Revista Debates Insubmissos

GÊNERO E CURRÍCULO: TENSÕES E CONTENÇÕES DE UM CONFLITUOSO RELACIONAMENTO

GENDER AND CURRICULUM: TENSIONS AND RESTRAINTS IN A CONFLICT RELATIONSHIP

Sônia Maria Alves de Oliveira Reis[1]
Dinalva de Jesus Santana Macêdo[2]
Samara Gomes Aguiar[3]

RESUMO

Objetivando discutir como ocorre o relacionamento educacional entre currículo e gênero é que este trabalho surge. Para embasar as reflexões propostas, este estudo dialoga com autores/as como Silva (1996), Lopes e Macedo (2011), Andrade e Santos (2013), Costa, Rodrigues e Vanin (2011) que oferecem questionamentos sobre gênero, currículo e as relações de poder que entremeiam cada um desses campos. Valeu-se da revisão bibliográfica para tecer as ideias delimitadas para investigação. Diante dos dados, fatos e relações feitas pôde-se concluir e também reforçar que há uma relação conflituosa entre gênero e currículo, com várias nuances e imbricações, na qual as desigualdades de gênero são muitas vezes camufladas, por meio de um discurso que se afirma universalista e que regula as práticas curriculares nas escolas.

Palavras-chaves: Gênero; Currículo; Relacionamento; Conflito.

ABSTRACT

This work aims to discuss how the educational relationship between curriculum and gender occurs. To support the proposed reflections, this study dialogues with authors such as Silva (1996), Lopes and Macedo (2011), Andrade and Santos (2013), Costa, Rodrigues, and Vanin (2011), who offer questions about gender, curriculum, and the relations of power that interweave each of these fields. The bibliographic review was used to weave the ideas outlined for the study. Given the data, facts, and connections made, it was possible to conclude and reinforce a conflicting relationship between gender and curriculum. This relation has various nuances and overlaps, in which gender inequalities are often camouflaged through a discourse that affirms itself universalist and regulates curricular practices in schools.

Keywords*: Genre. Relationship. Curriculum. Conflict.*

[1] Atualmente é Professora Assistente da UNEB - *Campus* XII. Coordenadora do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Paulo Freire (NEPE). Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. e-mail: sonia_uneb@hotmail.com

[2] Atualmente é Professora do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutora e Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. e-mail: dinalvamacedo@hotmail.com

[3] Atualmente é mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Vitória da Conquista (PPGEd/UESB). Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB / DEDC - Campus XII. e-mail: samaraaguiarcte@hotmail.com

INQUIETAÇÕES INICIAIS

Neste estudo escolhemos como polos para análise o currículo e o gênero. Ambos são pressupostamente concebidos como recentes. Em linhas gerais, acerca do currículo, os primeiros escritos que o consolidaram como um campo de reflexões e investigação surgem em decorrência da obra *The Curriculum*, de Franklin Bobbitt (1918), publicada nos Estados Unidos. Este livro ofertou uma gama de possibilidades de interpretações sobre o currículo, que posteriormente foram se desdobrando até que hoje nos fosse possível vê-lo como o terreno de disputas e como o local de poder que ele é, já que ele exige decisões e quem está do lado decisório do processo assume um papel de dominação, que por consequência cria a relação dominador/dominado. Essa nova forma de conceber o currículo derruba a ideia, outrora sólida, de neutralidade curricular.

Nos últimos anos, após mudanças na forma de perceber e de se relacionar com o currículo, discussões sobre o lugar da/s diferença/s nele se intensificaram, principalmente no campo educacional. Para atender a essas demandas educacionais, sociais e culturais, diversos/as autores/as, dentre eles/as, Monteiro e Ribeiro (2020); França e Felipe (2017); Paraiso (2016); Candau (2016); Costa, Rodrigues e Vanin (2011); (2011); Santos (2007) nos convidam a pensar as funções de ensinar e aprender de um currículo, para mostrar o que ele vem ensinando sobre gênero e que tem dificultado o aprender na escola. Além disso, alertam sobre práticas curriculares que regulam, hierarquizam e classificam corpos e gêneros nas escolas.

Em vista do que foi explicitado, este artigo tem como objetivo geral: analisar as tensões e contenções que julgamos entremear o relacionamento, aqui assumido como conflito, existente entre as questões de gênero e o currículo.

Para alcançar as finalidades propostas neste trabalho utilizamos a revisão bibliográfica, no intuito de dialogar com autores/as variados/as, a fim de chegar a conclusões comuns, mas também discordantes, usando a discrepância e a aquiescência para enriquecer ainda mais as discussões tecidas ao longo desse estudo.

Isto posto, é necessário explicitar que quando utilizamos a palavra "polos" para referenciar currículo e gênero a intenção foi exatamente a de polarizá-los, no sentido de colocá-los em locais totalmente opostos um ao outro, já que é assim que eles vêm se relacionando atualmente, mesmo depois de as teorias curriculares críticas e pós-críticas defenderem a inclusão e o trato do gênero nos estudos e reflexões curriculares. À vista disto, para encaminhar este trabalho à sua discussão original, que é expor os motivos pelos quais argumentamos que a relação currículo/gênero dá-se de uma forma apenas aparente, é que declaramos este relacionamento como tenso, conflituoso, conturbado.

Este texto não tem a pretensão de oferecer conclusões, mas sim de convidar o pensamento à reflexão sobre os temas citados e suas relações. Dessa maneira, visa contribuir para a ampliação de debates construtivos sobre estes assuntos, objetivando estabelecer uma conexão relacional entre e sobre eles, para então poder ressignificar o modo como têm se conectado.

2. O CURRÍCULO E SEU LUGAR

No Brasil os estudos sobre currículo já podem começar a ser identificados no início dos anos 1990, naquilo que foi chamado de "o auge de reformas neoliberais". Diferentes autores/as versam sobre possíveis concepções curriculares, e mesmo ele recebendo definição a partir da teoria pela qual está sendo analisado, Lopes e Macedo (2011) dizem que durante muito tempo perdurou sobre ele o entendimento geral de que se tratava de decidir *o que ensinar*. Isso ganha força nas diferentes teorias curriculares, que tinham em comum a visão do currículo como um plano formal das atividades e experiências de ensino e de aprendizagem.

Mesmo suas conceituações sendo vastas, aqui a ideia de currículo da qual comungamos é formulada por Silva (1996, p. 23) que garante:

> O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Esta assertiva nos permite destacar alguns pontos muito importantes. O primeiro deles é referente ao fato de o autor situar o currículo em "um local privilegiado". Esse lugar de benefício é justamente o que lhe confere poder, pois os grupos que se encontram na condição de vantagem são os que definirão as regras a serem obedecidas pelos/as demais. Normas estas que permanecem inquestionadas durante um longo período de tempo por falta de brechas para tal ação, pois o autor também cita que é no currículo que "se condensam relações de poder", e uma relação de poder é marcada predominantemente por um lado que dita e outro que obedece, ainda que dentro de um ciclo mutável.

Silva (1996) cita ainda que o currículo "corporifica relações sociais". Em suma, a palavra corporificar significa ganhar materialidade; transformar (se), ou transformar algo em alguma coisa concreta, ou seja, é no currículo que novas formas de se relacionar socialmente encontram sua legitimação. Se esses modos de convívio suprem as necessidades dos pares da relação, então não há problema, todavia, a sociedade, tal qual a vivemos hoje, não nos proporciona uma perspectivação positiva acerca dessas relações, pois indiscutivelmente estão marcadas por subjugações, que remetem à relações de poder desiguais.

As diferentes teorias curriculares referem-se à função e as perspectivas do currículo no contexto educacional. Desse modo, Lopes e Macedo (2011) seguem dizendo que a perspectiva curricular brasileira, a partir dos anos 1990, é marcada pelo hibridismo, que vem para inserir nas discussões curriculares questões até então ignoradas, a exemplo do gênero.

Esse processo de recontextualização é mais profundamente abordado por Bernstein (1996). Os estudos deste autor enfatizam o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, assegurando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social. Justamente por isso o currículo é descrito por inúmeras teorias como um local de disputas, pois se trata de um espaço que confere poder para quem o controla.

Bernstein (1996) também é defensor de que o discurso pedagógico não é um discurso em si, mas um princípio de recontextualização que se apropria de outros discursos e os realocam de acordo com sua própria lógica de ordenamento. Para tanto, ele identifica a presença de dois

campos recontextualizadores pedagógicos: **o oficial** e o **não oficial**, sendo possível encontrar o trato com as questões de gênero no campo **não oficial**.

O trabalho deste autor busca compreender a produção, a distribuição e reprodução do conhecimento oficial e como este articula-se com as relações estruturalmente determinadas. Um aspecto essencial na teoria *bernsteiniana* é que ela se preocupa não apenas em descrever os processos de transmissão e aquisição de conhecimentos, mas também e essencialmente, em expor suas consequências para os diferentes grupos sociais. Pensar o currículo a partir deste raciocínio fornece as bases necessárias para refletir criticamente sobre estes diferentes grupos sociais aos quais o teórico se refere.

3. UMA CONSTRUÇÃO DO GÊNERO HUMANO

Em um mundo onde os conceitos são fabricados, cada convicção e juízo de valor existe porque antes do produto final surgir, no caso a concretização de um ideal, uma pessoa ou grupo lhe atribuiu sentido e utilidade. Supondo que este mesmo grupo apresenta esta nova significação criada para seus/suas semelhantes, caso receba o apoio deles/as, consegue assim a aceitação e por consequência a reprodução e manutenção da nova ideia que logo é tomada por todos/as como "verdade", até mesmo por aqueles/as que não participaram do processo de construção desse novo ideal e que muitas vezes se veem até prejudicados/as por ele. Isso se perpetua até que um, ou vários, indivíduo/s ou coletivo/s, insatisfeito/s com essa configuração de ideias que não lhe beneficia, questiona a veracidade dela, buscando então o rompimento desse arranjo social opressor de que não foi autor e muito menos conselheiro ou consultor.

Pode-se realizar uma fácil assimilação dessa ilustração com a conjuntura vivida pelo povo negro que durante séculos foi tratado como ser de valor inferior ou nulo. Essa situação só começou a mudar no momento em que este coletivo, percebendo a circunstância em que foram inseridos, iniciaram sua luta contra todos os desmandos a que vinham sendo submetidos.

Nesta perspectiva, um tema que nas últimas décadas vem ganhando destaque nos debates, sobretudo os acadêmicos, é o gênero. Têm sido muitas as formas pelas quais esse tema

vem sendo contextualizado, interpretado e discutido, todavia, mesmo estando no centro de tantas discussões tratar sobre gênero não é, e cremos, nem tão cedo será, tarefa fácil.

Suas discussões, com os delineamentos que possui atualmente são consideradas recentes, já que a maior parte dos escritos sobre o assunto se inicia no século XX. Em uma tentativa contemporânea de estabelecer um significado para gênero, Scott (1995) teoriza que "(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder" (SCOTT, 1995, p. 86). Mais adiante, ainda neste mesmo texto, ela amplia a segunda definição afirmando que além do que propôs inicialmente o gênero é ainda "[...] um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente [...]" (SCOTT, 1995, p. 88). Assim como sugerido pela própria autora, é necessário pensar que o gênero não foi o único campo que viabilizou a manutenção de poder de um grupo específico sobre outros, aqui podemos acrescentar a questão da raça e da classe para essa delongada perpetuação.

Logo na primeira conceituação a autora assenta a concepção de gênero no campo social, fugindo assim das ideias biologizantes sobre o que é ser homem e ser mulher, que durante muito tempo prevaleceram. Entendemos que ao definir o gênero como um "elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos" ela pretende demonstrar que ele se trata de uma das categorias sociais que organiza as relações também sociais, mas não só elas, as relações pessoais também sofrem a direta incidência do gênero, conforme poderemos constatar a partir dos relatos das discentes pesquisadas.

Essa organização se dá através da estruturação do poder, sobre o qual a autora cita que o gênero é ainda um "campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado". O gênero é assim definido por ela como um conceito que expressa as relações de poder existentes. Ele constrói, limita, impede. Em suma, ele é uma estrutura que estrutura.

Louro (1995), seguindo a mesma linha de raciocínio propõe um questionamento interessante de ser mencionado

> Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade); como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são "generificadas", ou seja, expressam as relações sociais de gênero). Em todas essas afirmações está presente, sem dúvida, a ideia de formação, socialização ou educação dos sujeitos. (LOURO, 1995, p. 103).

A autora explana que não é somente devido às condições biológicas que a mulher é definida como tal, demonstra que é classificada desta forma porque mesmo quando ainda está no útero as ações e expectativas externas já começam a moldar tanto o mundo que a receberá, quanto as obrigações e papéis que se espera que sejam desempenhados por ela. Essa padronização, segundo Louro (1995) é legitimada e mantida por várias esferas sociais que manifestam as relações sociais de gênero, fazendo com que o debate sobre essas questões seja uma luta contra o estrutural, não contra indivíduos/as corporificados/as.

Cabe aqui apresentar uma das contribuições de Davis (2016), que em seu livro *Mulheres, raça e classe* nos convida a pensar a mulher como um sujeito histórico que além do gênero também é atravessado por raça e classe. Esses atravessamentos posicionam, muitas vezes fixa e imutavelmente, a mulher na sociedade e em seus espaços, em razão disso a integração das mulheres no ambiente público está intrinsecamente ligada à história das dualidades, pois à medida em que vão conquistando espaço fora do lar ainda mantém e são mantidas ligadas a ele, por isso ainda perduram dualismos como mulher estudante *versus* mulher trabalhadora, mulher estudante *versus* mulher mãe, entre outros. Desta maneira, discutir sobre gênero neste texto torna-se imprescindível, principalmente para (re)pensarmos questões fixadas e já admitidas como normais de tanto serem reproduzidas.

No decorrer da estruturação da sociedade tal qual é hoje cada sexo biológico assumiu um lugar que com o passar do tempo transformou-se em normativo, essa normatização/normalização fez com que o conceito de gênero saísse do plano das ideias para o das ações e ocupasse importantes cenários como o educativo, o social, o político, o profissional, o religioso e até mesmo o legislativo, exercendo assim influência direta na criação, ou não, de leis, normas e penalizações para quem subvertesse as regras estabelecidas, o que contribuiu

ainda mais para a permanente imutabilidade da ideia de determinismo biológico que o sexo impunha. Assim, vale destacar que o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra (BUTLER, 2003), mesmo que não se possa chegar às primícias da criação e instauração da ideia de gênero na sociedade Butler (2003), ratifica que o gênero é em si uma fabricação.

Quando uma conjuntura ganha nome o ato de pensar sobre ela torna-se mais fácil, pois é a palavra que significa o mundo. A partir desse movimento reflexivo, relações, encadeamentos, consequências, incoerências e inúmeras outras questões são trazidas à luz do raciocínio, sendo a partir dele que se emerge o movimento de queda ou ascensão da ideia. Como todo novo conceito que vise desconstruir formas opressoras de viver e de se relacionar com o/a próximo/a, quando foi verbalizado/teorizado/problematizado, o conceito de gênero não teve muita receptividade, justamente devido às suas idealizações, principalmente a respeito da insubordinação à regra social de inferioridade feminina.

Com as novas propostas que inseriram e disseminaram a concepção de que nascer mulher ou nascer homem não deveria ser determinante para a ocupação, ou não, de algum espaço ou desempenho de função, e ainda evidenciaram que esse determinismo só ocorria devido à uma construção social, muitas pessoas tiveram a oportunidade de pensar a respeito de algo outrora internalizado como natural, já que as concepções de gênero propõem um deslocamento de lugares ancestrais e essa cinesia tem provocado mudanças nos/as indivíduos/as, que por sua vez produzem transformações nas estruturas.

Sobre o conceito de gênero, Andrade e Santos (2013, p. 26-26) citam que é "uma construção social que organiza as relações entre homens e mulheres em um determinado contexto, estruturando relações de poder desiguais". É preciso se atentar a alguns aspectos muito importantes desta citação. O primeiro deles é relativo ao termo "construção social", pois em si ele já denota a ideia de criação, de fabricação, logo, se foi criado, não surgiu, tem portanto, a participação de um ser ou coletivo neste processo, assim como elucidado anteriormente, mas assinalamos ser possível extrair desta ideia outra interpretação, pois mesmo que nas primícias os/as maiores/as beneficiados/as por este ideal elaborado tivessem sido seus/suas criadores/as,

com o passar do tempo e das internalizações, ele se perpetuou sem perspectivas de mudanças que não fossem a longo prazo. Mudanças essas originadas de um processo de reflexão intensa sobre a situação na qual cada classe estava imersa.

A criação quando é citada não se assenta exatamente no campo de uma invenção consciente, entendemos que pode ter sido feita de maneira intencional, ou não, apenas produzindo e reproduzindo modos de atuar que foram aos poucos absorvidos como a maneira correta de viver, pensar e agir socialmente.

A esta altura das discussões, uma das frases mais conhecidas de Beauvoir (1980, p. 09), uma das pioneiras nos escritos sobre gênero, nos oferta uma interpretação minuciosa

> Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um *Outro.*

Em poucas linhas a autora esboça sua concepção de gênero. Expõe que não é somente devido a elementos internos, biologicamente falando, que a mulher é definida como tal. É classificada desta forma porque ainda no útero de sua mãe as ações e expectativas externas já moldam, tanto o mundo que a receberá quando ela for parida, quanto as coisas que deverão ser seus desejos, obrigações e futuros papéis sociais.

No decorrer da estruturação da sociedade assim como é hoje cada sexo biológico assumiu um lugar que com o passar do tempo transformou-se em normativo, essa normatização/normalização fez com que o conceito de gênero saísse do plano das ideias para o das ações e ocupasse importantes cenários, como o social, o político, o artístico e até mesmo o profissional, exercendo em decorrência disso influência na criação, ou não, de leis, normas e penalizações para quem subvertesse as regras, o que contribuiu ainda mais para sua permanente imutabilidade.

Aos homens foram permitidas todas as esferas e às mulheres somente a privativa. Elas não puderam valer-se plenamente da igualdade formal, porque suas vidas encontram-se marcadas por especificidades de gênero (GOSDAL, 2006).

Com as novas propostas que inseriram e disseminaram ideias de que “nascer mulher” ou “nascer homem” não deveria ser determinante para a ocupação, ou não, de algum espaço ou desempenho de função, as pessoas tiveram a oportunidade de pensar a respeito de algo, outrora internalizado como normal, e escolher, ainda que de forma limitada pelo momento histórico no qual se encontravam, onde gostariam de estar e qual ocupação desejavam exercer.

Como todo novo conceito que vise desconstruir formas opressoras de viver e de se relacionar com o/a próximo/a, a concepção de gênero só começa a ter receptividade nos últimos anos deste século. Esses avanços encontraram na Constituição de 1988, chamada de Constituição Cidadã, uma aliada poderosa, pois foi nela que vários direitos concernentes à igualdade entre os sexos foram conquistados, a exemplo do que se segue

> Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; [...]. (BRASIL, 1988).

Quando uma conjuntura ganha nome, pessoas começam a pensar sobre ela, com este movimento reflexivo relações, encadeamentos, consequências, incoerências e inúmeras outras questões são trazidas à luz do raciocínio, sendo a partir dele que emerge o movimento de queda ou ascensão de uma ideia.

No caso do gênero como efeito dos questionamentos propostos, muitos de seus pilares ruíram pouco a pouco, mas ainda hoje existem diversos preconceitos que o cercam. Isso pode ser facilmente entendido quando ponderamos que sempre que a supremacia e por consequência os privilégios, de um coletivo estão sob ameaça esta parcela resiste atacando de tal modo que se valem de todas as armas possíveis para impedir o progresso dos/as reivindicantes. É a partir disso que se forjam discriminações, intolerâncias e estereótipos relacionados a um assunto, e com o gênero não tem sido diferente.

Isso decorre justamente devido às suas idealizações, principalmente a respeito da insubordinação à regra social de inferioridade e subalternidade feminina. Bourdieu (2011), em uma obra intitulada *A Dominação Masculina,* reflete sobre como a submissão feminina é imposta e vivenciada e menciona que a dominação masculina é resultante de uma violência

simbólica. Que ora se apresenta suave, ora insensível e muitas vezes invisível às suas próprias vítimas (BOENAVIDES, 2019).

Em pleno século XXI não é difícil encontrar quem afirme que as discussões sobre gênero se tratam, por exemplo, de uma doutrina que quer distorcer as "vontades de Deus" ou a "ordem da natureza". Tudo isso, proveniente da tentativa de deslegitimar a proposição de novas formas de pensar, que ao contrário do que foi disseminado, não quer inverter os papéis de oprimido/a e opressor/a, mas sim possibilitar a subversão de determinadas formas de dominação.

4. TENSÕES E CONTENÇÕES ENTRE GÊNERO E CURRÍCULO: UMA IMPOSSIBILIDADE DE INEXISTÊNCIA

Para compreender os motivos pelos quais assumimos que há um distanciamento, para não dizer afastamento intencional, entre gênero e currículo, iniciaremos expondo uma assertiva que trata sobre a importância do direito à educação. As autoras dizem que é a partir da conquista de um direito, e nesse caso destacam o direto à educação, que se torna possível conquistar muitos outros, dentre eles os civis, políticos, culturais, sociais, de modo a garantir bem mais que ensino, [...]. Para tanto, cabe lembrar que, entendido o direito à educação como direito humano fundamental, um direito social constitucionalmente protegido, estão garantidos também o da igualdade de condições para o acesso [...] (ANDRADE; SIMÕES, 2020).

A principal informação que podemos retirar dessa afirmativa está relacionada à defesa de que somente ofertar educação não é suficiente, é necessário e imprescindível, oferecer a possibilidade de acesso, não só aos espaços educativos, mas também aos mais diversos conteúdos e temas que estiveram e permanecem entremeados na sociedade.

Isso se deve ao fato de o currículo estar sendo visto sob a ótica da influência, da dominação. Desse modo, não é mais viável apenas disponibilizar doses homeopáticas de um conhecimento restrito. É preciso ampliar a variedade de saberes, para que assim se expanda também as possibilidades de pensamento, reflexão, decisão e atuação. O direito de acesso aqui

citado não se limita aos ambientes, vai além, se estende sobretudo ao direito de conhecer assuntos que subvertem ao currículo oficial, como citado anteriormente por Bernstein (1996).

Para ilustrar discutiremos essa questão sob a ótica de Giroux (1983). Ele discorre sobre a problemática da cultura popular afirmando que o modo como ela tem sido mostrada no cinema, na televisão, na música, é sempre de forma marginalizada. O teórico cimenta seu discurso na afirmativa de que as classes dominantes se valem desses meios para perpetuar sua dominação, pois são as formas mais eficazes de disseminação das desigualdades.

Giroux (1983) ainda volta seu olhar para as questões curriculares e pedagógicas e mais ainda para as questões culturais. Ressalta que é na cultura que os modelos de educação se desenvolvem e se firmam, tornando necessário então agir primeiramente na cultura, para então se buscar a transformação da educação.

Seus escritos se fundamentam na teoria pós-moderna do currículo, que começou a questionar o tratamento que certos grupos excluídos recebiam na sociedade. Sinopticamente essa teoria apresenta-se como uma crítica acerca do que está instituído como verdade social, e procura abrir possibilidades para questionamentos até então ignorados.

Giroux (1983) compreende o currículo fundamentalmente através de conceitos de emancipação e libertação. De acordo com ele o currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos, pois é um lugar onde ativamente se produzem e se criam significados sociais.

Em concordância a isso, Cunha (2010, p. 579) julga importante ressaltar que

> Discutir currículo significa discutir a própria educação formal, pois diante de qualquer aspecto que se queira abordar na área, seja a política curricular, a prática pedagógica, as representações sobre diversos elementos, as questões das diversidades, a organização escolar, dentre outros, não há como negar a eminência de um campo de estudos que se dedica a compreender os movimentos de construção da escolarização e seus significados.

A principal ideia da qual comungamos na exposição feita anteriormente, refere-se à impossibilidade de tratar sobre o currículo sem questionar as bases da educação formal, neste caso entendendo como formal o modo como o ensino é vivido atualmente nas instituições

educativas. Ele vem sendo pautado em conservadorismos culturais que vestem a máscara do tradicionalismo para perpetuar dominações que só agregam benefícios aos que permanecem como dominantes.

Discutir o currículo, portanto é mexer em determinados assuntos que simbolicamente, ou não, estão introjectados, muitas vezes como sagrados, em nossa sociedade. Eis aí o primeiro indício da existência de tensões entre gênero e currículo. Em um polo encontra-se um conceito nascido da tentativa de descontruir imposições sociais (gênero), e de outro um campo, aparentemente bem estabelecido, mas que busca segurança depois, e em meio, às muitas transformações que lhe foram, e têm sido, exigidas, (currículo).

Nas entrelinhas Cunha (2010) partilha do que pensa quando cita que o currículo se apresenta como uma "introdução a uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente" (p. 216). Se na visão de Mclaren (1977) o currículo projeta e treina o/a indivíduo/a para alçar-se à possíveis posições futuras e se analisarmos a situação da abordagem feita com a temática de gênero, podemos facilmente inferir que o currículo, em vez de cumprir com uma de suas funções primordiais que é a de acabar com a segregação, tem atuado diretamente para fortalecê-la.

Silva (2010) diz que a definição de currículo varia a depender da teoria pela qual ele está sendo analisado, todavia, algo que é habitual em quase todas as teorizações curriculares é que ele busca aquilo que é melhor para o comum, para aquilo que é nosso e não somente meu ou deles/as. A partir desse entendimento é que o principal conflito dessa relação se revela, pois, são aparentes as intenções, mas não têm sido visíveis os resultados esperados.

Antes de prosseguir com as discussões julgamos necessário expor o conceito de tensão que aqui assumimos quando utilizamos este termo. O sentido que lhe atribuímos não perpassa por variantes ou simbólicas definições, tão somente está ligado ao juízo comum que se tem da palavra. Trata-se da condição de algo que é ou encontra-se tenso, em estado de alerta e temeroso com o que está por vir. Esta última definição é a mais apropriada para pensar a ideia de tensão aqui aceita, pois tratar sobre gênero dentro do currículo é estar em constante situação de medo do vindouro.

Até aqui tratamos de expor os motivos pelos quais afirmamos existir tensões dentro do campo curricular quando este é obrigado a relacionar-se com o gênero. Para continuar, propomos uma reflexão acerca da palavra contenção, já que ela é o próximo ponto a ser abordado e que também será usada no sentido literal da palavra. Ela abarca aquilo que está preso, contido, algo que se encontra sob controle, logo, se está sendo controlado resulta invariavelmente em uma relação de dominação.

Tratar sobre gênero atualmente requer antes de mais nada a abstenção dos absolutismos naquilo que se refere ao modo como vivemos e nos organizamos socialmente. Já que foi justamente devido a esses pensamentos enrijecidos, entre outros fatores, que nossa sociedade se calcou da maneira como está, fundamentada em princípios que não suprem mais as necessidades da maioria de sua população, pelo contrário, a marginaliza e muitas vezes criminaliza devido às suas singularidades.

Dito isso, retomamos ao pensamento já citado de que nossa sociedade ainda tenta se valer dos tradicionalismos para velar seus preconceitos e permanecer fincada no que é confortável apenas para uma ínfima parcela de seu povo. Nas palavras de Bourdieu (2003, p. 11), isso é chamado de violência simbólica, pois

> É assim que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, [...], para a domesticação dos dominados.

Sem perder de vista essa reflexão é que compreenderemos então as motivações que levam às contenções. De um lado temos grupos que foram, e têm sido, oprimidos durante séculos e de outro encontramos uma classe que reconhece os inegáveis avanços dos/as outrora explorados/as, mas que não está disposta a sair da situação de detentora do poder. Para aparentar mudanças, mas sem perder seus privilégios, empregam diversas máscaras.

Ribeiro (2017) oferta uma análise sobre essas formas veladas de subjugação que encontram no currículo seu principal aliado. Ele diz que os/as dominadores/as tentam inculcar nos/as dominados/as a cultura que eles/as julgam como adequada, e que, portanto, torna-se hegemônica. Assim, com o tempo perde-se a ideia de *culturas* e aceita-se, pela reprodução, a

noção de *cultura*, única, inquestionável, imutável, correta. Ele conclui dizendo que "[...] dessa maneira, não se ignoram as estratégias de fixação de sentidos e as estratégias de dominação. Porém, elas são entendidas como efeitos móveis de uma operação de poder e não o resultado de uma ação dada que teria um sujeito prévio que estaria por trás manipulando a realidade" (RIBEIRO, 2017, p. 586).

Um exemplo bastante perceptível é referente a abordagem com as questões indígenas nas escolas, que teve seus primeiros delineamentos feitos em 1996, mas que ainda hoje vem sendo tratada sob o prisma folclórico, colocando os indígenas do lado abissal dos estudos e percepções. Essa abissalidade, termo tomado de empréstimo de Santos (2010), também se constitui como uma tentativa de conter os avanços dos grupos oprimidos, que só agora, depois de um longo caminho de embates e resistências, começam a ver as engrenagens sociais se movendo a seu favor e ter seus direitos garantidos em lei.

Em suma, a contenção aqui é concebida como a forma pela qual os/as dominadores/as cerceiam o currículo, de modo a fazê-lo aparentar transformações relevantes, quando na verdade o que se tem feito é vesti-lo de palavras e pequenas ações que não têm impacto significativo, mas que denotam um tom de superação das hegemonias, enquanto estas permanecem *no* e *com* o poder. Com isso em mente, torna-se mais fácil enxergar as contenções presentes nessa conflituosa relação, mas principalmente as intenções com o uso delas.

5. POSSÍVEIS FORMAS DE APROXIMAÇÃO

Com as novas concepções de currículo proporcionadas, primeiramente pelas teorias críticas e depois pelas pós-críticas, esse campo passou a demandar maior atenção, já que foi despido de sua antiga roupagem, aquela que pressupunha neutralidade, e foi obrigado a assumir seu lugar nas esferas política e social. Essa transformação de percepções gerou a necessidade de reconfigurar o relacionamento *currículo-escola-sociedade*, já que se percebeu que a relação dos dois primeiros impactava de forma direta e muitas vezes desastrosa, no último componente do trio, que por sua vez, a curto ou longo prazo, também incidia sobre os demais.

Diante da construção desse cenário nada otimista, no qual mais e mais desigualdades eram, e são, forjadas e mantidas a cada dia é que teóricos/as, em sua maioria feministas, começaram a defender, primeiro a inclusão do trato com as discussões de gênero no currículo e depois de inserido, que é diferente de incluso, a "verdadeira inclusão". Fazemos uso do adjetivo "verdadeira" para complementar o verbo "inclusão", pois como já mencionado no *corpus* deste artigo acreditamos que o relacionamento gênero/currículo, da forma como acontece hoje, ainda está fundamentando em aparências que não têm fomentado efeitos positivos para nenhum dos campos.

Com os dilemas incomodativos evidenciados, partimos agora para a busca de soluções. No intuito de embasar as próximas ponderações propomos tomar conhecimento de alguns dados atuais sobre a violência contra a mulher, mapeado em todo o território nacional pelo Panorama da violência contra as mulheres no Brasil (2018, p. 08-09)

> No que diz respeito à violência letal contra as mulheres, [...] verificou-se que, no Brasil, houve redução das taxas de homicídios de mulheres registradas no Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM), do Ministério da Saúde (MS) no ano de 2015, frente ao registrado no ano anterior: enquanto em 2014 foram registrados 4,6 homicídios por grupo de 100 mil mulheres, em 2015 tal índice foi reduzido a 4,4. Essa queda, inclusive, foi observada tanto para mulheres brancas, quanto para mulheres pretas e pardas. Contudo, é importante destacar que, embora tenha sido verificada uma redução da taxa de homicídios de mulheres no último ano, tal taxa (4,4) ainda se apresenta em um nível mais elevado do que o verificado em 2006 (4,2), ano de início da vigência da Lei Maria da Penha.

Esta estatística foi apresentada porque queremos conduzir a reflexão para a situação de centenas de mulheres em nosso país, e também no mundo. Mesmo afirmando que antigas práticas de subordinação feminina já foram abandonadas, basta analisar os números atuais para facilmente chegarmos à conclusão de que isso não é um fato. Altos índices de violência doméstica, de feminicídio, de estupros e outros tipos de violência nos expõem que a subjugação de mulheres ainda é uma prática constante, cotidiana.

Desta maneira, a inquietude que permeia nossos pensamentos é referente ao modo velado como tratamos estes assuntos. Muitas vezes são ignorados, o que faz com que não sejam denunciados e assim fiquem impunes, perpetuando mais e mais essas práticas. Sendo justamente este o ponto que queremos destacar. Porque tratamos de forma tão banal e

naturalizada crimes dessa tipagem, já que eles só se diferem dos demais devido à sua motivação, que nestes casos estão relacionados aos conflitos de gênero?

Uma possível explicação está ligada ao modo como as mulheres têm sido tratadas ao longo da História. Propriedade, subalterna, assexuada, são apenas alguns dos vários adjetivos que podemos citar para expor o que foi o passado, e ainda o presente da classe feminina. Elas, ao lado das pessoas com deficiência, dos/as negros/as e homossexuais, têm sido o substantivo mais prejudicado, reprimido e maltratado dos últimos tempos. A respeito disso Cherfem (2019, p. 144) garante que

> Este debate se faz fundamental na compreensão de que o patriarcado, o machismo e o racismo são necessidades históricas da sociedade de classes, logo, essas categorias se relacionam mutuamente e apresentam especificidades para a luta de classes. Assim, o capitalismo mobiliza aspectos fundamentais que hierarquiza o masculino sobre o feminino, o branco sobre o negro, o trabalho e a exploração.

Necessário se faz explicar que questões de gênero não é sinônimo de questões mulheris, no entanto como elas têm sido a classe que mais se apropriou desta ideia para subverter às regras de domínio, sobretudo o masculino, não há como falar do tema sem realizar uma relação com o público feminino.

Trazendo a discussão para o campo educacional, Apple (1989) afirma que as escolas são agentes no processo de criação e recriação de uma cultura dominante eficaz, já que ensinam normas, valores, disposições e uma cultura, que contribuem para a hegemonia ideológica de grupos dominantes, com a intenção de mantê-los como tal, assim, com o currículo atuando como o reflexo da sociedade em que está incluso, a pergunta certa a se fazer é: porque a sociedade ainda concebe as mulheres de maneira tão inferior? Asseguramos que apenas com a busca constante por esse entendimento e pela mudança dele é que poderemos forjar transformações pertinentes, que agregarão mudanças reais para os/as que necessitam delas, até mesmo para sobreviver.

Para explicar as possíveis formas de aproximar gênero e currículo, faremos aqui uma relação com a temática étnico-racial, que assim como o gênero esteve negligenciada durante muito tempo, e em alguns pontos pelas mesmas razões, a exemplo do comodismo social que não aceita perder seus privilégios para os/as, impostamente denominados/as, subalternos/as.

Gomes (2012, p. 99), analisando acerca dos impactos que as novas leis que inseriram a obrigatoriedade de tratar sobre as relações étnico-raciais na escola, conclui que

> Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao Ensino Superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias.

O acesso de grupos minoritários e historicamente oprimidos à educação provocou mudanças estruturais nela. Com o ingresso dessas pessoas o ensino teve de reconfigurar-se para atender às novas reivindicações que começavam a surgir e que divergiam das antigas. As necessidades transformaram-se e durante muito tempo a escola fechou os olhos para isso, negligenciando e marginalizando mais e mais essas novas carências.

Ainda nesta perspectiva Gomes (2012) também diz que é este o campo fecundo para a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da Educação Básica, pois ela determina mudança de práticas e a descolonização dos currículos da Educação Básica e Superior. Modificações de representação e de práticas que exigem o questionamento dos lugares de poder, indagam a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional. A expressão que nos provoca profundas reflexões na citação retro mencionada é “introdução obrigatória”. Ela nos faz concluir que a inserção de novos assuntos, que vão além do tradicionalismo curricular (currículo oficial) não se dá de modo pacífico. A História é o maior exemplo de que as possibilidades de diálogo são mínimas. Todos os avanços alcançados até hoje foram fruto de embates e diante dessa percepção pode-se afirmar que a palavra daqueles/as que almejam por mudanças é luta.

O principal argumento de Lopes (2013, p. 08) acerca desta temática refere-se ao fato dela acreditar que

> É no processo político que inventamos o que são justiça, democracia, liberdade. [...]. A transformação social como um projeto do currículo é pensada considerando que a política de currículo é um processo de invenção do próprio currículo e, com isso, uma invenção de nós mesmos. Uma luta política constante e sem fim, mas exercida contextualmente por cada um de nós e por isso mesmo sendo capaz de trazer em si

> uma possibilidade de esperança. A esperança de um mundo melhor incorporada ao entendimento de que, se é completamente impossível significarmos esse mundo de uma vez por todas, ainda assim é necessário investirmos nessa significação. A ela podemos dedicar-nos, sem perdermos de vista o quanto é instável, provisória e precária e por isso mesmo potente: está aberta a ser constantemente refeita de forma imprevisível.

Segundo a autora não há uma receita previamente concebida que nos ensine como inserir e trabalhar determinados assuntos na escola, no currículo e na sociedade. É quando as necessidades surgem que lidamos com ela, sempre tendo em mente que a imprecisão pode ser uma importante aliada nesse processo, já que ela permite ressignificar o entendimento e a prática que futuramente suscitarão as mudanças almejadas.

Streck (2012) assegura que ao trazer à consciência que as teorias são construções produzidas por discursos, práticas e instituições específicas, abre-se também a possibilidade de elaboração de novas teorias que atendam às novas necessidades dos diversos grupos sociais. Teorizações como o feminismo, os estudos étnico-raciais, sobre juventude e infância, sobre indígenas, entre muitos outros, são contingentes que não podem mais ser ignorados, dadas as suas diretas influências em nossa organização social. Deste modo, ampliando as possiblidades de atuação do currículo, principalmente em relação ao gênero, poderemos enfim ressignificar o *status* de relacionamento entre esses dois campos.

6. REFLEXÕES MOMENTANEAMENTE FINAIS

Iniciamos esta investigação, já no título, afirmando haver conflitos, muitas vezes ocultos, que permeiam a junção entre gênero e currículo. As chamamos de tensões e contenções, e assim assumimos que há um conturbado relacionamento para definir essa relação, pois percebemos que esse trato não tem acontecido da maneira como deveria, pelo contrário, sucede-se de forma meramente superficial, o que tem gerado consequências para ambos os campos. O currículo fica limitado quanto a compreender as implicações das relações de gênero na sociedade e nos/as indivíduos/as e a conceituação de gênero não alcança importantes locais de propagação de suas ideias, como a escola e outros espaços de formação.

À medida que as leituras realizadas para a construção desse trabalho avançavam, fomos percebendo o modo como o gênero era tratado quando o currículo estava na mesma cena que ele, sempre com um ar de informalidade e mesmo de negligenciamento. Nas entrelinhas o trabalho com o gênero se igualava àquele realizado em Artes ou Educação Física, que são de extrema importância para os/as alunos/as, mas que devido à estratégia de oferecer pouca institucionalização para essas disciplinas, são ensinadas muitas vezes por profissionais sem qualificação, que não possuem os conhecimentos, habilidades e também aproximação necessárias para lecionar esses conteúdos de um modo satisfatório, entendendo como satisfatório um ensino que gere mudanças para o bem comum.

O que fica subentendido é que esses saberes não são tão importantes quanto a Matemática ou o Português, por exemplo. Todavia, em termos do conhecimento, importa dar visibilidade àqueles encobertos pelos currículos oficiais e hegemônicos e dar ouvidos às vozes silenciadas que constroem seus conhecimentos à margem, em movimentos de sobrevivência ou resistência (STRECK, 2012).

Provavelmente, devido à estereótipos pré-concebidos e mal intencionalmente disseminados, algumas pessoas que venham a ler este estudo se perguntem e nos questionem, do porquê é importante abordar gênero dentro do currículo. Anteriormente já citamos dados que apontam a violência contra a mulher em nosso país, sendo ela apenas uma das inúmeras consequências da desigualdade que permeia as relações de gênero. Todavia, se ainda assim essa necessidade não ficou evidente recorreremos ao conceito básico de gênero para exemplificar tal indispensabilidade.

Em suma, se trata de uma estruturação social que delimita, independente da vontade e da singularidade das pessoas, o que é ser homem e o que é ser mulher. Não no sentido biológico, possuir órgãos genitais masculinos ou femininos, mas sim em relação à atribuição de funções, comportamentos, obrigações, desobrigações, mas principalmente expectativas sobre os sexos. A exemplo de condutas de liderança e agressividade serem consideradas masculinas enquanto que a passividade e a doçura serem alusivas às mulheres. No gênero, todas essas distinções são determinantes e imprescindíveis para a caracterização do ser. Se não age de acordo com o que

se espera, se subverte a regra, passa a ser considerado/a menos, insuficiente, menos mulher ou menos homem.

Posto isso, quando compreendemos que determinados pensamentos, posturas e reações são oriundas de preconceitos acerca do lugar do homem e da mulher na sociedade entendemos que nada é imutável e que locais e funções que julgávamos não pertencer àquele ou àquela pessoa podem sim ser alcançados.

Destarte, acreditamos que incluindo de maneira verdadeira a abordagem sobre gênero no currículo começaremos a forjar as mudanças que ansiamos a tanto. Ajudando na formação de cidadãos e cidadãs conscientes de seus deveres com o/a próximo/a, com a sociedade e sensatos/as quanto a seus direitos sociais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Darlane Silva Vieira; SANTOS, Helena Miranda dos (orgs). **Gênero na psicologia:** articulações e discussões. Salvador: CRP-03, 2013. Disponível em: https://www.crp03.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Genero-na-Psicologia-articulacoes-e-discussoes.pdf. Acesso em: 28 abr. 2019.

ANDRADE, Jemina de Araújo Moraes; SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. Educação Superior: um direito de todos? **Práxis Educacional.** v. 16, n. 37, p. 393-407, jan., 2020. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6190. Acesso em: 20 jan. 2020.

APPLE, Michael. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARÁN, Márcia. A transexualidade e a gramática normativa do sistema sexo-gênero. **Ágora - Estudos em Teoria Psicanalítica.** v. 9, n. 1, p. 49-63, jan./jun., 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982006000100004. Acesso em: 28 abr. 2019.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. v. II. MILLIET, Sérgio (trad.). 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico:** classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOBBITT, John Franklin. **The Curriculum.** Boston: Houghton Mifflin Company, 1918.

BOENAVIDES, Débora Luciene Porto. Ressignificar e resistir: a Marcha das Vadias e a apropriação da denominação opressora. **Revista Estudos Feministas.** v. 27, n. 2. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/1806-9584-2019v27n248405/40715. Acesso em: 04 mai. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** KÜHNER, Maria Helena (trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. **Panorama da violência contra as mulheres no Brasil: indicadores nacionais e estaduais** (Observatório da Mulher contra a Violência/Senado Federal, 2018). Disponível em: http://www.senado.gov.br/institucional/datasenado/omv/indicadores/relatorios/BR-2018.pdf. Acesso em: 12 abr. 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. AGUIAR, Renato (trad.). Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. "Ideias-força do pensamento de Boaventura de Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista** Belo Horizonte. v.32 n.01 p. 15-34 |Janeiro-Março 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000100015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 abr. 2019.

CHERFEM, Carolina Orquiza. Relações sociais de gênero e raça: um debate para a luta de classes na licenciatura em educação do campo. **Revista Debates Insubmissos**. Ano 2, v. 2, n. 5, jan./abr., 2019. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Desktop/238155-139790-1-PB.pdf. Acesso em: 22 jul. 2019.

COSTA, Ana Alice Alcantara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; VANIN, Iole Macedo (orgs.). **Ensino e Gênero**: Perspectivas Transversais. Salvador: UFBA - NEIM, 2011

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. O currículo e o seu planejamento: concepções e práticas. **Espaço do currículo.** v. 3, n. 2, p. 578-590, set. 2010 / mar. 2011. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:KYeNL-rWUfQJ:https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/download/9667/5255/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 11 abr. 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FRANÇA Fabiane Freire. FELIPE, Delton Aparecido Os impactos dos feminismos e dos estudos de gênero no currículo educacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.2, p. 550 – 562 abr./jun.2017. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/26249/23026. Acesso em: 24 abr. 2019.

GIROUX, Henry. Poder e resistência na nova sociologia da educação: para além das teorias da reprodução social e cultural. *In*: GIROUX, Henry. **Pedagogia Radical:** subsídios. São Paulo: Cortez, 1983.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras.** v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr., 2012. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf. Acesso em: 13 abr. 2019.

GOSDAL, Thereza Cristina. Diferenças de gênero e discriminação no trabalho. *In*: PENIDO, Laís de Oliveira (coord.). **A igualdade dos gêneros nas relações de trabalho.** Brasília: Escola Superior do Ministério Público da União, 2006. p. 305-318.

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

LOPES, Alice Casimiro. Teoria pós-crítica, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas.** n. 39, p. 07-23. 2013. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf. Acesso em: 23 abr. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Revista Educação & Realidade.** v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71722/40669. Acesso em: 31 ago. 2020.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação & Sociedade**. v. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QkxZvV1KRdAJ:www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a05.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 24 abr. 2019.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas:** uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino**, Barreira, BA, V, 1, 2020 (p. 1- 24). Disponível em: https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/626. Acesso em: 03 fev. 2021.

PARAISO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016.

Disponível em: http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/download/19847238173320162 06/pdf_102. Acesso em: 24 abr. 2020.

RIBEIRO**,** William de Goes. Currículo, subjetivação e política da diferença: um diálogo com Homi Bhabha. **Conjectura: Filosofia e Educação**. v. 22, n. 3, p. 576-597, set./dez., 2017. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4961. Acesso em: 24 abr. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos **Estudos 79 II** novembro 2007 (71-94). Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf. Acesso em: 24 abr. 2019.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**. v. 20, n. 02, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667. Acesso em: 31 ago. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais:** as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo Romeu. Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo. **Currículo sem Fronteiras.** v. 12, n. 3, p. 8-24, set./dez., 2012. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/streck.pdf. Acesso em: 24 abr. 2019.

Recebido: 07/08/2020
Aprovado: 05/04/2021