva; José Jackson Amâncio; José Nivaldo Xavier Moura; José Orlando Pagano; Jussara Patrícia Andrade de Paiva; Kézia Cortez da Silva; Laura Maria de Farias Brito; Laurineide Laureano; Leôncio José Gomes Soares; Luciene Claudete Espindola; Luiz Gonzaga Gonçalves; Márcia de Figueiredo Lucena Lira; Maria Alves de Azeredo; Maria Alves de Souza; Maria Aparecida Pereira dos Reis; Maria Auxiliadora de Oliveira; Maria da Conceição Alves Bezerra; Maria das Graças Alves Cesarino; Maria do Rozário Bezerra da Silva; Maria do Socorro Arruda Diniz; Maria Eleonora Montenegro de Souza; Maria José Cândido Barbosa; Maria José do Nascimento Moura Araújo; Maria Lúcia Maia Muribece; Maria Olgarina de Souto Lobo; Maria Oliveira de Moraes; Maria Roberta de Lima; Maria Zuleide da Costa Pereira; Marluce Duarte dos Santos; Marsílvio Gonçalves Pereira; Neomisia Pires Souto; Olga Oliveira de Sousa Brasil; Patrícia Fernanda da Costa Santos; Paulo Roberto de Oliveira Rosa; Raimundo Barroso Cordeiro Júnior; Renné Santos da Silva; Ricardo Soares Romão; Rita Laura Avelino da Silva; Robson Xavier da Costa; Rogéria Gaudêncio do Rego; Rômulo Marinho do Rego; Rose Mary Catão; Rosilene Agapito da Silva; Rosires de Andrade Carvalho; Sayonara Gomes de Oliveira Melo; Sérgio Soares de Lucena; Severina Bezerra da Silva; Severina Souza de Matos; Socorro de Maria Ester Vieira de Souza; Stela Maria Lima Gaspar de Oliveira; Tânia Alves de Andrade; Timothy Denis Ireland; Vera Lúcia de Brito Lira; Veruska Correia de Araújo; Waldeci Pereira das Chagas; Walquíria Ferreira de Andrade Silva; Walquíria Pinto.

A seguir estão citados nomes de educadores (as) da Rede Municipal de Ensino, que participaram da construção desta Proposta Curricular. Os nomes não citados, se enquadram nas categorias dos nomes não legíveis e dos incompletos.

Adalberto Araújo Pereira; Addissana de C. Ganem; Adeildo Xavier da Silva; Adeniza Leite G. Figueiredo; Adriana C. Alves; Adriana Cristina C. B. de Araújo; Aedja Maria P.C. Albuquerque; Aila Fabiana Costa S. Cruz; Alana Jussara Queiroz Leite; Albanira Lucena; Albélia Ramos; Alberto Temócio; Alcione Gomes Dutra; Alda de Paiva Costa; Alda N. Falcão Bendito; Alda Soleide de Oliveira; Aldeneide Santos de Sena; Aldinês da Silva Lima; Alessandra F. Felipe; Alessandra T. de Sousa; Alice Felizardo F. Tavares; Aluisio Alves de Paiva; Alzeni Gomes da Silva; Amélia Lins de Freitas; Ana Cristina Coelho; Ana de Fátima F. Brito; Ana Ferreira de Lima; Ana Isabel Gomes; Ana M^a de A. Rabelo; Ana M^a Mouzinho; Ana Maria Alves da Silva; Ana Maria dos Santos Dionísio; Ana Maria L. Pereira; Ana Maria Laurindo Pereira; Ana Maria N. Lima; Ana Olímpio Moreira Camilo; Ana Raquel Henrique V. de Melo; Anacélis Fonseca, Analice G. Carvalho; Analice Lima Moura; Andréa da Silva; Andréa Macedo; Andréa Macedo Ramos; Anete Macedo; Ângela M^a P. de L. Freire; Ângela Maria dos Anjos; Ângela Ribeiro; Angelita Silva Almeida; Annuciata Clara L. e Lima; Antonedite Almeida; Antonia A de Araújo; Antônia Alves; Antonia da Silva Farias; Antônia de O. Silvestre; Antônia Souza de Oliveira; Antonieta S. Nóbrega; Antônio Araújo de Franca; Antônio da Silva Lima; Antônio Ernesto Almeida da Costa; Antônio G. Araújo; Antônio Henrique do Nascimento; Antônio Maurício da Silva; Anyelle Velois da Mota Coelho; Arcelina Lins Dantas; Arleide Coutinho da Silva; Arlete Chacon Santos; Arlete de A. N. Cananea; Arlete Gomes Araújo; Astéria Maria G. Cavalcante; Aucione R. Brandão; Aurineide G. de Vasconcelos; Aussiria J. Matos; Auxiliadora Gonçalves; Avandia Régia Neves Nóbrega; Avani Dias da Silva; Benedita M^a da Paz Silva; Benigno Veloso Chaves Filho; Bernadete Cavalcante; Bernadete de L. Santos; Bernadete Rosa Lins de Albuquerque; Bethânia Mendes; Cacilda Henrique; Carla Fidalgo; Carlos Fernando A de Noronha; Carlos Roberto F. Lima; Carmelia das N. Forte; Carmelita C. de Lima; Cassandra Figueiredo; Cecília de Fátima Nóbrega; Cedineusa Soares; Célia Coutinho; Célia Maria de Melo; Célia Maria Ricardo; Célia Rejane; Celionora M. J. Pessoa; Cesarina Carneiro Silva; Christiane A. O. Farias Serrano; Cícera Maria de Paiva; Cileusa Santos da Silva; Clara Núbia

M. de A. Santos; Cláudia Cristina P. de Lacerda; Cláudia Danielle Lira Cândido; Cláudia de C. Ferreira; Cláudia Farias; Claudiane do Nascimento Cabral; Claudino José P.L. Ferreira; Clayde Nazaré Batista; Cleanei Ramalho F. Moreira; Cleanei Rosaldo; Cleide Carneiro de Amorim; Cleide da Costa Pessoa; Cleide de Paiva Trigueiro; Cleide Lúcia A Silva; Clémens Nóbrega da Silva; Cleoneide G. da Silva; Conceição de Lima; Conceição de Maria do N. Duarte; Constância Bezerra da Silva; Creuza Veras de Queiroz; Cristiane F. Serrano; Cristiane M. S. Santana; Cristina O. de Oliveira; Crizelda M. Martins Oliveira; Dacília Maria N. de Oliveira; Dalvanete Medeiros; Dâmaris C. da Silva; Damiana Bezerra da Silva; Damiana Leite F. de Araújo; Damiana Maciel; Damiana Maria; Daniela Marques Figueiredo; Darcy Francisca Ferreira; Darlene Rodrigues de Almeida; Dclesy M^a Borba Santos; Deborah Maria Vieira de Souto; Denacelis L. Fonseca; Denise de S. Alencar; Denize Carneiro de Souza; Diacui Maria Fernandes Santiago; Diana Florêncio de Araújo; Dilcete Nunes Cavalcante; Dinalva F. Lira Tolentino; Doracy Coelho Costa; Écio José Gabby; Edelei Pessoa e Silva; Edineuza Leandro; Edith de Lima Santos; Edivirgens Pereira da Silva; Edjonas Andrade Cunha; Edlamar Lopes da Silva; Edlenda; Edleuza Maria Severiano de L. Pimentel; Edmar Lopes da Silva; Edméa Maria Xavier dos Santos; Edmilson Justino; Edmundo Cavalcante; Edna Andrade de Farias; Edna Furtado Brandão; Edna Maria C. Silva; Ednalda da Silva; Ednalda Moraes; Ednálda Soares de Carvalho; Edneide de Sales Macedo; Ednice Maria Cunha Lins; Edvânia Paulo dos Santos; Edivirgens P. da Silva; Egídio Ricardo de Souza; Elaine Cristina da Silveira; Elaine Damião Vieira; Elba de Araújo Pimentel; Eldimar Alves P. Soares; Eliana Bonfim Sampaio; Eliane de Lourdes Cavalcante; Eliane Figueiredo Diniz; Eliane Maria Santos Silva; Elias José Lira Cruz; Elineze Martins Batista; Elineth Quirino; Elineuza O. Alves; Elisabete do C. Santo R. Vidal; Elisabeth de Lira; Elisângela C. Câmara; Elizabete B. da Silva; Elizabete da Costa; Elizabete do Espírito Santo R. Vidal; Elizabeth da Paixão; Elizélia M^a de Lima; Elizete G. P. Venâncio; Elizete S. de Lima; Elizete Silva de Lima; Elizeuda S.C de (Barbosa) Souza; Ellen Jane da Silva; Elza Rocha C. dos Santos; Emanuel F. Albuquerque; Emília Leal B. Guerra; Emília S. Moteiro; Emmanuela C. de Araújo; Enizelda G. da Silva; Eremita S. de Farias; Eriberia M^a de Sousa; Erimamilda Diniz; Erlaine Souza Fragoso; Ernest Egypto; Eronita Alves dos Santos; Estelina Maria S. de Sousa; Eugênia S. Gottgtray; Eumano Alves Freitas; Eunice Alves de Souza; Eunilde C. P. Lucena; Euzélia Vieira Alves; Eva Leite de Araújo; Evandro Mangueira; Fabrício de Paula; Fátima de Lourdes O Nobrega; Fatima Maria de S. Martins; Fernando Augusto Soares Filho; Fernando de Oliveira Carvalho; Flávia Cristina de Amorim; Francilene de Fátima A. dos Santos; Francilene de Fátima A. Santos; Francinalda A. Palitó; Francineide C. de Moraes; Francineide Maria Marcos; Francinésia B. Q. Henrique; Francinete P. da Silva; Francinete Soares Dias; Francinete Socorro de Melo; Francisca Aída Leite; Francisca de Assis A Santos; Francisca de Fatima V. Nuto; Francisca Gomes da S. Barbosa; Francisca H. de Lima; Francisca I. Clarindo; Francisca J. de S. Sousa; Francisca Lúcia Fernandes Duarte; Francisca Lucineide Duarte; Francisca Naide A. A. de Albuquerque; Francisca Nobel; Francisca Pereira L. Zenaide; Francisca Rocha Araujo; Francisca Rocha Araújo; Francisca Roseane F.Ribeiro; Francisca S. Franco R. Barbosa; Francisca Sueli Z. Santos; Francisca Vanilda; Francisco Chaves Fernandes; Francisco das Chagas Luiz Mendes; Francisco de Assis C. Albuquerque; Francisco Moide Assis; Geane Matias Cruz; Gédea C. de L. Nunes; Geíza Lucia N. Fernandes; Genilda Gomes de Lelis; Genildo G. Letis; Genilsa Lima; Genilza Queiroz Gouveia; Geny Maria Cruz de Lima; Geralda Martins da Silva; Gerlane Avelino da Silva; Gerlane de Oliveira da Silva; Gessonina Cristina; Giglialla de Lima Melo; Gilberta de Fátima; Gildásio Rodrigues Teixeira; Gildázio Rodrigues Teixeira; Gilmar L. D. de Sousa; Gilvanda G. de Medeiros; Gilvanete Alves; Gilvanete B. Silva; Gilvânia A Oliveira; Giovana Cristina J. Alves; Girlanda Freire; Girleide F. Vicente; Gisélia Maria Figueiredo; Giselma Vieira Moreira Franco; Givanilda D. Oliveira; Givanilda N. Diniz; Gizelda Barbosa Lopes; Glaucileide P. B. Silva; Glaucineide Paulo Freire; Glênia Meira Martins; Gleuheim de S. Viana; Grinaura Rodrigues da Silva; Hedga Maria P.C.C. Albuquerque; Heidínice F. A. Arcanjo; Helena Bertino Veras; Helena Lúcia V. de Brito; Helena Patricia dos Santos; Helena Rodrigues da Silva; Helenlucy Mendes Sinfrônio; Heloísa L. M. Araújo; Hercina M. Soares de Moraes Dias; Hildebrando Rodrigues Patrício; Hilma Paulino Soares; Hítla Brandão de Assis; Idinalva Aguiar Trindade; Iêda L. da Silva; Ilza Félix Pereira; Inácia Borges Ramos; Inês Carvalho Pinto; Inês Maria Silva; Iolanda Aguiar Trindade; Iolanda Maria Omena Ramalho; Iolanda Maria Ramalho; Iolanda Rodrigues do Nascimento; Ione de Lucena Moura; Ionires de Fátima S. de A. Costa; Iraci Ana de Oliveira; Iraci de A. Ferreira; Iraci de A. Ramos; Iraci de A. Ramos; Irany Saraiva Maia Costa; Iremal Ramiro Alves; Irene Nunes Messias; Irene Rita da Conceição; Ireni Ferreira; Ireni Ferreira da Silva; Íris do Céu M. da Trindade; Isaac Pontes da Silva; Isabel Arruda Nunes; Isabel Cristina G. Mauricio; Isabel Guerra Lins; Isaura Rejane T. da Silva; Ivalcir de S. Gomes; Ivana Maria Medeiros de Lima; Ivanaldo dos Santos; Ivanice Araújo; Ivanilda G. Mesquita; Ivanize Lacet Xavier; Ivonete M. F. de Medeiros; Izaíra Paiva da Cunha; Jaciane Medeiros dos Santos; Jacileide Lima; Jacinta Guedes; Jacinto dos N. Nascimento; Jacy Celia N. de Pontes; Janaína B. Formiga; Jandaciara Gízia; Jandira Pontes; Janeide Maria dos Santos; Janete Basílio da Silva; Janete Pessoa dos Santos; Janete Vital da Silva; Janicleide Alves Silva; Janilda Pereira da Silva; Janildes G. Silva; Jaqueline

da S. Mendonça; Jaqueline F. Albuquerque; Jarbas Pereira de Lima; Jarly Barbosa Caxias de Araújo; Jeane Firmino de Melo; Jeane Garcia de Almeida; Jeanne Rodrigues Vieira; Joana Bosco Mendes Félix; Joana D'arc do S. Uchôa; Joana D'arc Andrade de Souza; João Batista Silva; João Martins da Silva; Joaquim Cavalcante; Jocio Santa Cruz; Jonathas Martins Soares; Joneide Freire de Melo; Jonilde L.; Jonireide Freire Medeiros; José Raimundo S. da Silva; José Alberto Falcão da Silva; José Alberto Silva; José Analdo Sobral; José Carlos Costa; José Carlos da Silva; José Carlos de Melo; José Carlos de Paiva; José de Góes Silva; José de Menezes Xavier; José de Oliveira; José Jerônimo de Lima; José Marcelino da Silva Neto; José Marconi Gomes Vieira; José Paulino da Silva; José Roberto S. Santos; José Soares Sobrinho; José Tarciso Feitosa; Joseane R. Carneiro; Josefa de T. M. de Lima; Josefa Gomes de Souza; José Lopes Mesquita; Josefa Lúcia A. de Sales; Josefa Lucia do N. Alves; Josefa Maria de Andrade; Josefa Mesquita; Josefa Pereira Weicle; Joselanda Andrade Batista; Joseleide Nunes Silva de A. Paz; Joselia M. Gomes; Josélia Miranda Gomes; Joselita da C. S. Araújo; Joselita S. de Andrade; Josenilde Soares M. da Silva; Josenildo do N. Correia; Josenir Patrício Barbosa; Josiane Lima S. Da Silva; Josicleide A. Souza; Josilene Freire da Silva; Josineide Cordeiro da Silva; Josineide dos Santos Pereira; Josineide Soares M. da Silva; Josinete Soares M. da Silva; Josinete Ventura de Lima; Joventino Joaquim da Silva Filho; Juceneide Soares dos Santos; Júlia M^a Sarmiento Nóbrega; Julieta Vilar Medeiros; Juvanira H. Linhares; Juvanira H. Linhares; Karen C. de O. Matias; Karina Beztriz L. da Costa; Karla Andréa Travassos; Kátia Cilene Lopes da Silva; Kátia Cristina de L. V. Monteiro; Kátia Germana Albino de Assis; Kênia Maria Viana; Laura Maurício; Leane Lúcia M. de Oliveira; Leda Maria N. Cordeiro; Lelia do O Lucena; Leni Batista; Leni Matias de Oliveira; Lenilde P. Alcântara; Lenilde Pereira de Alcântara; Leonice Araújo Dantas Pereira; Leonilde Pereira de Alcantara; Liana Ferraz de Oliveira; Liana L. F. de Figueredo; Lígia Hortêncio; Lígia R. de Araújo; Liliâne de Oliveira; Liliâne Martha; Liliâne R. da Conceição; Lindacy A de Oliveira Freitas; Lindinalva Chaves Correia; Lineide Maria Leite; Lucemar M. Batista; Lucia de A. da Costa; Lúcia de F. C. da Cruz; Lúcia de F. Cordeiro da Cruz; Lúcia de Fátima da Silva; Lúcia de Fátima de A. Monteiro; Lucia de Fátima de A. Monteiro; Lucia de Fatima Pessoa Farias; Lúcia de Fátima S. da Silva; Lúcia de M. B. Araújo; Lúcia M. L. Bezerra; Lúcia Maria Dantas; Lucia Mendes Leite Bezerra; Lucia Pessoa Ferreira; Luciana Araujo Guimaraes; Luciana Dias; Luciana Soares da Silva; Luciane Alves Vieira Madruga; Luciene Campus; Lucilene S. Monteiro; Luis de Lima Leite; Luiz Ferando P. Nascimento; Luiz Gilberto; Luiz Gonzaga Silva; Luiz Henrique S. de Andrade; Luiz Raul; Luiza A. Monteiro; Luíza Alves Monteiro; Luiza do Nascimento; Luizete Souza Costa; Luz Marina de Souza; Luzenilda P. de Almeida; Luzia Azevedo; Luzia da Silva; Luzia de Fátima Almeida; Luzia S. C. Silva; Luzimar Bastos Lisboa; Luzimar de O. J. Pereira; M^a Aparecida Mamede Costa; M^a Augusta da Silva; M^a Célia F. Medeiros; M^a Célia Martins; M^a da Conceição de Lacerda; M^a da Guia Vicente da Costa; M^a da Salete Silva; M^a das Neves Dias de Vasconcelos; M^a de Fátima; M^a de Fátima do S. Santos; M^a de Fátima Maciel; M^a de Lourdes Santos; Maria de Macêdo; M^a do Carmo de S. Dias; M^a do Carmo R. Castro; M^a do Desterro L. de Andrade; M^a do Livramento; M^a do Socorro Bernardo; M^a do Socorro de S. Oliveira; M^a Ednalva Cunha; M^a Elza da Silva Oliveira; M^a Eunice Leite; M^a Gilca T. Vilar; M^a Goreti da Silva; M^a Hortimira M. de Melo; M^a Iêda Ferreira; M^a José de Medeiros Neta; M^a Josenilda M. da Costa; M^a Marta dos Santos Lima; M^a Suely Vieira Santos; Macrina B. da Silva; Magna Sarmiento de Oliveira; Maíza Ferreira da Silva; Manoel Agripino de Oliveira; Manoel Cosmo da Silva; Mara de Lourdes Poro; Márcia Carlos de Souza; Márcia M. Miranda; Márcia Neves de Oliveira; Márcia Régia Gonçalves; Márcia Veloso da Silva; Márcia Veloso Silva; Marcolino da Silva; Marcondes Alves da Costa; Marcos Alberto de Melo; Marcos Antônio Monteiro; Marculina Maria de Araújo; Marence Rezende; Margaret Queiroz Toscano de Brito; Margarete Lucena; Margareth de Fátima A. Alves; Margareth de Fatima S. Augusto; Margarida Alvez Arruda; Maria A Nascimento; Maria A. S. de Lima; Maria A. Silva; Maria Adjanith Moura; Maria Albanêta F. de Souza; Maria Albuquerque; Maria Aluzami D. A. Melo; Maria Analene S. Azevedo; Maria Andréa Lima da Fonseca; Maria Angélica O. Araújo; Maria Aparecida Holanda; Maria Aparecida P. dos Reis; Maria Aparecida P. Ferreira; Maria Aparecida Pereira; Maria Aparecida R. Ferreira; Maria Aparecida S. da Silva; Maria Arlete de Azeredo Borges; Maria Augusta do Nascimento; Maria Auxiliadora dos Santos; Maria Auxiliadora G. Lucena; Maria Barreto; Maria Bernadete Oliveira; Maria Betânia F. Almeida; Maria Betânia M. Moura; Maria Betania Maia Nunes; Maria Betania S. Franca; Maria Betânia S. V. Franco; Maria C. de Lacerda; Maria Caçula da Silva; Maria Camilo do Nascimento; Maria Carneiro Ramalho; Maria Celi F. de Medeiros; Maria Celia Apaminondas; Maria Célia Martins; Maria Célia S. Neves; Maria Célia Santos Souza; Maria Cilene L. Clemente; Maria Cleide Ferreira; Maria Consuelo Nunes da Silva; Maria Cristina Almeida; Maria Cristina Regis; Maria Cristina Silva; Maria D'arc G. Germano; Maria da Assunção; Maria da Assunção G. Veiga; Maria da Conceição Augusto; Maria da Conceição Bezerra; Maria da Conceição de O Bastos; Maria da Conceição P. Silva; Maria da Conceição S. Silva; Maria da Glória A. Monte; Maria da Glória B de Lunat; Maria da Glória Montenegro; Maria da Guia de Moura; Maria da Guia Oliveira C. Silva; Maria da Penha A. Oliveira; Maria da Penha M. Romão; Maria da Penha Melo; Maria da

Penha Ramos; Maria da Penha T. Nascimento; Maria da Salete Costa; Maria Dacilene da Silva; Maria das Dores Menezes; Maria das Dores Rocha; Maria das Graças Alves Sousa; Maria das Graças Bandeira; Maria das Graças C. da Cunha; Maria das Graças da C. Medeiros; Maria das Graças da S. Gomes; Maria das Graças de O. Corrêa; Maria das Graças dos Santos; Maria das Graças Freire de Morais; Maria das Graças M. Cavalcante; Maria das Graças Mendes; Maria das Graças Pereira Lins; Maria das Graças Regis; Maria das Graças S. Oliveira; Maria das Graças Santos; Maria das Graças Sarmento; Maria das Graças Veloso; Maria das Graças Vieira; Maria das Neves Alexandre; Maria das Neves M. da Silva; Maria das Vitórias A Oliveira; Maria das Vitórias de França Lima; Maria de F. da Silva; Maria de Fátima A. Bezerra; Maria de Fátima Alves da Silva Pessoa; Maria de Fátima Barbosa; Maria de Fátima Batista de Sá; Maria de Fátima Carneiro; Maria de Fátima Costa Amorim; Maria de Fátima da P. Teixeira; Maria de Fátima da Silva; Maria de Fátima de A. Correia; Maria de Fátima Farias; Maria de Fátima Fernandes S. de Lima; Maria de Fátima Flor; Maria de Fátima Gomes; Maria de Fátima Leite; Maria de Fátima M. da Silva; Maria de Fátima M. de Santana; Maria de Fátima Maciel; Maria de Fátima Oliveira; Maria de Fátima P. Silva; Maria de Fátima Pereira; Maria de Fátima Pereira Xavier; Maria de Fátima Porto; Maria de Fátima R. dos Santos; Maria de Fátima R. dos Santos; Maria de Fátima R. dos Santos; Maria de Fátima Santos; Maria de Fátima Santôs; Maria de Fátima Silva; Maria de Fátima V. Fernandes; Maria de Guadalupe Correia; Maria de Jesus C. Medeiros; Maria de Jesus F. Guedes; Maria de Jesus P. da Silva; Maria de Lourdes A. de Oliveira; Maria de Lourdes A. de Sousa; Maria de Lourdes Almeida Franco; Maria de Lourdes B. de Melo; Maria de Lourdes B. Lima; Maria de Lourdes C. Guimarães; Maria de Lourdes Cacho; Maria de Lourdes Carvalho; Maria de Lourdes D. Freitas; Maria de Lourdes da Silva; Maria de Lourdes Duarte Brito; Maria de Lourdes F. Santos; Maria de Lourdes Farias; Maria de Lourdes Gonçalves Ferreira; Maria de Lourdes M. Ligia; Maria de Lourdes Oliveira; Maria de Lourdes P. da Silva; Maria de Lourdes Porto; Maria de Lourdes Rocha Dantas; Maria de Lourdes S. Cardoso; Maria de Lourdes S. de Oliveira; Maria de Lourdes A. Sousa; Maria de Lourdes Machado; Maria de Macedo Gomes; Maria Denise G. Santos; Maria Deuzany Vilar; Maria do Carmo A. da Silva; Maria do Carmo Araújo; Maria do Carmo Araújo Sales; Maria do Carmo Barbosa; Maria do Carmo Coelho; Maria do Carmo da Silva Pinheiro; Maria do Carmo F. Gama; Maria do Carmo Ferreira; Maria do Carmo Góes; Maria do Carmo Góes; Maria do Carmo M. de Aguiar; Maria do Carmo R. da Silva; Maria do Carmo Sales; Maria do Carmo Santos Tavares; Maria do Carmo Silva; Maria do Carmo Souza; Maria do Rosário B. da Silva; Maria do Rosário C. Leite; Maria do Rosário de O. Santos; Maria do Rozário de F. Barbosa; Maria do Socorro A. Leite; Maria do Socorro Arruda Diniz; Maria do Socorro B. Nóbrega; Maria do Socorro Farias; Maria do Socorro Formiga; Maria do Socorro G. Barreto; Maria do Socorro Gaspar; Maria do Socorro L. de Sousa; Maria do Socorro L. Nóbrega; Maria do Socorro M. da Silva; Maria do Socorro O. Dias; Maria do Socorro R. Palitot; Maria do Socorro Rocha Sarmento; Maria do Socorro Sá Pontes; Maria do Socorro Silva; Maria do Socorro Soares Araújo; Maria do Socorro T. Diniz; Maria Edizna de Arruda; Maria Eliete A. Ribeiro; Maria Elisa Ferreira; Maria Elizabeth D. Moreira; Maria Elizabeth M. Nóbrega; Maria Elizabeth R. Sales; Maria Elizabeth Lopes; Maria Elizabeth Melo da Fonseca; Maria Elizabeth O. Souza; Maria Elza Gomes Almeida; Maria Emília Serrão; Maria Eronita A. dos Santos; Maria Estela de Almeida; Maria Estevão da Silva; Maria Eunice A. de Souza; Maria Galvani Vieira; Maria Gerlane; Maria Gerlane Vieira Macedo; Maria Gloria de Farias Pires; Maria Goret Diniz Gomes; Maria Goret Pedro; Maria Goretti Alves da Silva; Maria Goretti de Souza; Maria Guadalupe de S. Santa Cruz; Maria Helena Cordeiro; Maria Hilda Sousa; Maria Hortenilza M. de Melo; Maria Ilma Costa; Maria Inaci Gadelha; Maria Ivonete da Costa; Maria Ivonete R. Freire; Maria Izidro da Silva; Maria Izilene M. Soares; Maria Jaqueline Vieira; Maria Jeane Silva de Albuquerque; Maria Jesus C. Medeiros; Maria José Alberto da Silva; Maria Jose bezerra; Maria José Cândido Barbosa; Maria José da Costa Diniz; Maria Jose da Silva; Maria José da Silva; Maria José de Almeida; Maria José de L. Barbosa; Maria José de Lima; Maria José de S. Ferreira; Maria José de Sousa; Maria José do N. Chaves; Maria Jose do Nascimento Chaves; Maria José dos S. Nascimento; Maria José dos Santos Batista; Maria José dos Santos Batista; Maria José Gonçalves de Assis; Maria José Holmes; Maria José Lira; Maria José Marques; Maria Jose Melo; Maria José Mendes; Maria José Nóbrega de Oliveira; Maria José Oliveira Araújo; Maria José P. Bezerra; Maria José R. da Costa; Maria José Rodrigues; Maria José Silva; Maria José Ventura Lucio; Maria L. A. de Souza; Maria L. da Conceição; Maria Laudicea da Silva; Maria Leci Farias de M. Medeiros; Maria Leonia G. de Lima; Maria Lúcia da Silva; Maria Lúcia do Rozário; Maria Lúcia Ferreira; Maria Lúcia M. Augusta; Maria Luciene de Alencar; Maria Luiza Santana; Maria Madalena de L. Martins; Maria Marcelina S. Filha; Maria Margarete Rique de Souza; Maria Marilene de Sousa Melo; Maria Marinalva de A. Virgolin; Maria Marlene Batista; Maria Marluce da Silva; Maria Marta Maia Costa; Maria Maternita Lima Medeiros dos Santos; Maria Mercia de Lima Ribeiro; Maria Nazaré Oliveira da Silva; Maria Nunes dos Santos; Maria Odete do Nascimento; Maria Odete F. do Nascimento; Maria Orlaneide de S. Forte; Maria Penha Franca; Maria R. da Silva; Maria Renilda; Maria Resende Leandro; Maria Risenda Leandro; Maria Rita de Cássia de S. Silva; Maria Rosilene da Costa; Maria Salete

PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA - UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

S. Alberto; Maria Saete Crispim da Silva; Maria Saete de Almeida; Maria Saete de Carvalho; Maria Saete J. de A. Madeiro; Maria Saete V. de Melo; Maria Salvadora da Silva; Maria Silvânia Maciel; Maria Soraide Costa; Maria Temoteo da Silva; Maria Teresa D. da Silva; Maria Teresa L. da Silva; Maria Tiberia Pereira; Maria Vidal de Arruda; Maria Vilani de Araújo Leite; Maria Vilania Castelo Branco; Maria Vileide M. Ferreira; Maria Vileide Nogueira Ferreira; Maria Vilma de A. Rolim; Maria Vitoria dos Santos Gomes; Maria Wellemar Araújo Macau; Maria Zélia dos Santos; Maria Zenaide N. Nobrega; Maria Zilda Formiga; Maria Zuleide P. da Silva; Marilda Brandão Pereira; Marileide A. Cermelio; Marileide Machado; Marilene b. T. da Luz; Marilene T.; Marileuza Alves; Marilourdes P. da Silva; Marilúcia de A. Paulino; Marilúcia Gomes da Silva; Marina M. batista; Marinalva B. de Lima; Marinalva F. S. Delfino; Marinete F. Cavalcante; Marinete Severino dos Santos; Marise Temóteo de Oliveira; Maristela Chagas Santos; Marize T. Cavalcante; Marizélia Medeiros; Marizete Domingos Alves da Mota; Marizete Teles Cavalcante; Marla Aparecida S. Tolêdo; Marleide de Almeida Carmelio; Marleide Oliveira dos Santos; Marlene Constantino; Marlene Djanira Rodrigues; Marleny Silva; Marli Maria Cruz; Marluce Albino da Silva; Marluce F. da Costa Lopes; Marluce Souza; Marquidove D. Silva; Marquizete Moreira Torres; Marta André; Marta Cardoso Nascimento; Mary Liney F. de Souza; Mary Lucy F. De Souza; Maura M. Mendonça; Maurílio Estrela; Mércia V. Cardoso; Micheline C. de Azevedo; Mirêta Franca E. de Araújo; Miriam de Souza; Miriam Maciel; Miriam Nobrega; Miriam Pinho T. de Melo; Mirtes Firmino; Mônica Jales de Barros; Mônica Maria da Silva; Mônica Morais de Andrade; Mozeni Vieira Lopes; Nadja Lobo; Nadja Ramos Soares; Nadja Veruska M.T. Nóbrega; Nancy Freire de Lima; Nazilda Maria Tavares Ramos; Neide Bastos da Silva; Neli Ricarte Barreiro; Nelza da Silva Costa; Neuza Amélio Chaves; Neuza R. B. Leite; Nila Lourenço; Nilvanda Marciel Lacerda; Nilza Alves de Souza; Nivaldo Batista dos Santos; Noêmia da Silva Almeida; Norma Barros Rocha; Norma F. da Costa; Normanda Evangelista de Araújo; Núbia Régis Gabriel; Núncia Maria do A. Panta; Odete Bastos Lisboa; Olga Maria do N. Lopes Cabral; Onelia Lins de Freitas; Onilda glória L. Moura; Ozanira Pereira G. César; Ozeni M. da C. Silva; Patrícia de L. Santos; Patrícia M. Araújo; Paula B. Assis Gadelha; Paula Francinete G. da Silva; Paula Rejane Silva; Paulo de Sá Pereira; Pedro Maroja Limeira; Pedro Régis Filho; Pedro Santana de Souza; Penha do Nascimento; Raimunda Nonato da Silva; Regina Carmem Ferreira da Silva; Regina Celi da Cunha; Regina Celi Delfino da Silva; Regina da Cunha; Regina Galdeiro; Regina Mª Lima; Regina Sandra C. de Lima; Rejane de Melo Chacon; Rejane Vale M. Sarmento; Renato Sá de Pontes; Risoneide Ramos de Melo; Risoneide S. de Araújo Roberto; Rita Amélia C. Martins; Rita de Cássia Oliveira; Rita de Lizieux F. da Cruz; Rita F. da Cruz; Rita Garcia de Souza Alves; Rita Gonzaga do Sacramento; Rivaldo de Sousa; Rizeuda Monteiro de Lira; Roberto do Nascimento Lima; Roberto Nóbrega de Almeida; Romero Pereira de Souza; Ronaldo Amaral Modesto; Rosa Amélia Correia; Rosa Ângela da Silva Palitot; Rosa de Lima Araújo; Rosa de Lourdes S. Costa; Rosa Maria F. de Alencar; Rosane de Fátima C. Miranda; Rosane de Francisca Teixeira; Rosângela de Fátima B. Santana; Rosângela de Fátima Oliveira; Rosângela Mª L. Sousa; Rosângela Melo; Rose Mary Catão; Roseane de Fátima C. Miranda; Roseany R. Carneiro; Roseilene Agapito da Silva; Roseli de Alencar; Rosélia Pereira Albuquerque; Rosiane Sales da Silva; Rosilane T.Q. Lira; Rosilda Freitas da Silva; Rosilda Oliveira dos Prazeres; Rosilene Alves; Rosilene Olegário da Silva; Rosimery da Costa Souza; Rosinete de L. Guimarães; Rosinete Pereira da Silva; Rossana B. da Silva; Rossieny L. do N. Chaves; Ruth Limeira F. Santos; Ruth Paulino dos Santos; Sally Rosane Guedes Urbano da Silva; Sandra Cristina do Nascimento; Sandra Cristina Lira; Sandra Helena Monteiro Guedes; Sandra Márcia P. Fernandes; Sandra P. Santos; Sandra Pereira; Sandra Regina de A. R. Brasileiro; Sandra Verônica R. Chaves; Sara P. Vilar; Sebastião L. Andrade; Selma Cristina Freire da Silva; Sérgio Régis Gabriel; Severina A. da Silva; Severina A. Palmares; Severina Ângelo Caramuru; Severina Borges Pereira; Severina do Ramo Chaves; Severina Domingos Cruz; Severina Porto Marques; Severina Silva; Severina Umbelina; Silvana Lúcia R. de Mendonça; Silvana Sales de Lima; Silvano da S. Fagundes; Silvina C. M. Freitas; Sílvio Ciraulo de O. Lima; Simone Joaquim Cavalcante; Simone Leite G. Figueiredo; Simoni Maria M. Ângelo; Simoni Oliveira Cunha Regis; Sirleide Chaves de Sena; Socorro Cristina de A. Paiva; Socorro G. Freire de Araújo; Solange de Carvalho Brito; Solange Maria dos santos; Solange Paiva; Solange S. Gonçalves; Solange Santos; Sônia Cleide O. Rocha; Sônia M. de Araújo; Sônia M. dos Santos; Sônia Maria A. Carvalho; Sonia Maria Andrade de Carvalho; Sônia Maria da Silva; Sonia Maria de Sousa; Sônia Maria Máximo; Sonia Maria Rodrigues Azeredo; Sônia Miranda dos Santos; Soraya Flaviana; Stella Maria Reis de Carvalho; Suelene de Lucena Ferreira; Suênia Freire de Jesus; Suzete Carvalho; Tânia Dantas; Tânia Maria César Carneiro; Tarinto dos N. Nascimento; Telma Mª G Pinho; Teresa Lucia Albuquerque; Tereza Aione A. Dias; Tereza de Lima; Tereza de Lima; Terezinha Almeida; Terezinha Brandão; Terezinha J. C. de Sousa; Terezinha Leite Barros; Terezinha M. Brandão; Terezinha Maria Silva Santos; Terezinha N. Lira; Terezinha Santos Farias; Terezinha Silva de Lacerda Sousa; Terezinha Silva Santos; Terezinha Soares; Thelma Maria de M. Freire; Valda L. Silva Dantas; Valdeci S. Ferreira; Valdemar M. Silva; Valdenira L. Carvalho; Valdeniza C. Santana; Valdilene Tolentino; Valdinalda de Lourdes; Valdislene Mª L.

Ramalho Tiburtino; Valéria Luiz da Silva; Valquiria C. Santos; Valquíria Honorato Cavalcante; Vera Lúcia de S. Ferreira; Vera Lucia Sousa dos Santos; Veridiana Oliveira; Verônica de Lúcia M. de Sousa; Verônica Guedes; Verônica Maria de Araújo Marciel; Verônica Maria L. Miranda; Verônica Pessoa da Silva; Vilma Costa Bernardo; Vilma Maria A Dantas; Vilma Oliviera de Moraes; Vilma Viana F. da Silva; Waldir C. Santana; Waldira da Silva Nóbrega; Walesca Costa F. Gomes; Willtamira Ferreira; Wilma M. Bezerra; Wilma Mª Alves Bezerra; Wiltamira F. Paixão; Yara Maria de C. Brito; Yarly Barbosa C. De Araújo; Yone de M. Rio Branco; Zelândia Mª F. Rodrigues; Zélia M. Fernandes Torres; Zélia Maria de Castro; Zelia Maria de O. Lucena; Zelia Rejane B. de V. Coelho; Zélia Rejane B. V. Coelho; Zenilda de Sousa Barreto; Zenilda de Sousa Barreto; Zilda Cabral de Araújo; Zitila Brandão Assis; Zorilda R. de Figueiredo; Zuleide de Souza.



PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA - UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

PREFEITO MUNICIPAL
Cícero de Lucena Filho

VICE-PREFEITO
Haroldo Lucena

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
Adriana Valéria Santos Diniz

SECRETÁRIA ADJUNTA
Cláudia Costa Duarte

DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL
Maria Onilma Moura Fernandes (Diretora)

COMISSÃO DE ENSINO
Jerusa Pereira de Andrade (Coordenadora)
Edjonas Andrade Cunha
Elizete Gonçalves Pinho Venâncio
Rose Mary Catão
Valdenora Nogueira
Telma Lúcia de Souza Félix
Maria Alves de Souza (Coordenadora Ed. Ambiental)
Lianete Lira Mendes Braga Bakke
(Coordenadora Geral do Programa "Somos de Primeira" e do PROFA)
Glauce Maria Bezerra Londres
Maria Nazaré Paz

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Maria Alves de Azeredo (Diretora)
Adelina Fátima Góis Martins
Ivanise Lira Albuquerque dos Santos
Ivanise Lacet Xavier
Lígia Luís de Freitas

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE ESCOLAR
Marta Maria Diniz Cordeiro (Diretora)
Durmeval Gomes Gólzio
Francisco Martins da Silva (Revisão Final)
Joseneide Correia Behar
Maria Leônia Gomes Martins
Rosário de Fátima de Albuquerque Holanda
Severino Leão de Albuquerque Neto
Valmira Alcântara do Nascimento
Vânia Rezende Carvalho

COLABORADORES
Creuza Fátima Cavalcante
Fernanda Antônia de Albuquerque Melo
Edirlaile Fausto
Maria Sandra Ribeiro de Souza
Renato de O. Lima

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
Benedita Dutra de Moraes Almeida (Coordenadora)
Sandra Verônica Ramalho Chaves
Idalva Silva Lima

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Verônica Pessoa da Silva (Coordenadora)
Maria do Rozário Bezerra da Silva
Maria do Socorro Arruda Diniz
Maria José Cândido Barbosa
Maria Oliveira de Moraes

CENTRO DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES
Maria de Fátima Soares da Silva (Diretora)
Meurys Angélica Serrano Coutinho (Vice-Diretora)
Ana Maria Fernandes Neves (Vice-Diretora)

INFORMÁTICA (Colaboradores)
Ânderson Luiz Paiva Trajano
Albertino Coutinho da Cunha
Alexandre Eduardo Nogueira Rodrigues de Oliveira
Marconi Rodrigues de Oliveira Júnior
Paulo Ricardo Araújo da Silva
Rangel Aureliano Gomes Júnior
Wellyson do Nascimento Araújo

APÊNDICE – Tabela das Dissertações

Autor (a)	Título	Palavras-chave	Ano	Orientador (a)	Instituição de Ensino
Ana Paula Rufino Dos Santos	Trabalho e Maternidade: Regularidades e Enunciativas do Discurso da Feminilidade no Currículo da EJA e no Currículo Cultural Da Telenovela	Feminilidade; Discurso; Pedagogia cultural; Telenovela; Currículo.	2011	Rosângela Tenório de Carvalho	Universidade Federal de Pernambuco
Maria Cecília Sousa de Castro	Currículo como Enunciação: Performances de Criação e Recriação - O Caso Do Curso de extensão em Diversidade Sexual e Identidades de Gênero	Currículo; Produção de sentido; Pós-estruturalismo; Gênero.	2011	Miriam Soares Leite	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Kelly da Silva	Currículo, Gênero e Identidade na Formação de Professores/as	Currículo; formação de professores/as; identidade; gênero e sexualidade.	2011	Anderson Ferrari	Universidade Federal de Juiz de Fora
Sheila Milena Pessoa Dos Santos Fernandes	Graduação em Enfermagem: Um Olhar Sobre o Currículo na Perspectiva de gênero	Enfermagem; Currículo; gênero.	2011	Maria Eulina Pessoa de Carvalho	Universidade Federal de Rondônia
Danielle Lameirinhas Carvalho	Relações de gênero no Currículo da Educação Infantil: A Produção das Identidades de Princesas, Heróis e Sapos	Educação infantil; gênero; sexualidade e currículo.	2009	Marlucy Alves Paraiso	Universidade Federal de Minas Gerais
Tatiane De Lucena Lima	Identidades, Currículos e Formação Docente: Um Estudo Sobre Implicações de gênero em Práticas Educativas de Estudantes de Pedagogia	Gênero; Identidades; Currículo; Formação docente.	2008	Angela Maria Freire de Lima e Souza	Universidade Federal da Bahia
Fabio Alves dos Santos Pereira	Currículo, Educação Física e Diversidade de Gênero	Currículo; gênero; educação física; discriminação.	2009	Mere Abramowicz	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Cristina D'Avila Reis	Currículo escolar e gênero: a constituição generificada de corpos e posições de sujeitos meninos-alunos	Currículo; gênero; meninos-alunos.	2011	Marlucy Alves Paraiso	Universidade Federal de Minas Gerais
Elissandra Medeiros	A construção do gênero nas propostas curriculares para o último ano da educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental elaboradas pelo município de Marília/SP	Gênero; Movimentos feministas; Políticas curriculares.	2012	Tania Suely Antonelli Marcelino Brabo	Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto
Tatine Penariol de Osato	Reforma de Currículo e Identidades Sexuais: Performances de Gênero em Adolescentes de Escolas Estaduais de Ensino Fundamental em Cuiabá	Reforma curricular; Identidade Sexual; Performance de gênero.	2011	Ozerina Victor de Oliveira	Universidade Federal de Mato Grosso