

Gênero no (do) Referencial Curricular Amapaense para o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental

Gender in the Amapá's Curricular Reference for Pre-School and Elementary School

Antônio Carlos Sardinha*

David Junior de Souza Silva**

Marcos Vinicius de Freitas Reis***

RESUMO

O artigo problematiza as perspectivas centrais para compreensão das estratégias e lógicas de legitimação e inserção das questões de gênero no currículo de ensino básico do Amapá. A pesquisa se realiza a partir da análise do documento do Referencial Curricular Amapaense para o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental (RCA). Nesse documento, a categoria de gênero é trabalhada quase exclusivamente no componente de História. No RCA, o gênero é tratado de forma rudimentar no documento em seu conjunto e a ausência de uma proposta de educação em Direitos Humanos acentua a exclusão do tratamento das relações sociais de gênero em um contexto integrado e interdisciplinar capaz de passar o currículo em sua totalidade.

Palavras-chave: Educação para os Direitos Humanos; Gênero; Currículo; Ensino de História.

ABSTRACT

The article problematizes the central perspectives for understanding the strategies and logics of legitimation and insertion of gender issues in the curriculum of basic education in Amapá. The research is based on the analysis of the document of the Amapá's Curricular Reference (ACR) for Pre-School and Elementary School. In the ACR, gender is treated rudimentarily in the document as a whole, and the absence of a proposal for human rights education accentuates the exclusion of the treatment of social gender relations in an integrated and interdisciplinary context capable of permeating the curriculum in its entirety.

Keywords: Human Rights; Gender; Curriculum; History teaching.

* Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá, AP, Brasil. sardinhajor@yahoo.com.br

** Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá, AP, Brasil. davi_rosendo@live.com

*** Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá, AP, Brasil. marcosvinicius5@yahoo.com.br

APONTAMENTOS INICIAIS

O artigo problematiza, a partir da análise do documento que apresenta o Referencial Curricular Amapaense para o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental, as perspectivas centrais para compreensão das estratégias e lógicas de legitimação e inserção das questões de gênero no currículo estadual. O Referencial Curricular Amapaense: Educação Infantil e Ensino Fundamental foi elaborado ao longo do ano de 2018, com implementação prevista para 2020. O documento tem como objetivo orientar a formatação dos currículos nas escolas da rede estadual de ensino, apontando conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas considerando as distintas realidades educacionais.

O documento em análise apresenta aspectos legais e contextuais que justificam a necessidade de referenciais curriculares comuns; concepções que fundamentam a natureza formativa de cada nível de ensino (Infantil e Fundamental) e de modalidades específicas ofertadas nos sistemas de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação no Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola), orientações sobre a organização do espaço educativo, planejamento e avaliação do trabalho docente em cada uma das etapas foco do referencial e, o mais importante, a organização curricular para a etapa da Educação Infantil do Ensino Fundamental (neste caso, com detalhamento do componente curricular e competências gerais nas áreas de conhecimento de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso).

A reflexão está estruturada a partir de uma questão problema e de um pressuposto correlato que adotamos como ponto de partida para enquadramento da análise sugerida. A questão que norteia a preocupação da análise em seu conjunto envolve entender o lugar e o que fundamenta a inserção das questões envolvendo as relações sociais de gênero no documento em análise.

O rol de componentes curriculares de Ciências Humanas no Documento Referência são História, Geografia e Ensino Religioso. Queremos chamar atenção para um dos objetivos – e a linguagem em que se enuncia – das Ciências Humanas estipulados no documento:

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética [...] auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os

direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. (REFERENCIAL, 2019, p. 104)

Observe-se por ora a pauta dos direitos humanos ser tratada como questão “ética”, e a presença de conceitos abstratos como “bem comum”, “solidariedade” e “preocupação com desigualdades sociais”; ou seja, um grau considerável de generalização e de imprecisão na definição do sentido desses conceitos.

O componente de Geografia chega a pronunciar-se sobre o reconhecimento das diversidades, porém não nomina nessas diversidades as identidades de gênero: “A aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza)” (REFERENCIAL, 2019, p. 109).

O componente da História é apresentado no documento como vinculado à “educação voltada para a emancipação” (REFERENCIAL, 2019, p. 106). Todavia, no quesito efetivação real da emancipação através do ensino, o texto do componente curricular restringe seu conceito de reconhecimento a uma “celebração” da diversidade, e não um ensino que procure compreender ou denotar o desequilíbrio social das correlações de força que institui em primeiro lugar a “diversidade” e a desigualdade.

Quando investigamos a presença do gênero como dimensão da Educação para os Direitos Humanos no Referencial Curricular Amapaense, o que estamos buscando pontuar é o gênero como um tema contemporâneo estruturado em conteúdo que precisa estar teórica e epistemicamente localizado como referência para orientar a própria implementação do currículo. Outrossim, como o debate sobre gênero neste eixo do currículo é uma dimensão estruturada na própria natureza do conhecimento histórico, em um esforço para superar a “dessexualização da narrativa histórica” (RAGO, 1998). Nesse caso, o gênero, mais do que uma categoria isolada e descontextualizada, surge como elemento articulador e presente da subjetividade que constitui e produz a experiência cotidiana, estrutura o próprio conhecimento histórico e é *indissociável da formação humana* – aspecto central da questão problema que organiza a reflexão

sobre a perspectiva de gênero na base curricular amapaense, na especificidade do ensino de História.

O GÊNERO NO REFERENCIAL CURRICULAR AMAPAENSE

Nesta seção, examinamos como o gênero aparece no documento do Referencial Curricular Amapaense (RCA). Começaremos dando destaque a como aparece no Componente Curricular de História, pois é onde o tema de gênero é tratado majoritariamente, para em seguida examinar a forma como é tratado em outros componentes curriculares do documento. Quantitativamente: das 28 Unidades Temáticas (UTs) componentes do Referencial de História, somente 6 UTs *tangenciam* o campo do gênero – e isso desconsiderando, por enquanto, a *qualidade* desse tangenciamento; dos 100 Objetos de Conhecimentos (OCs), apenas 9 tocam relações de gênero; e das 179 Habilidades (H), apenas 8 aludem ao gênero. Na sequência, realizamos uma análise qualitativa da forma como o gênero é tratado.

Extraímos do documento, mais especificamente da seção “Referencial Curricular Amapaense: Ensino Fundamental/História” (REFERENCIAL, 2019, p. 274-93), todas as Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades que *tangenciam* o conceito de gênero. Para esta seleção, entendemos o conceito de gênero da forma mais ampla possível, para garantir a inclusão de todas as vezes que seu escopo é *tangenciado* no trabalho.

Como o texto do documento não se estrutura sobre o conceito de gênero propriamente, fizemos uma seleção com base nas unidades temáticas do documento que dialogam, ainda que relativamente de longe, com os assuntos tratados nos estudos de gênero – por isso adotamos o termo *tangenciam* para se referir a essas aproximações.

A primeira vez em que o conceito é aparece é no conteúdo para o 3º ano do ensino fundamental:

UT: “As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município”

OC: “Conceitos de cidadania, democracia, solidariedade e normas de boa convivência, na esfera de sua sociedade”

H: “Reconhecer e compreender os significados do respeito à diversidade”;
“Compreender a importância da participação coletiva, para o fortalecimento da cidadania”. (REFERENCIAL, 2019, p. 281)

O conceito de cidadania, nesta UT, aparece desvinculado da categoria de Direitos Humanos e reduzido a uma noção moral e sem conteúdo de “boa convivência”. O efeito pedagógico disso é menos formar estudantes aptos para o exercício da cidadania, e mais formar estudantes disciplinados – obedientes e, poder-se-ia dizer, dóceis, a uma ideia difusa de boa convivência. O foco numa abordagem moralista ou de conceitos-slogans – em oposição a de direitos – tende a formar estudantes submissos e menos preparados para a defesa da cidadania.

Em seguida, nova conceituação que tangencia o conceito de gênero aparece no 5º ano:

UT: “Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social”

OC: “Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas”

OC: “Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos”

H: “Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica”

H: “Identificar as principais diferenças entre as implicações teóricas e práticas do conceito de cidadania no âmbito das diferentes etnias do Estado do Amapá”. (REFERENCIAL, 2019, p. 284)

Esta UT trata de cidadania, e mesmo de direitos humanos, mas o faz em UT específica para direitos étnicos – e sobre a qual também faz *elisão* do campo das relações de gênero.

O foco nos conceitos de diversidade e pluralidade merece reflexão mais detida. A matriz epistêmica desse pensamento, apesar de não citada, é a de um multiculturalismo funcionalista ou liberal (tal como se vê em SEMPRINI, 1999). Ou seja, presume um respeito vago a ideias consideravelmente genéricas como diversidade e pluralidade. Essas categorias são em si problemáticas porque reproduzem a suposição de um binômio em que há uma identidade tratada como *norma* em relação a qual identidades como “*outro*” se constituem.

A construção do documento com base na epistemologia advinda dos estudos de gênero e interseccionalidade permitiria romper com essa visão de mundo que estabelece a *identidade* na heterocisnormatividade, bem como na branquitude, e estabelece a *alteridade* para os sujeitos taxados como desviantes dessas características. Consequentemente, a epistemologia de gênero permitiria construir uma noção em que não houvesse identidade de gênero ou identidade sexual alçada à condição de “norma” diante de outras reduzidas a “diferentes” ou “diversas”.

Essa consagração de um mundo onde há a norma (masculina, cisheteronormativa, branca) e o “diverso” (desvio) repete-se no uso indiscriminado no texto do termo diversidade, ao invés do termo gênero. O uso do conceito de gênero, em lugar de diversidade, teria o potencial de deslocar a posição de uma norma e colocar todas as identidades autorreconhecidas e instituídas em perspectiva relacional e constitutiva.¹

Tal como aparece no documento, a retórica da defesa da diferença tende a consolidar ainda mais a desigualdade e a hierarquia entre os diferentes. Isso é verdade no documento, não somente para questões relacionadas a gênero, mas também para a forma epistemológica como o documento trata o campo da etnia. A consagração no RCA de uma visão de mundo baseada em uma norma e um desvio confirma-se também quando o documento fala do ensino de História da África e Afro-Brasileira.

A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. (REFERENCIAL, 2019, p. 107)

A designação de *alteridade* à História da África e Afro-Brasileira afronta o próprio objetivo epistemológico – ou a própria razão de ser – do ensino desses conteúdos, que é demonstrar que a África e as populações Afro-Brasileiras não são um “outro” em relação ao Brasil, mas são parte constitutiva essencial do próprio Brasil, ou seja, que não há Brasil sem a África e sua diáspora – e daí derivando o inerente compromisso com a reparação histórica com a população afrodescendente.

Em seguida, o tangenciamento ao campo disciplinar e de direitos humanos de gênero aparece, em sua terceira vez no documento, no final do 6º ano.

UT: “Trabalho e formas de organização social e cultural”

OC: “O papel da mulher na Grécia e em Roma e no período medieval”

H: “Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais”. (REFERENCIAL, 2019, p. 286)

Depois só aparecerá novamente no 9º ano – três anos letivos depois.

UT: “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”

OC: “Anarquismo e protagonismo feminino”

H: “Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões de diversidade no Brasil durante o século XIX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema”

H: “Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais”. (REFERENCIAL, 2019, p. 290)

O protagonismo feminino é nomeado no OC, porém não se desdobra nas Habilidades, nem se indica de que maneira seria abordado tal protagonismo.

No final do 9º ano aparece o conceito de cidadania, sem fazer menção no campo aos direitos de gênero:

UT: “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946”

OC: “A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens e outros)”

OC: “Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira”

OC: “A questão da violência contra as populações marginalizadas”

H: “Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo”. (REFERENCIAL, 2019, p. 292)

UT: “História Recente”

OC: “Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade”

H: “Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência”. (REFERENCIAL, 2019, p. 293)

Na primeira dessas UTs, a cidadania e o combate aos “preconceitos” aparecem, porém é como se gênero – abarcando identidade de gênero e condição sexual – não existisse como marcador social. A segunda UT é escrita de forma tão superficial que é difícil acreditar que essa superficialidade não seja proposital, ou seja, sintoma de descompromisso. A visão de mundo estruturada no binômio identidade-diversidade é reproduzida e reificada novamente, com termos como populações marginalizadas, pluralidades e diversidades.

Outra dimensão qualitativa que se explicita ao se realizar a interpretação do documento a partir da perspectiva de gênero é a ausência de debate sobre direitos sexuais, como parte dos Direitos Humanos. Pertencentes ao universo do gênero estão os direitos sexuais, envolvendo identidades LGBTQs e estruturas da cultura eurocêntrica como heteronormatividade e cisgeneridade.

O componente curricular da disciplina de História no RCA em nenhum momento menciona nominalmente identidades LGBTQs como sujeitos de direitos – em nenhuma de suas 20 páginas. Uma omissão como essa não pode ser entendida como uma falha ou um erro, senão como propósito, como decisão epistemológica e política.

O mesmo componente curricular tampouco menciona conceitos fundamentais dos estudos sobre gênero e sexualidade, como heteronormatividade e cisgeneridade. Estes são conceitos imprescindíveis se se tem como objetivo superar o binômio de “gênero e sexualidade padrão” e “gêneros e sexualidades diversos (desviantes)”, e compreender as identidades de gênero e orientações sexuais em perspectiva relacional – e não normativa. A elisão das relações de gênero dá-se ao longo de todo o documento, com uma eficiência que dificilmente não seria produto de cálculo.

O texto do documento apega-se a conceitos-slogans, que soam bem no plano do discurso, e eficientemente desvincula-se de conceitos que implicam um compromisso *político* com a efetivação dos direitos humanos. Além da pequena proporção, a qualidade epistemológica da discussão de gênero é precária: quando trabalhada, é apenas de forma *tangencial*; e quando é trabalhada,

o é em um universo epistêmico que reproduz a visão de mundo e a estrutura social patriarcais.

O GÊNERO EM OUTROS COMPONENTES CURRICULARES DO RCA

Nesta seção, apresentamos como o campo epistêmico e de direitos do gênero aparece nos demais Componentes Curriculares do RCA. O objetivo é contextualizar os demais componentes curriculares, para possibilitar uma melhor compreensão do componente de História, e para analisar como essa dimensão de gênero aparece no documento como um todo.

O Componente de Geografia *tangencia* o gênero em um único momento: na Unidade Temática “Conexões e Escalas”, Objeto de Conhecimento “Características da População Brasileira”, Habilidade “Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras” (REFERENCIAL, 2019, p. 310). As categorias da diversidade aparecem como categoria de análise de distribuição territorial de pessoas – sem nenhum vínculo ou menção a direitos humanos.

O Componente de Artes também *tangencia* o gênero em um único momento: na UT “Dança”, OC “Corpo-Identidade”, H “Refletir sobre identidade e diferença” (REFERENCIAL, 2019, p. 191). No Componente Educação Física, mais uma vez aparece algo relacionado a gênero, apenas na Unidade Temática de esportes de marca e de lutas.

O Componente Ensino Religioso não menciona gênero, mas menciona uma vez os Direitos Humanos:

UT: “Crenças Religiosas e filosofias de vida”

OC: “Princípios éticos e valores religiosos”

H: “Identificar e discutir o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos”. (REFERENCIAL, 2019, p. 322)

Mas não faz referência nenhuma ao que entende precisamente por direitos humanos. Novamente a falha em nomear concretamente indica recusa política em se comprometer com cidadanias específicas – e reduzir o documento a slogans de caráter moral. O gênero, como relaciona-se com equidade

social, direitos das mulheres e das identidades LGBTQs, é indissociável do debate sobre os direitos humanos.

O campo de Ensino Religioso é alçado ao *status* de Componente Curricular autônomo no currículo. Esse fato precisa ser interpretado com mais deitidão, especialmente em um documento que não tem Educação em Direitos Humanos como componente curricular.

FORMAÇÃO HUMANA, DIREITOS HUMANOS E GÊNERO NO (DO) CURRÍCULO

A instituição de Componente Curricular de Ensino Religioso no Currículo e a ausência de Educação em Direitos Humanos – mesmo que de maneira transversal – têm implicações importantes no resultado do documento elaborado.

Partimos do problema para o pressuposto, visível nas estruturas textual e discursiva do Referencial Curricular Amapaense, de que, estruturalmente, as questões de gênero como aglutinadoras de uma série de questões correlatas (violência de gênero, machismo, direito à sexualidade, identidades de gênero) não ocupam centralidade, mas estão inseridas de forma residual na comparação com outros marcadores sociais considerados no currículo, como a questão étnico-racial ou religiosa. Diluída pela presença da “diversidade” como léxico de efeito potente no discurso, porém pouco significativo epistemicamente, as questões envolvendo relações sociais de gênero, para além de marcador para diferenciar sexos biológicos, padecem da mesma ausência de sentido quando citadas no documento como expressões associadas a um vocabulário aparentemente inclusivo atrelado à alteridade, igualdade, equidade e justiça.

Essa invisibilidade (ou visibilidade regulada) das questões de gênero, que aprofundaremos na análise, deixa escapar contradições em torno da própria de necessidade de organizar um currículo comum que contemple as demandas regionais e locais, observando as normativas que regulamentam essa iniciativa de construção de referências curriculares.

Nesse aspecto específico está em questão uma recomendação do próprio documento em análise, que pontua a necessidade dos sistemas e redes de ensino e das unidades escolares, nas competências e papéis que assumem na política de educação, em “incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a aborda-

gem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: [...] educação em direitos humanos”, nos termos previstos no Decreto nº 7.037/2009, no Parecer CNE/CP nº 8/2012 e na Resolução CNE/CP nº 1/201221 (BNCC, 2018 apud REFERENCIAL, 2019, p. 144).

Não reconhecer a problemática envolvendo as desigualdades sociais, econômicas e políticas marcadas pelas relações desiguais de gênero como tema contemporâneo que organiza inclusive a prática e o espaço escolar pode ser uma perspectiva válida, desde que se decida curricularmente tratar dessa agenda em específico a partir de um contexto mais integrador e transversal (embora generalista) dos Direitos Humanos. E, nesses termos, o que se poderia esperar é a estruturação de um eixo robusto de conhecimento em educação em Direitos Humanos, enquanto uma dimensão estruturante dos referenciais curriculares, componente de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidos considerando a própria política de educação em Direitos Humanos sistematizada no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2013).

Além de não avançar na incorporação das questões de gênero em uma agenda integradora como essa, que inclusive está normatizada em um plano de educação em Direitos Humanos e, no Amapá, especificamente, na Resolução Normativa nº 97/2016 do Conselho Estadual de Educação, que institui normas complementares às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, o Referencial Curricular Amapaense em discussão não considera nem a perspectiva (que deveria estar superada) dos parâmetros curriculares nacionais para essa agenda como tema transversal pela dificuldade de explicitar a transversalidade dessa questão no conjunto dos componentes curriculares.

Por outro lado, o que chama a atenção na configuração do referencial curricular amapaense é o espaço específico e central que o Ensino Religioso assume no Ensino Fundamental, com unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades de um componente curricular com a mesma importância de Língua Portuguesa, Artes, História, Geografia e outros.

Em que pesem fatores políticos que explicam a organização, mobilização e incidência de setores organizados no processo de participação instaurado para contribuições da sociedade ao Referencial Curricular Amapaense, o que não é objeto de reflexão deste artigo, o que vale destacar é que o Ensino Reli-

gioso incorpora, sob as perspectivas e desafios próprios desse campo de conhecimento, um espaço central no documento em análise. Aspecto esse que não pode ser desconsiderado, dada a *ausência* de uma estratégia mais ampla, integradora e sistematizada de educação em Direitos Humanos, como apontamos.

Segundo Santos e Seibt (2014), as associações de professores de Ensino Religioso na Amazônia se aproximaram das secretarias estaduais e municipais de educação de forma a incidir na construção do currículo dessa disciplina, com uma proposta de pensar a religião como fenômeno social, afastando a perspectiva teológica.

O modelo fenomenológico é adotado como base científica para problematizar com o aluno a presença das religiões, religiosidades, espiritualidades, crenças e filosofias de vida na vida cotidiana das pessoas. Não cabe a exaltação de uma ou outra religião; ou seja, não se trata de um ensino religioso confessional nem interconfessional. A proposta do ensino do fenômeno religioso é uma forma de contribuir para o debate da Educação e dos Direitos Humanos no espaço escolar que, em tese, deveria ser laico e democrático.

Os objetivos, as habilidades, as competências e a formação do professor foram pensadas para que o docente tenha capacidade de montar conteúdos de aula de acordo com a realidade da diversidade religiosa e cultural da vivência do aluno. Isso implica dizer que, em sala de aula, o professor deverá ter condições de transposição de conteúdo para pensar temas como religião e raça, religião e cultura, religião e política, diálogo inter-religioso e outras conexões que estejam de acordo com os valores religiosos daquela comunidade em que a escola está imersa. O referencial curricular do Ensino Religioso dá ênfase às questões raciais para combater a intolerância e o racismo religiosos que vêm crescendo nos últimos anos no ambiente escolar.

No entanto, ao falar das questões de gênero e sexualidade aplicadas ao Ensino Religioso, há completo silenciamento dessa discussão na base, como já citado neste artigo. Isso demonstra a falta de prioridade desse tema tão complexo e necessário na realidade atual das escolas brasileiras. A ação de instituições religiosas e a apropriação seletiva e estratégica de saberes sobre o fenômeno religioso para imprimir inteligibilidade a práticas religiosas pouco inclusivas têm demonstrado formas de estigma, exclusão e discriminação com a comunidade LGBT.

Nessa perspectiva, problemas e questões centrais de ordem epistêmica,

conceitual e prática que envolvem os Direitos Humanos enquanto campo de conhecimento e objeto de estratégias de educação específicas e efetivação da cidadania não podem ser tratados em outro campo de conhecimento. Um problema de convivência, um problema público e de natureza específica envolvendo a violação de direitos por relações desiguais de gênero, por exemplo, é tema para uma abordagem no campo dos Direitos Humanos e não encontra a mesma perspectiva adotada pela Ciência da Religião.

A ausência desse componente ou de uma estratégia de educação interdisciplinar robusta e articulada em Direitos Humanos gera um vácuo no qual está presente a opção em manter, por outro lado, o Ensino Religioso como componente demarcadamente importante no documento, mesmo que mantidas as dimensões conceituais que esse campo de conhecimento sustenta para orientar as estratégias de ensino nessa área. Nesse conjunto, de ausência e presença, a História é a área do conhecimento que aciona uma agenda de conteúdos que observa os marcadores sociais de gênero a partir das relações sociais organizadas pela operação desse dispositivo de classificação e hierarquização, observando de modo estruturante as questões de gênero a partir do conhecimento e saberes históricos.

Essas considerações são importantes por contextualizar e referenciar a análise das questões de gênero no Referencial Curricular Amapaense. Isso porque as considerações que surgem a partir da análise metodologicamente orientada para observar esse aspecto no conjunto do documento devem ser lidas sob esse contexto articulado que observa uma decisão de organizar as referências para o currículo em um contexto de jogos de forças e disputas e poder de toda ordem, comuns em processos coletivos de construção de diretrizes para uma dada política pública.

Por se tratar de um documento referência, o Referencial Curricular Amapaense – Educação Infantil e Ensino Fundamental diz muito quando interpretado em seu conjunto. Há marcas no documento em torno das dimensões, preocupações, escopo e compreensão do papel da educação pública, as lacunas, os discursos que fazem crer e a configuração do que, do ponto de vista conceitual, sustenta o referencial curricular, avançam na perspectiva de problematizar o currículo e os espaços institucionais da escola como campos em disputa. Como discurso, o documento que apresenta o RCA é potente em sentido a ser

desvendado mais pelo que não é dito e pelas brechas e lacunas por onde irrompem contradições em torno da própria razão de ser do referencial.

O GÊNERO NO (DO) CURRÍCULO

A tentativa de problematizar, a partir da análise do documento que apresenta o Referencial Curricular Amapaense para o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental, as perspectivas que identificamos como centrais para compreensão das estratégias e lógicas de legitimação e inserção das questões de gênero no currículo estadual situam-se na complexa e conflituosa relação entre atores políticos e do sistema educacional em torno do debate envolvendo essas questões.

O discurso de teoria/ideologia de gênero como um nebuloso sintagma (JUNQUEIRA, 2017) emblematicamente marca esse terreno de conflitos que perpassam as instituições. O que está em jogo é a disputa por um dado regime de funcionamento, papéis e práticas em torno do exercício da sexualidade, das relações hegemônicas entre gêneros e de apropriação do corpo. De acordo com Junqueira (2017, p. 26), a ideologia de gênero como “categoria política reacionária” resulta do Conselho Pontifício para a Família e de conferências episcopais, sendo costurada entre metade da década de 1990 e início de 2000. É uma resposta de setores religiosos mais conservadores, inicialmente da Igreja Católica, a uma agenda em torno da politização do direito à sexualidade, que vai culminando em conquistas de grupos historicamente discriminados, como gays, lésbicas, transexuais e mulheres, marcadas por relações desiguais de gênero e sexuais.

Ainda para Junqueira (2017), a politização dessa categoria amplia-se para além do circuito religioso, ganhando contornos em outras arenas, incluindo a política, sob outras roupagens, algumas aparentemente científicas, capazes de dar potência ao sentido e uso político desses rótulos formulados para buscar a adesão contra uma agenda por direitos e inclusão no espaço público de alguns grupos.

No Brasil, especificamente, a apropriação dessa “categoria política reacionária” estrutura uma agenda que disputa a escola, capturando esse espaço de formação sob uma estratégia de buscar uma suposta “neutralidade” no processo de ensino, denunciado como “fonte de ideologização”. No centro dessa estratégia, longe do debate pedagógico, de práticas docentes e conteúdos como

elementos centrais em um debate sobre ensino-aprendizagem, estão tentativas de uma escola dita sem partido. Marcas desse confronto discursivo em torno do que é papel da escola, do professor e do currículo como um todo encontram-se textualmente explicitadas logo na apresentação do documento. Ao contextualizar as diretrizes adotadas para referenciar a metodologia de elaboração do referencial, é destacado no documento a busca por considerar “a pluralidade política, cultural e social resultante de um dos períodos democráticos mais duradouros da história do Brasil” (REFERENCIAL, 2019, p. 10), evitando o que textualmente é definido como “qualquer viés ideológico ou político-partidário”. A proposta deveria representar um esforço de promover “uma formação plural que garantisse liberdade ao estudante para formar opinião e suas convicções políticas em sintonia com seu mundo e com sua herança cultural” (JUNQUEIRA, 2017, p. 10-11).

Esse contexto é importante para situar o debate e a mobilização para a construção dos referenciais curriculares. E desconsiderá-lo, particularmente no âmbito do estado do Amapá, seria inviável do ponto de vista analítico, considerando que o documento final que sintetiza os esforços para elaborar o referencial curricular local expressa estruturalmente uma postura pouco assertiva, tímida e nada incisiva para tratamento da agenda de Direitos Humanos no conjunto do currículo.

A própria agenda de educação em Direitos Humanos, com escopo e referências previstas no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3, Decreto nº 7037/2009), na Resolução nº 1/2012 do Conselho Nacional de Educação e na Resolução Normativa nº 97/2016 do Conselho Estadual de Educação do Amapá, apontando diretrizes para a educação em Direitos Humanos, acabaram diluídas no documento do Referencial Curricular do Amapá para o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental.

Uma diluição que está identificada na ausência de um tratamento conceitual representado por um conjunto de palavras e expressões genéricas, semanticamente pouco assertivas e conceitualmente contraditórias entre si: as ideias de alteridade, diversidade, igualdade, direitos humanos, solidariedade, justiça, equidade e respeito compõem uma paisagem lexical discursivamente potente para efeitos de sentido, mas pedagogicamente sem fundamentos conceituais capazes de estruturar estratégias de ensino e defesa de direitos.

Gênero, como categoria analítica, é uma palavra-chave de um conjunto

mais abrangente de palavras desprovidas de sentido por estarem descontextualizadas do discurso pedagógico que permeia a organização do documento referência para a organização curricular. Essa timidez em assumir um conceito de gênero ou sua intersecção estruturante a processos, práticas e instituições educativas lida com a contradição expressa no próprio documento, quando posiciona a categoria como central para pensar desafios envolvendo a criança e o adolescente, mesmo sem assumi-la como categoria analítica para o entendimento de processos sociais acionados pela marcação de gênero. Ou seja, há preocupações de ordem formativa que obrigatoriamente perpassam as relações de gênero que são inevitáveis de serem ignoradas, embora o enquadramento conceitual para a categoria não assuma essa dimensão entre o gênero e o currículo, textualmente.

Em um trecho do documento relativo à educação infantil, assume-se que o papel das instituições de ensino é “possibilitar espaços de interações e relações sociais” (REFERENCIAL, 2019, p. 68), com destaque para dois dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na primeira infância, que destacamos a seguir:

I – Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas; II – Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais [...]. (BRASIL, 2017 apud REFERENCIAL, 2019, p. 82)

O exercício de se perceber para compreender o outro passa por um campo de experiência no universo infantil que considera a convivência com sujeitos distintos à percepção que a criança constrói de si, no território mais próximo para esse sujeito que é o seu próprio corpo. A partir desse dispositivo, o desafio é ensinar a observar o mundo composto de relações e sujeitos que não necessariamente se fazem pela semelhança. Desafio assumido pelo documento ao considerar a necessidade do conhecimento da criança na interação com os outros sujeitos e com seu próprio corpo, além de “reconhecer e valorizar o seu pertencimento de gênero, étnico-racial e religioso” (REFERENCIAL, 2019,

p. 86). Já na convivência e relação com o outro, o desafio é formar para que crie “estratégias para investigar o mundo social e natural, demonstrando atitudes positivas em relação a situações que envolvam diversidade étnico-racial, ambiental, de gênero, de língua, [e] de religião” (REFERENCIAL, 2019, p. 90). O gênero marca os corpos infantis, estrutura a sociabilidade e é um elemento para se problematizar; no entanto, se como categoria para explicar relações (des)iguais ou apenas marcador para diferenciar sexos, a potência de cada uma dessas compreensões altera substancialmente o roteiro e o enredo de ensino.

No que tange à educação fundamental, a questão pontuada no referencial passa por considerar as especificidades da fase de desenvolvimento do adolescente “com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social” (REFERENCIAL, 2019, p. 150). Essas identidades que perpassam o gênero e a sexualidade como categorias que se entrelaçam na constituição dos sujeitos envolvem uma compreensão sobre os direitos sexuais em contextos que não atendem a uma norma compulsória, que caracteriza a regulação dos corpos no contexto escolar configurada como heteronormatividade e cisgeneridade, normalizada no discurso que nega a presença na escola de sujeitos marcados por gêneros e sexualidades dessoantes à normatização legitimada pela própria instituição escolar (JUNQUEIRA, 2010).

Na configuração apresentada pelo documento em análise, a dificuldade, portanto, é precisar o conceito de gênero, mais atrelado a um distintivo para classificar e diferenciar sexo biológico e menos como uma categoria social constituída para gerir e dar inteligibilidade a relações sociais. Na própria menção ao gênero, mesmo em contextos inevitáveis, como na educação infantil ou nos trechos citados pelo Referencial Curricular Amapaense, baseada em documentos e diretrizes nacionais mais amplas, o que se identifica é um esvaziamento da ideia como componente para compreender as relações de poder que marcam os corpos infantis e adolescentes em proporções e níveis muito distintos, inclusive na dinâmica das próprias instituições escolares.

Nessa perspectiva, quando gênero é incorporado no documento para referir-se a aspectos inerentes à fase de desenvolvimento do aluno (aspectos biológicos e/ou comportamentais), desconsidera-se as desigualdades produzidas nas relações sociais de gênero e/ou constituídas a partir de corpos marcados por esse dispositivo.

Identificamos, portanto, lacunas no tratamento conceitual que o documento oferece quanto ao entendimento sobre gênero como marcador social que institui a diferenciação como componente estruturante das relações desiguais no espaço educativo, na sociedade e na própria estruturação do conhecimento e da consciência histórica (POTIER e POTIER, 2014), o que implica uma tímida e distorcida consideração das relações sociais e de poder marcadas pelo gênero como fator central, e não acessório, para pensar o processo de formação integral e cidadã do aluno.

Apesar de o documento apresentar vestígios de um discurso que apresenta a diversidade em uma proposta curricular que flerta com conceitos correlatos de alteridade, igualdade, direitos humanos, solidariedade, justiça e equidade de respeito, o RCA não problematiza ou aciona as questões de gênero como conteúdo estrutural para observar os processos de produção da desigualdade e a busca por uma formação cidadã nos princípios e conceitos anteriormente assinalados. A exceção é a área de História, em uma etapa muito específica do Ensino Fundamental, como demonstramos.

No conjunto do documento, as questões de gênero são consideradas de forma residual sob uma estratégia discursiva previsível, por meio de um discurso para fazer crer que se está contemplando a diversidade (tratada acriticamente e deslocada de debate conceitual sobre a produção social da diferença e/ou como dispositivo de diferenciação). Em concreto, nas unidades temáticas e objetos de conhecimento que tornam visível no currículo como se operam as diretrizes e perspectivas referenciadas, o que se tem é um deslocamento do gênero como categoria constitutiva, por fazer parte e definir processos sociais operados por relações de poder que resultam em exclusão e desigualdade. Para efeitos de discurso, o currículo é inclusivo por fazer referência, e não por nominar e contextualizar a modalização da diferença nos processos sociais que refletem as relações na própria escola como lugar primeiro da existência (e sobrevivência do currículo).

Essa questão é central para observar como as questões em torno das relações sociais mediadas pelo gênero como constructo cultural não só estão ausentes pela dispersão estratégica da categoria na totalidade do documento, mas também pela ausência de uma definição precisa para a categoria capaz de garantir, na perspectiva da política pública de educação, uma compreensão mais densa sobre o conceito de gênero em dimensões culturais, políticas e no con-

texto da sociabilidade que justifique uma abordagem no currículo para além de um tema secundário de uma área de conhecimento.

O problema do discurso que faz crer, mas não diz, sintetiza, portanto, a dimensão dispersiva e pouco rigorosa para o tratamento das relações sociais de gênero como um problema para o currículo. Essa perspectiva está delineada, inclusive, quando se acionam questões diretamente ligadas à produção cultural do corpo e do gênero em etapas da educação infantil ou do Ensino Fundamental que lidam com as (in)coerências e contradições que passam pelas relações sociais de gênero, direitos sexuais e reprodutivos como questões inevitáveis e necessárias do currículo, conforme apontamos.

Nesse caso, o discurso que faz crer e não diz dilui essas questões relativas ao corpo e ao gênero, que pela via essencialista ou pela naturalização sobre como as relações de gênero perpassam, por exemplo, as estratégias de aprendizado e autocuidado com o corpo na educação infantil, bem como a formação da imaginação histórica, acionam aspectos culturais em torno do corpo como dispositivo discursivamente disputado por sentidos, mas que acabam esvaziados quando tratados como categorias que nominam temas de conteúdos e abordagens para a atuação docente.

Vale destacar que o campo do gênero é importante de ser trabalhado no componente curricular de História por duas razões: pela sua imprescindibilidade evidente para toda educação em Direitos Humanos, comprometida com a cidadania e “voltada para a emancipação” (REFERENCIAL, 2019, p. 106); e pelo seu estatuto epistêmico, ou seja, a categoria de gênero não se trata apenas de mais um tema dentro os muitos dos estudos historiográficos, mas de uma categoria que revoluciona a própria ciência histórica, como demonstrado já por Joan Scott (1990).

O RCA destaca que o currículo deve ter uma visão que considere a particularidade de cada escola e “vários aspectos da vida cidadã (a ética, a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia)” (REFERENCIAL, 2019, p. 157) e esteja articulada com todas as áreas de conhecimento que compõem o referencial (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso). Apesar dessa referência à interdisciplinaridade nessa etapa de ensino, é na área de Ciências Humanas (e apenas nela), especificamente na área de História, que avança na problematização das relações sociais de gênero, observando dimensões políticas e sociais que se sustentam e são sustentadas pelo gênero como

um marcador de produção da diferença, e não exclusivamente caracterizador da diversidade.

Destacamos o trecho do Referencial Curricular Amapaense para a área de História que demonstra o que estamos tentando problematizar:

Falar da diversidade cultural do Brasil significa levar em conta a origem das famílias e reconhecer as diferenças entre os referenciais culturais. Significa também reconhecer que encontramos indivíduos que não são iguais que têm especificidades de gênero, raça/etnia, religião, orientações sexuais, valores e outras diferenças definidas a partir de suas histórias pessoais. Todavia, o respeito à diferença não pode significar o mascaramento ou a omissão perante as profundas desigualdades sociais e econômicas existentes no Brasil. (REFERENCIAL, 2019, p. 220)

Ao assumir essa perspectiva que não utiliza o discurso difuso em torno do gênero como questão para problematizar relações no contexto da sociedade contemporânea, é a área de História que insere, a partir de um lugar conceitualmente posicionado no campo do conhecimento da área, essa agenda como unidade temática, objeto de conhecimento e habilidades, a partir do 5º ano. Para além da importância da História na formação de uma consciência histórica (ABUD, 2016), a área assume explicitamente o papel de problematizar, por meio de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, questões envolvendo as relações sociais e políticas marcadas pelo gênero. Destacadamente, e de forma explícita, é a única área do currículo que assume a responsabilidade em agendar e tratar as dimensões políticas, sociais e econômicas que se sustentam e são sustentadas pelo gênero como um marcador de produção da diferença, e não exclusivamente caracterizador da diversidade, mesmo que localizado em conteúdos que disputam espaço com outros conteúdos e a demanda para desenvolver competências no conjunto de um ciclo de formação (no caso, o Ensino Fundamental).

Mesmo sob restrições, essa presença do gênero para além de uma categoria isolada para demarcar e definir diferenças biológicas está articulada a uma dimensão conceitual, que por sua vez tem aporte em uma epistemologia que associa o saber histórico à formação para cidadania, sobretudo ao destacar a importância do conhecimento histórico para compreensão do presente, em uma estratégia definida como “inversão da estrutura discursiva, isto é, procurar relações com o passado a partir de fatos presentes a fim de se ampliar a capaci-

dade de construção conceitual e de ordenação do pensamento do educando, rompendo, assim, com a tradicional linearidade da estrutura discursiva, pautada em relações de causa e efeito lineares” (REFERENCIAL, 2019, p. 219).

Para efeitos da análise em curso, o que destacamos é o agendamento do gênero como questão contemporânea e parte de uma estrutura socio-histórica a ser desvendada e problematizada como conteúdo. O que aponta não só a inclusão dessa agenda como conteúdo, mas a inclusão das questões de gênero nos processos que envolvem a produção do próprio saber histórico, reconhecendo esses saberes devidamente situados em uma estrutura de poder que classifica e institui significados a grupos e sujeitos, que repercutem na sociabilidade, produção das subjetividades, da experiência e do próprio conhecimento científico.

Em se tratando da agenda de gênero e dos grupos marcados por sexualidades dissidentes, a questão está, de acordo com Colling e Tedeschi (2015), na descolonização e desconstrução de saberes e objetos históricos, em uma tentativa de construir o ensino da história marcado pelas relações de gênero para além de discursos costurados sob uma verdade única.

A construção discursiva para a defesa e pertinência dos conteúdos e competências a serem desenvolvidos na área de História no documento do Referencial Curricular Amapaense – Educação Infantil e Ensino Fundamental é interessante porque, ao situar as questões de gênero, observando as relações entre homens e mulheres, as identidades, as diferenças, a constituição identitária, em uma abordagem de relação e reconhecimento com um outro situado no tempo e no espaço históricos, considera o movimento epistêmico-teórico do próprio conhecimento histórico marcado por uma “historiografia do silêncio” (COLLING, 2010).

O que estamos buscando pontuar é que mais do que um tema contemporâneo estruturado em conteúdo, o debate sobre gênero desse eixo do currículo é justificado e apoiado em uma dimensão estruturada na própria natureza do conhecimento histórico, em um esforço para superar o que problematiza Rago (1998) quando aponta para a “dessexualização da narrativa histórica”. Nesse caso, o gênero, mais do que uma categoria isolada e descontextualizada, surge como elemento articulador e presente da subjetividade que constitui e produz a experiência cotidiana.

Ao se referir especificamente ao discurso histórico e aos mundos femininos, por exemplo, a pesquisadora estabelece um parâmetro que o movimento

próprio que compete à História, demonstrado no próprio discurso do currículo para essa área, é a necessidade de (re)elaborar “categorias adequadas para conhecer os mundos femininos” nos tempos passado e presente (RAGO, 1998, p. 92), reinterpretando essas experiências.

O desafio, que será observado na prática pedagógica (que não nos cabe discutir por ora, mas surge como outra dimensão de análise) é desinterditar, produzindo e fazendo circular saberes marginais em torno do corpo, na interface com os marcadores sociais de gênero e sexualidade situados cultural e historicamente, de forma a formatar práticas e materiais didáticos.

OUTRAS MARCAS EM TORNO DE GÊNERO NO CURRÍCULO

Outro aspecto interessante que ensaia um movimento à interseccionalidade de marcadores sociais de diferença (HENNING, 2015) está no eixo do Referencial Curricular Amapaense dedicado à apresentação das modalidades de ensino: Educação Especial, Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Indígena e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

É um eixo do documento importante para a leitura que estamos desenvolvendo, considerando a relação das modalidades de ensino com públicos (de)marcados por processos específicos de exclusão simbólica e material. Consideramos também ser o eixo em que as referências curriculares estão porosas a abordagens mais situadas e críticas sobre o entrelaçamento de dispositivos de diferenciação, produtores de desigualdades no espaço escolar.

Como interseccional, o gênero nesse caso é um marcador que, em tese, deveria se abrigar nas compreensões e definições de relações de poder que constituem as desigualdades e afetam os públicos que são foco das modalidades de ensino que demandam ação mais específica da política de educação. Nesse sentido, quando as modalidades são caracterizadas pelo público-alvo característico (indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência), a leitura em torno do gênero como fator que estrutura a diferença dentro de um contexto de diversidade é ausente, apesar de emergir. O caso da Educação Especial é emblemático e lida com o debate conhecido envolvendo a homogeneidade de um corpo que também é marcado pelo gênero e a sexualidade. O direito à inclusão que ignora direitos sexuais é um tópico em aberto nos debates sobre educação especial no documento em análise.

A Educação Quilombola e a Indígena não fogem a essa constatação, na

medida em que o referencial reflete aspectos que demandam uma leitura crítica do que se entende de diversidade cultural. Em referências situadas na necessidade de um currículo que considere as especificidades de organização social em quilombos marcados por “forte laço das organizações patriarcais e matriarcais” (REFERENCIAL, 2019, p. 38) ou na tentativa de indicar que a educação escolar indígena “respeite a lógica, saberes e perspectivas dos povos indígenas” (REFERENCIAL, 2019, p. 45), o que se tem é a possibilidade não inserida no documento de problematizar, respeitada a perspectiva dos povos tradicionais, as possibilidades no interior do próprio campo cultural de marcar corpos e instituir relações de gênero.

A leitura mais avançada em torno da interseccionalidade de marcadores em um contexto de ensino está na concepção das modalidades Educação no Campo e Educação de Jovens e Adultos. Textualmente reconhecem, na primeira modalidade, que as “propostas pedagógicas das escolas do campo devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (REFERENCIAL, 2019, p. 34). Na modalidade EJA, os referenciais chamam a atenção para que “os educadores se identifiquem com este documento e elaborem estratégias diferenciadas”, que dentre outras tenham “sensibilidade e postura crítica para conhecer a diversidade étnica, cultural e de gênero do adolescente, jovem, adulto e idoso e as formas de inserção no mundo do trabalho” (REFERENCIAL, 2019, p. 56).

O que se observa, mais uma vez, é a dificuldade em problematizar as relações sociais marcadas pelo gênero para além de um marcador para identificar um corpo biológico. Para o caso específico da Educação de Jovens e Adultos, tratar as relações sociais de gênero sob o prisma da diversidade em um contexto de históricas desigualdades envolvendo a inserção de sujeitos no mundo do trabalho reforça os riscos em não se conceituar esse marcador social no conjunto do currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, o gênero como categoria conceitual, pensada como positivo para significar culturalmente corpos, mediando relações sociais que instituem processos de classificação e papéis a corpos e legítimas lógicas de poder produtores de diferenças, que se traduzem em desigualdades materiais

e simbólicas, está fora do escopo do documento em seu conjunto. A exceção para a qual essa compreensão ganha relativo fôlego é a área de História, como apontamos. Nas demais inserções, gênero se torna uma expressão sem muito efeito concreto para fundamentar e revisar perspectivas e conteúdos.

Identificamos duas questões centrais que caracterizam essa percepção para o gênero do currículo. Primeiro, gênero é uma palavra-chave, não um conceito articulado, e aparece descontextualizado como tal enquanto força de uma expressão associada a outros conceitos difusos e genéricos (mas com efeitos de sentido potente) de alteridade, diversidade, solidariedade, justiça, equidade e respeito. Em termos concretos, gênero é mais um distintivo para caracterizar (pela ótica do conceito acríptico de diversidade) sexos biológicos do que um dispositivo que estrutura e marca processos sociais e classificatórios para produção da diferença no circuito que envolve poder e desigualdade material e simbólica.

A segunda questão central está relacionada à dissociação das relações sociais de gênero problematizadas como um tema contemporâneo a uma proposta de educação em Direitos Humanos capaz de um enquadramento conceitual e epistêmico mais crítico e articulado a uma agenda já em debate na política de educação. Nesse caso, as questões de gênero e sua interseccionalidade a outros marcadores sociais de diferença acabam pouco percebidos como componentes com força de conteúdo curricular capaz de contribuir com a compreensão de relações e processos sociais contemporâneos produtoras de desigualdades em espaços privados e públicos, inclusive o espaço das próprias instituições e processos de ensino.

Essas constatações, observadas de modo articulado, constituem o gênero do currículo, marcado pela negação dos saberes e conhecimentos delineados no campo interdisciplinar dos estudos de gênero como instrumento para legitimar e enfrentar as disputas que permeiam a escola como espaço de formação na contemporaneidade bem como elemento fundamental da formação da consciência histórica. Para além disso, evidenciam certa divergência da razão de ser do currículo (e de sua revisão), aparentemente regidos pelo discurso de uma pedagogia crítica, que defende a relação e a conexão que obrigatoriamente a escola deve ter com a realidade social mais ampla, mas não assume agendas e demandas que tenham o gênero como uma das questões contemporâneas estruturais para compreensão de processos e fenômenos sociais.

O gênero como um componente da paisagem inclusiva e do discurso de defesa da diversidade, que parecem surgir espontaneamente na escola, é redu-

zido a uma expressão que pouco supera em compreensão a perspectiva refém de uma abordagem essencialista, que diferencia sexo biológico, deslocado de um contexto societário, onde relações sociais se fazem a partir do gênero. Nem como aspecto transversal, as questões de gênero são capazes de transitar (pelas bordas), como agenda periférica do processo formativo no currículo, que dilui a agenda de direitos humanos (para além de um tema, um campo de saber formatado epistêmica e conceitualmente), ao passo que legitima a presença de uma área – a religião.

A (im)pertinência da religião como área e a ausência da educação em Direitos Humanos evidenciam uma opção, baseada nas ações institucionais do campo, em incidir na formulação dos currículos, como apontado. Essa presença é legítima, dada a porosidade das políticas públicas à negociação de interesses de setores organizados de se fazerem presentes na agenda de formação estabelecida por uma política de educação.

No entanto, o que temos é uma situação contraditória em que, no espaço restrito de um currículo, a presença do Ensino Religioso, confrontada com a ausência de uma opção clara e organizada de sistematizar a educação em Direitos Humanos, articulada ao conjunto do documento, dilui o que seria uma agenda estruturante inclusive para justificar e amparar a perspectiva desse ensino na compreensão do seu papel na formação do aluno, sobretudo na rede pública. Dada a limitação da disciplina para apontar um diálogo desde o seu campo de conhecimento com as agendas mais complexas de Direitos Humanos, e considerada a diluição dos Direitos Humanos enquanto campo de conhecimento (e não tema) no interior do currículo, o que se tem é um cenário de muita fragilidade para o debate de agendas que são periféricas, e até mesmo para a agenda de educação em Direitos Humanos na escola, como são as questões de gênero e sexualidade.

Buscamos neste artigo compreender estratégias e lógicas de legitimação e inserção das questões de gênero no currículo estadual. Concluímos que o documento é construído em lógicas de deslegitimação e exclusão da dimensão de gênero como campo epistêmico e como direito humano – como a sua diluição nos conceitos-*slogans* de diversidade/alteridade; em outros termos: lógicas de invisibilização, diluição e neutralização do potencial civil-cidadão e epistêmico das questões de gênero.

Em linhas gerais, a questão (ausente) na base curricular é a dificuldade de pensar o gênero, como categoria constitutiva que estrutura relações (de poder)

expressas em norma e parâmetro capazes de gerir a sociabilidade, inclusive no espaço escolar; e especificamente no caso do ensino de História, de expressar como o campo das relações de gênero incide na formação do conhecimento histórico e da consciência histórica.

Nessa perspectiva, o currículo como dispositivo capaz tensionar e mobilizar saberes e orientar práticas educativas, ao ignorar uma perspectiva de gênero que problematize a natureza do marcador até como instrumento de identificação identitária, também interdita a tematização do gênero em um contexto de formação integral e crítica, capaz de contemplar a cidadania como processo em disputa e *gener-adas*, conforme expressão de Lauretis (2004), a partir de relações desiguais entre os gêneros.

REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. Propostas para o ensino de História: a construção de um saber escolar. *Fronteiras: Revista de História*, v. 18, p. 296-304, 2016.
- BUTLER, Judith. Regulações de Gênero. *Cadernos Pagu*, n. 42, p. 249-274, 2014.
- COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. O ensino da história e os estudos de gênero na historiografia brasileira. *História e Perspectivas*, Uberlândia (53): 295-314, jan./jun., 2015.
- COLLING, Ana Maria. Gênero e História. Um diálogo possível? *Revista Contexto & Educação*, v. 19, n. 71-72, p. 29-43, 2013.
- COLLING, Ana Maria. O currículo de história e as relações de gênero hierarquizadas. *La Salle*, Canoas, v. 15, n. 2, p. 34-44. 2010.
- HENNING, Carlos Eduardo. Interseccionalidade e pensamento feminista: As contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. *Mediações*, Londrina, v. 20 n. 2, p. 56-96, jul./dez. 2015.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: como a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”. In: RIBEIRO, Paula R. Costa; MAGALHÃES, Joanalira C. (org.). *Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade*. Rio Grande: Ed. da FURG, p. 25-52, 2017.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A homofobia não é um problema. Aqui não há gays nem lésbicas! Estratégias discursivas e estados de negação da discriminação por

- orientação sexual e identidade de gênero nas escolas. *Revista de Psicologia da UNESP*, v. 9, n. 1, p. 123-139, 2010.
- LAURETIS, Teresa de. La tecnología del género In BENAVIDES, Carmen Millan; MESA, Angela Maria Estrada (org). *Pensar (en) género: teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana- Instituto Pensar, p. 202-235, 2004.
- POTIER, Leda Virgínia Belarmino Campelo; POTIER, Robson William. Didática da História, espaço escolar e vida prática: implicações para o desenvolvimento da consciência histórica em sociedade. *Revista História Hoje*, vol. 3, n. 6, p. 279-298, 2014.
- RAGO, Margareth. Descobrimos historicamente o gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 11, p. 89-93, 1998.
- REFERENCIAL Curricular Amapaense – Educação Infantil e Ensino Fundamental, Amapá, 2019.
- SANTOS, R. O.; SEIBT, C. L. Ciências da Religião e o Ensino Religioso na Amazônia. *Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 373-397, 2014.
- SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p.5- 22, jul/dez., 1990.
- SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

NOTAS

¹ O gênero como categoria para observar a sociabilidade nas distintas esferas sociais é compreendido a partir da conexão de duas ideias-chave. Nos termos de Scott (1990, p. 86), gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e forma primária de dar significado às relações de poder. Essa ideia do gênero como constitutivo das relações sociais aciona uma dimensão, a simbólica, que se tece culturalmente a partir de símbolos e representações acionados em interpretações e sentidos que se legitimam como conceitos que instituem protocolos com poder de instituir parâmetros com poder regulador. Essa forma de poder não é explícita, mas, nos termos de Butler (2014, p. 253), governa inteligibilidades, definindo parâmetros do que será e do que não será reconhecido como domínio do social.

Artigo submetido em 08 de abril de 2021. Aprovado em 25 de junho de 2021.