

GÊNERO, ESCOLA E CURRÍCULO: SUBSÍDEOS DE UMA PEDAGOGIA FEMINISTA

Rosângela de Araujo Lima ¹

RESUMO

Discute-se no escopo desse trabalho a importância da discussão sobre gênero nos currículos escolares a partir da adoção de uma Pedagogia Feminista, a qual tem papel significativo nesse processo. O objetivo geral é analisar a contribuição dos pressupostos teóricos feministas para a constituição de um Currículo Escolar inclusivo. Posto que, ao se compreender que esse vai além da prescrição de conteúdos para disciplinas e apresenta-se cerceado por ideologias e posições hegemônicas sobre a temática de gênero, reitera-se, então importância ímpar dessa discussão e da adoção de uma proposta pedagógica amparada nos pressupostos da Teoria Feminista, Britzman (20010; Butler (1998; 2003); Navarro-Swain (1999) dentre outras e outros, discute-se a temática em foco para a consecução de uma escola democrática e cidadã, onde a diversidade humana seja não só respeitada, mas acolhida de forma que vise a inclusão escolar e social dos sujeitos. Conclui-se que a Escola ainda exclui e trabalha numa perspectiva da norma heterocêntrica.

Palavras-chave: Pedagogia Feminista; Gênero; Currículo; Escola.

INTRODUÇÃO

Os estudos feministas, ao incorporarem as categorias de gênero, forneceram um instrumental capaz de questionar, nas diversas áreas do conhecimento e em todas as esferas da vida, os padrões patriarcais que definem o que significa ser “mulher” (e conseqüentemente colocaram em questão o que significa ser “homem”, embora esta questão apenas muito recentemente tenha se tornado objeto de reflexão por parte dos homens).

A desconstrução a partir destas categorias mostrou que, tanto homens quanto mulheres, aprendem a ser e viver como tal a partir de um complexo aparato de normas e regras de comportamento que definem os papéis de gênero. Desta forma, permitiram visualizar as conexões estabelecidas entre sexo (o dado físico-biológico) e gênero (o dado social) sem, muitas vezes, questionar a relação natural estabelecida entre esses dois e o dado sexual (a sexualidade), que mantêm uma suposta orientação lógica do desejo para aquilo que se chama de “sexo oposto”. Assim, muitas vezes, não questionaram a estrutura heterocêntrica da sociedade ocidental, ignorando que os dados físico-biológico e social são atualizados nos

¹ Doutora em Sociologia (UFPB); Mestre em Educação (UFPB); Especialista em: Sexualidade Humana (UFPB); em Metodologia do Ensino Superior (UNIFE); em Saúde Pública (UNAERP); em Estratégia Empresarial (UNIFE); Psicóloga e Odontóloga. Professora (aposentada) UNINASSAU. Ativista junto à Comissão de Combate à LGBTfobia da OAB/PB. psirosa2@gmail.com

corpos desejantes e excluindo uma multiplicidade de possibilidades de vivência da sexualidade localizadas fora dos padrões heteronormativos.

A Escola Regular é fiel reprodutora da “Ideologia” da Norma heterocêntrica, e produz corpos “educados”, como também, exclui, subreciprocamente, aqueles e aquelas que não de (com)formam a seus modelos ideias de sexualidade. O Currículo Escolar, longe de ser um conjunto de conteúdos ordenadamente estruturados, revela-se em documento político de segregação, preconceito e exclusão.

Problematizar, pois, a temática de gênero a partir de sua (Des) Construção no currículo escolar é de significativa relevância, quando a escola na contemporaneidade torna-se palco e território de bullying praticado contra pessoas que supostamente, fogem à norma heterocêntrica, gendrada do currículo tradicional. O presente trabalho contribui não apenas para estudos acadêmicos, mas, também, para instigar uma cultura de paz, tolerância e respeito na vida escolar de alunos e alunas.

METODOLOGIA

Esse é um artigo teórico realizado através de uma pesquisa qualitativa de cunho revisão bibliográfica.

DESENVOLVIMENTO

O Movimento Feminista critica a a-historicidade e uma possível neutralidade das estruturas curriculares, ao denunciar que as mesmas contribuem para a assimetria sexual, e está correto. A pedagogia feminista visa, sobretudo, a constituição de um currículo inclusivo no qual as relações de gênero não sejam tratadas como têm sido nas práticas pedagógicas tradicionais. Há muito que conquistar na educação formal, escolarizada, neste sentido, pois, segundo Tomaz Tadeu da Silva² (2001, p. 97): “O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero, um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero”.

Para a nossa sociedade, a escola assume papel significativo no processo de socialização de crianças, jovens e adultos, sendo fundamental na formação e interação dos indivíduos, possibilitando espaços de convívio coletivo. Nesse sentido pensar a ³escola e a

²Na escrita feminista coloca-se o nome completo do/a autor/a com o intuito de marcar o gênero de cada teórico/a e destacar a autoria feminina.

³

educação é pensar um universo de desafios e questionar o conhecimento presente nesse espaço.

O conhecimento destinado à escola é, de maneira geral, o de bases científicas. Todavia, nem sempre os alunos e alunas sentem-se contemplados/as em suas demandas de saberes, muitas vezes mostrando-se distantes e alheios/as às temáticas ensinadas em sala de aula. Outros temas, como a sexualidade, embora presente na escola, ainda enfrenta resistências para a sua inserção curricular e, quando inserida, o é de forma “engessada”, tradicional e regulamentada pela Norma heterocêntrica, o que conduz à exclusão de que não se vê contemplado/a nos discursos “pedagógicos” sobre sexualidade humana.

É necessário compreender que historicamente muitos processos educativos têm sido caracterizados por uma educação sexista, os quais privilegiavam os homens com reforço às práticas da sociedade patriarcal. Com a luta do Movimento Feminista, em todas as suas vertentes, houve um esforço e ainda há, para o empoderamento das mulheres. Todavia, um outro grupo emergiu, tão ou mais fragilizado, que as mulheres nos espaços sociais, dentre eles, a escola: Crianças, jovens, adultos que apresentam um maneiras de ser que fogem ao que a sociedade ocidental burguesa determinou como ser: “Masculino” ou “Feminino”, de modo que é necessário desconstruir o paradigma da lógica binária, aristotélico-tomista, do terceiro excluído, que tende a levar quem não se “enquadra” na mesma, à exclusão, rejeição, baixa autoestima e marginalidade escolar.

O modelo feminista de educação propõe um conjunto de estratégias e procedimentos que rompe com a lógica de que o saber se encontra apenas naquele que é fonte de autoridade e transmissor único de conhecimento. Propõe, então, a valorização das várias vozes, sendo o diálogo sua dinâmica problematizadora, no qual todas e todos/as são igualmente falantes e ouvintes, capazes de expressar diferentes saberes. As situações de aprendizagens são momentos privilegiados nos quais todas/os são levadas/os a construir conhecimentos de forma cooperativa (LOURO 1997). Nesta perspectiva, essas atrizes e atores sociais passam a acreditar em seus saberes, dando sentido às suas falas e aos seus desejos.

A Pedagogia Feminista pretende ser emancipatória porque possibilita a conscientização, a libertação e a transformação das/os sujeitas/os e de sua realidade, como afirma Paulo Freire (2005):

[...] a educação libertadora problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores [...] mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, [...] a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos [...] (FREIRE, 2005, p. 78).



Além de libertadora, transformadora e dialógica, essas práticas educativas devem dar poder às mulheres de forma a permitir, tanto às práticas como às relações interpessoais, a utilização de estratégias de “superação” do estado de submissão e de ausência do exercício do poder entre elas. Dessa forma, Guarcira Lopes Louro (1997) reforça:

[...] as relações sociais são sempre relações de poder e que o poder se exerce mais na forma de rede do que em um movimento indirecional, então não será possível compreender as práticas como isentas desses processos. A construção de uma prática educativa não sexista necessariamente terá de se fazer a partir de dentro desses jogos de poder (LOURO, 1997, p. 119).

A lógica, a essência das citações acima transcritas, pode ser aplicada às questões de escolares vitimizados por estruturas curriculares e ambientes educacionais que corroboram para práticas de exclusão, violência e Bullying.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa não é o resultado de uma pesquisa empírica, pois se caracteriza por ser um artigo de revisão bibliográfica. De acordo com a NBR 6022 (2018):

Os artigos de revisão bibliográfica devem ter os seguintes elementos constituintes: título; nome dos autores com nota de rodapé (titulação e filiação do(s) autor(es), resumo, palavras-chave, introdução, objetivos, revisão da literatura, discussão, considerações finais, abstracts, keywords, referências (ABNT, 2018, s/p).

Isso posto, dá-se prosseguimento a esse texto, com a Discussão sobre espaço escolar nos debates e estudos sobre gênero e currículo.

O Papel da Escola

O papel que a Escola assume nesse cenário pode ser visto, não apenas como importante, mas como estratégico na medida em que se constitui num local potencialmente explicitador e questionador das complexas formas pelas quais as identidades sexuais são construídas, articuladas, experienciadas, transgredidas e rearticuladas no âmbito do social. O currículo escolar, portanto, é central na construção das diferenças e das identidades. Não apenas definido como a relação de disciplinas, conteúdos, atividades, metodologias, avaliações, regulamentos... O currículo é “todo um sistema de comportamento e de valores



(...) todo o tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados”, toda e qualquer “experiência vivida pelo aluno” (SACRISTÁN, 1995, p. 86 e p. 88). O currículo é representação.

Parece-me importante, portanto, discutir como as identidades sexuais, em especial, as normativas são produzidas nas práticas sociais através de um processo de produção da diferença e, mais particularmente, como podem ser apresentadas/ representadas (as identidades e as diferenças) nos materiais pedagógicos escolares. Sabe-se que todo processo e toda dinâmica de formação de identidades referem-se à existência de um “outro” (que não sou eu; que é diferente de mim), o que torna identidade e alteridade componentes necessariamente inseparáveis. Assim, a identidade só fará sentido numa cadeia discursiva de diferenças: “o que ela é” será totalmente dependente “daquilo que ela não é”. A diferença cultural e sexual dependerá de inúmeros processos de exclusão, de vigilância de fronteiras, de estratégias de divisão que, em última análise, definem hierarquias, escalas valorativas, sistemas de categorização... Aspectos esses indispensavelmente questionáveis na Pedagogia Feminista que busca problematizar o sexismo, a misoginia, a homofobia, as diversas formas de preconceito e exclusão.

Segundo Silva (2005) pensar o currículo a partir das teorias pós-estruturalistas é pensar nas relações de poder, sendo a seleção uma de suas operações, a qual envolve a busca de consenso e de hegemonia, uma vez que as concepções tradicionais sobre o currículo, que se pretendem como neutras, científicas, desinteressadas se diferencia da abordagem crítica e pós-crítica, pois essas salientam que nenhuma abordagem é neutra, científica ou desinteressada, mas está inevitavelmente implicada em relações de poder.

A escola apresenta uma ideologia em relação às questões de sexo, gênero e identidades sexuais e esta se atrela com a hegemônica burguesa oriunda do século XIX, a qual se constituiu num artefato discursivo de acordo com pensamento foucaultiano. Pois para Michel Foucault Falar da sexualidade humana é desconstruir as verdades erigidas socialmente pela racionalidade instrumental da modernidade a qual concebe o indivíduo como possuidor de um núcleo adquirido ao nascer, e que permanece ao longo de sua existência, essencialmente o mesmo, constituindo-se das capacidades da razão. Este é um indivíduo unificado interiormente e ao núcleo racional, permanente e estável, denomina-se identidade. Cada indivíduo apresenta-a de forma constante, estável e fixa por toda a sua vida. É soberano no seu pensamento, consciente e situa-se no centro do conhecimento, o que conduz à máxima

de René Descartes: “Penso, logo existo”, apud Stuart Hall (2002, p.27). Daí ser chamado de sujeito cartesiano.

Michel Foucault (1993) questiona não só a existência desse sujeito, como também denuncia os mecanismos e práticas discursivas que o constituem, assim como a tipologia psicológica construída pela medicalização da sexualidade humana. Ao inverso de muitos estudiosos⁵ (que advogam o estabelecimento de uma moral sexual repressiva, a partir do final do século XVIII, consolidando-se no século XIX), Foucault desconstrói a hipótese repressiva e (re) elabora uma leitura do período vitoriano, em que a sexualidade foi não só criada a partir de práticas bem articuladas de poder/saber/prazer, como também o discurso sobre sexo nesse período foi prolixo e objetivou constituí-lo como um problema. Observe-se a lógica do raciocínio foucaultiano, sucintamente relatada em seguida.

Até o final do século XVIII havia uma certa liberdade discursiva e existencial em relação ao sexo, muito embora houvesse toda uma ênfase cristã na prática sexual reprodutiva, e a legislação punisse severamente a transgressão desse preceito, a exemplo do adultério, práticas sodomitas, sádicas e sexualidade infantil; eram devassidões que infringiam as sacrossantas regras do casamento procriativo. Os transgressores eram pecadores (para a moral cristã) ou infratores (para o judiciário). Dessa forma, práticas sexuais não ortodoxas eram reguladas, nas palavras de Foucault (1993):

Até o final do século XVIII, três grandes códigos explícitos – além das regularidades devidas aos costumes e das pressões de opinião – regiam as práticas sexuais: o direito canônico, a pastoral cristã, e a lei civil. Eles fixavam cada qual a sua maneira, a linha divisória entre o lícito e o ilícito (FOUCAULT, 1993, p.38).

Sob essa ótica, o que havia eram práticas sexuais lícitas ou ilícitas, segundo o cristianismo, ou segundo a legislação. A/o adúltera/o, a/o onanista, a safista e o sodomita, eram todas (os) infratoras (es) da norma conjugal, não havendo entre eles, hierarquias sexuais, ainda...

A ascensão da burguesia ao poder possibilita que esta imponha uma hegemonia cultural, ideológica e comportamental. Será dada ênfase à educação e todo um código apropriado de condutas será prescrito e assimilado pelo imaginário social.

Toda vida social vê-se envolvida doravante, num dispositivo amplo de regras e proibições e retranscrita numa sociedade civil que se torna um ingrediente-base da moderna “sociedade civil”, ou daquela reunião de indivíduos, grupos, funções que estão a meio caminho entre a família e o Estado e que formam o tecido mais amplo da vida social moderna. Tal “sociedade civil”, porém, é constituída, prioritariamente

pela ideologia e mentalidade, a qual é determinada – e numa parte fundamentada – (...) pelas boas maneiras burguesas (CAMBI, 1999, p. 311).

O sexo então passa a ser uma verdade, um segredo a ser desvendado, que apenas aqueles devidamente autorizados poderiam pronunciar-se sobre o assunto. Não será apenas a pedagogia que terá autoridade neste campo, mas o Estado, a Igreja Cristã e, sobretudo, a medicina. Será a partir da apropriação do discurso sexual, ancorado num saber científico, que esta ciência empodera-se e apodera-se do saber sobre o sexo, construindo o que se cristalizou ideologicamente como sexualidade humana, articulada por uma discursividade que Foucault denomina *scientia sexualis*; ela é a norma ocidental para produzir a verdade do sexo. Uma outra forma, esta própria do Oriente, é a *ars erótica*, a qual, grosso modo, produz a verdade sobre o sexo vivenciando-o por ele mesmo, intensificando o êxtase sexual, refinando práticas sexuais, cultivando técnicas que eternizem o prazer e energizem os corpos. Na arte erótica não há o que falar, discursar, dizer... Tudo se reúne ao sentir e desfrutar...

A ciência sexual ocidental, pelo contrário, incentiva o falar, o dizer, o perscrutar, pois há a concepção de que, ao verbalizar seus mais secretos desejos, pensamentos e sensações serão descobertos algo alheio, muitas vezes, ao próprio indivíduo, pois:

O sexo é dotado de um poder inesgotável e polimorfo. O acontecimento mais discreto na conduta sexual – acidente ou desvio, déficit ou excesso – é supostamente capaz de provocar as consequências mais variadas (...) Sim, porque o funcionamento do sexo é obscuro (...) porque seu poder causal é, em parte, clandestino” (FOUCAULT, 1993, p. 64-65).

Neste contexto, há algo dentro do indivíduo, incrustado na sua mente, uma verdade do sexo que só alguém com saber e poder científico pode explicar; a isto, a esta essência, a medicina oitocentista denominou de sexualidade humana. Foucault (1993) provoca:

A sexualidade foi defendida como sendo, “por natureza”, um domínio penetrável por processos patológicos, solicitando, portanto, intervenções terapêuticas ou de normalização; um campo de significações a decifrar; um lugar de processos ocultos por mecanismos específicos (...) a história da sexualidade – isto é, aquilo que funcionou no século XIX como domínio da verdade específica – deve ser feita, antes de mais nada, do ponto de vista de uma história dos discursos (FOUCAULT, 1993, p.67).

Sob essa perspectiva, então, e é a que defendo neste artigo, a sexualidade humana é uma construção linguística discursiva de um determinado momento histórico e cultural da sociedade ocidental. A grande questão é que as verdades, sobre este construto erigido, continuam intocadas em muitos dos seus aspectos mais significativos.

A escola adota e repete estereótipos, rotula crianças, adolescentes e jovens que se inscrevem de uma forma ou de outra nas “margens” do que foi estabelecido como ‘sexualidade humana normal a docência, além de mal preparada, é, também, preconceituosa e reforça as discriminações sofridas pelos grupos excluídos da malha social escolar porque “diferentes, estranhos, anormais”. A pedagogia feminista, ao questionar atitudes dessa natureza contra meninas e moças, construiu um cabedal de postulados teóricos e práticos, baseados, sobremaneira no conceito de Empoderamento, o que se revela de muita importância para os grupos “marginais” da escola devido apresentarem uma sexualidade não heterocêntrica.

A escola, com o seu currículo, tem uma papel de destaque na formação de identidades - sexuais, de gêneros, de raça, entre outras -, sendo um importante espaço para as discussões das questões vinculadas a sexual idade, portanto todos os profissionais que estão envolvidos com a construção do currículo escolar devem discutir e problematizar as questões de corpos, gêneros e sexualidade nas escola. Para Jacoby, Nogueira, Correia e Silva (1999, p.91) “todos que lidam com os alunos no espaço escolar são educadores”. Desse modo, entendemos que os profissionais da equipe pedagógica e diretiva das escolas devem estar atento /a as questões da sexualidade, que não só estão presentes no cotidiano da escola, mas também fazem parte das estruturas curriculares os quais podem constituir um campo para uma educação emancipadora e libertaria, como para uma educação opressora e exclusivista.

Furlani (2008, p.55-56) expõe as contribuições que os movimentos sociais, a exemplo do movimento feminista, trazem para a escola, particularmente para a construção de um currículo que possibilitasse a inserção do debate claro e honesto sobre sexualidade humana destacando-se, neste contexto, o movimento de mulheres e movimentos feministas; movimentos LGBTTT. Pocaby, Oliveira e Imperatori (2009) apontam que o silêncio sobre as diversidades nos materiais didáticos, considerada não acidental e ligada à concepções heteronormativas e heterossexistas, que invisibilizam e patologizam ou trás formas de perceber a sexualidade das pessoas. Trazem consigo o silêncio sobre a questão, o que é vista como negativo, pois mantêm e reforçam um discurso heteronormativo.

Assumir posicionamentos em favor da diversidade vai além da discussão sobre a inserção ou não desses temas nos materiais didáticos, adentrando num universo que altera a própria estrutura da sociedade, pois propõe mudança nos valores tidos como certos, pois “a heteronormatividade atua como uma política do silêncio. Ainda quando não cala a diversidade sexual, produz um campo de significações heterossexistas, que deslegitima outros dizeres,

outras vozes, outras possibilidades vivenciadas e discursivas sobre a sexualidade e o gênero” (POCABY; OLIVEIRA; IMPERATORI, 2009, P117).

Rios e Santos (2009) ao analisarem o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) constataram que o tema da diversidade sexual é tratado nos marcos normativos que regulamentam o funcionamento do PNLD, sobretudo na interface entre o arcabouço legal da política e os princípios constitucionais e democráticos. Evidenciam o silêncio contido nas obras e argumentam que tal silêncio encontra-se em um primeiro momento na política pública que sustenta a produção do material.

Britzman (2001) considera que a construção do currículo para a orientação sexual é pensada de forma que não contempla a necessidade do outro, pois se desconhece qual é. Ao citar Robert Bastien, a autora faz alusão a uma pesquisa apresentada numa conferência sobre HIV/AIDS em Genebra, 1998, que sugere pensar a sexualidade de outra forma no currículo, e afirma que os/as estudantes se sentem pressionados/as a dar respostas certas, esperadas e não em suas reais dúvidas, pois estão permeados/as por uma cultura escolar em que há a vinculação com a avaliação. Quando não se consegue fugir desse modelo o uso da educação para a sexualidade não traz mudanças, pois:

...Além disso, nessa cultura, modos autoritários de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes e direções que poderiam se mostrar surpreendentes (BRITZMAN, 2001, p. 85-86).

Britzman (IBDEM) coloca em discussão “as relações entre curiosidade, liberdade e sexualidade” e nos interroga sobre a forma de educar para a sexualidade que tem um discurso de não excluir, a julgar pela própria ideia equivocada de algumas moralistas, de que o ato de falar, investigar, conhecer uma educação ligada a muitas formas de expressão da sexualidade estaria gerando o ato de incentivo a sexualidades “desregradas, marginais, não normativas” , entre a discência e “estimularia alunos e alunas a adotarem práticas sexuais fora da Norma”

A autora coloca que quando se ensina e estimula o conhecimento por meio da liberdade à curiosidade, o conhecimento sobre a sexualidade e outras esferas da educação passa a ter um olhar diferente, situado na esfera da paixão pelo desconhecido, e a vontade de saber.

Que dizer das Sexualidades Não- heterocêntricas? Alfred Kinsey (apud COSTA, 1995) Ao pesquisar o comportamento sexual de homens, na década de 40 do século passado, constatou que, ao inverso de uma polarização entre heterossexualismo e homossexualismo,

havia um continuum entre estes comportamentos, com pouca exclusividade nos polos. Jurandir Freire Costa (1995), médico psiquiatra e psicanalista, a partir da pesquisa de Kinsey, afiança:

Julgo que, quase 50 anos depois do Relatório Kinsey, a maioria de nós, psiquiatras, psicólogos ou psicanalistas, sequer chegou onde ele havia chegado. Continuamos insistindo em chamar pessoas de homossexuais, em buscar qual o trauma, o desejo, a fantasia, a estrutura, a perversão, a neurose, a fixação, a regressão, o gene, em suma, qual a forma estável ou essência imutável da homossexualidade (COSTA, 1995).

Isso posto, reitero que toda a teia tecida em torno de uma prática sexual não-procriativa, até sua implantação como sexualidade perversa, estabelece-se como desvio da Norma Heteroerótica, a qual cristaliza-se como única forma natural e possível de relacionamento sexual humano. Este discurso médico-higienista dos Oitocentos ainda vigora em nossos dias, a exemplo da ênfase nos direitos reprodutivos, quando a temática é direitos sexuais. Ele está presente na escola, ele segrega, ele exclui, ele maltrata, ele deprime, ele MATA! Esse discurso perverso, maniqueísta, deve ser combatido de todas as formas, porém, direcionadamente, pela desconstrução do mesmo; a filósofa feminista, Judith Butler (1999, p. 167) diz que “na teoria do ato da fala, um ato performativo é aquela prática discursiva que efetua ou produz aquilo que nomeia”; no entanto, esta autora postula que a mesma eficácia que garante atos performativos possibilita a interrupção da repetição de identidades hegemônicas pela ruptura, questionamento e contestação, o que geram outras performances e o cruzamento constante de fronteiras.

A educação via escola regular, só poderá ser um espaço dialógico, democrático e de formação crítica e desse modo poderá avançar quando se autoquestionar e perceber que só desconstruindo todos os processos de exclusão presentes em seu ambiente, sobretudo, no currículo como artefato ideológico, contribuirá para a construção de uma sociedade em que valha a pena existir, pois:

A cadeia afirmativa que faz das coisas o que elas são chama-se positivismo, e rege ainda hoje a vida cotidiana e a apreensão do mundo. É assim, diz o discurso social, porque “sempre” foi, porque é tradicional, porque é natural, porque está escrito, porque o jornal disse, porque os filósofos explicaram, porque os padres afirmam, porque a ciência demonstrou, porque o historiador concluiu. Como explicar o sujeitar-se aos papéis sociais senão em função de sequências aparentemente lógicas, que de fato são impressas no pensamento como verdades inquestionáveis, como certezas que sustentam o ser e o social? Como aceitar denominações, identidades a partir de práticas, de critérios mutáveis que não passam de categorizações impostas do exterior, de acordo com as transformações e os espaços sociais? (NAVARRO SWAIN, 2000, p. 29).

É um excelente questionamento, diante do fato de que há (e houve) outras culturas que concebem (e conceberam) as identidades de gênero e as identidades sexuais de forma bastante diversa do discurso da Scientia Sexualis do século XIX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se, pois, que essa discussão não está acabada, mas tão somente iniciada, que o currículo escolar não deve omitir-se a empreendê-la e tão pouco omitir-se de problematizar toda essa teia discursiva que a Escola comporta. A partir da discussão ora apresentada, é de importância ímpar a adoção de uma pedagogia feminista nas práticas escolares e na adoção de um currículo inclusivo que alcance toda a diversidade humana.

Mediante a revisão da literatura sobre a importância do currículo escolar no que diz respeito às discussões sobre as relações de gênero e escola, compreende-se que ele é capaz de perpetuar as condutas segregatórias bem como tornar os educandos transformadores e críticos a partir de sua realidade social.

Para se pensar nisso, a proposta curricular seria o território perfeito para a promoção de práticas educativas e transformadoras na intenção de ser trabalho o feminismo na tentativa de entender as lógicas sócias em torno de um gênero que se sobrepõem ao outro. Relevando, nitidamente que os conteúdos se voltam para o gênero masculino e que os paradigmas devem ser superados e combatidos.

Pela visão pós-crítica de currículo e, pois ao pensá-lo devem ser levadas em conta as intenções que escola deseja ao ensinar seus educandos. A pedagogia feminista desconstrói esses paradigmas em torno dos comportamentos homogêneos e machistas da sociedade, recomendando a discussão sobre o pluralismo e todas as formas de expressão encontradas em cada sujeito, seja ele homem ou mulher, cis ou trans. Pensar essas problematizações seria para os sujeitos para o caminho do empoderamento.

REFERÊNCIAS

ABNT, Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 6022/2018**. Artigo Científico.

BRITZMAN, Débora. Curiosidade, sexualidade e Currículo. In: LOURO, Guarcira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ªed. Belo Horizonte. Autêntica, 2001, p. 83 -111.

BUTLER, Judith **Fundamentos contingentes**: o feminismo e a questão do pós-modernismo. Cadernos Pagu. n. 11, p. 11-42, 1998.

_____. **Problemas de Gênero**: Feminismo e Subversão da Identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMBI, Franco (1999). **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (UNESP).

CASTRO, Maria Garcia. ABRAMOVAY, Miriam. SILVA, Lorena Bernadete. Emile. **Juventudes e Sexualidades**. Brasília UNESCO, 2004, 2º edição.

COSTA, Jurandir Freire (2002). **A Inocência e o Vício**: estudos sobre o homoerotismo. 4. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

FOCAULT, Michel. (1993). **História da sexualidade I** – A vontade de saber. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal.

FURLANI, Jimena. Abordagens contemporâneas para educação sexual. In: FURLANI, Jimena. (organizadora). **Educação sexual na escola**: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito as diferenças . Florianópolis: UDESC (fundação Universidade do Estado de Santa Catarina), 2008. p.18-34

FREIRE, Paulo (1987). **Pedagogia do Oprimido**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (2002). **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra.

NAVARRO-SWAIN, Tânia. **O que é lesbianismo**. São Paulo: Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, 2000.

SACRISTÁN, J.G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. & MOREIRA, F. (Orgs.) **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, p.82-113, 1995.

SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer monografia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

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

SOARES, Vera. **Movimento de mulheres e feminismo**: evolução e novas tendências. IN: Revista Estudos feministas. Rio de Janeiro, 1994.