

4

O lugar das relações de gênero nos PCN

Nesse capítulo pretendo problematizar como a temática de gênero é constituída como parte dos PCN do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Assim, espero refletir sobre como foi desenvolvida a inserção das questões de gênero nos documentos, tentando demarcar algumas possibilidades de investigação e, com isso, expor alguns limites na inserção do tema em análise nos documentos.

Em primeiro lugar, tratarei do contexto de produção dos documentos curriculares analisados. Em segundo lugar, tentarei apresentar os conflitos contextuais e internos envolvidos na produção dos documentos analisados. Em seguida, apresento uma exposição de como as questões referentes às diferenças se inserem nos PCN, principalmente a partir do lançamento do documento do Ensino Fundamental, com os temas transversais da Pluralidade e da Orientação Sexual. Na quarta, quinta e sexta partes do capítulo, o enfoque será a análise de conteúdo dos documentos curriculares em si. Assim, serão tratados os significados de orientação sexual (item 4); os sentidos de gênero e orientação sexual (item 5) e, por fim, as diferentes abordagens sobre gênero encontradas na análise de conteúdo (item 6). Dessa forma, tentarei expor como a temática de gênero é inserida nos documentos, evidenciando que essa inserção acontece de fato, expondo alguns limites.

4.1.

O contexto da produção dos documentos curriculares

Os últimos vinte e cinco anos foram bastante impactantes na política educacional no Brasil. Nesse período recente da história, diversos instrumentos de política foram criados com a justificativa de servirem para diagnóstico da situação e também para conduzir o país a melhorias na qualidade da educação.

Segundo Alicia Bonamino e Silvia Martínez (2002), essas iniciativas por parte do governo em reorganizar as áreas responsáveis pela educação fazem parte de uma nova política institucional. Esses instrumentos chegaram através de políticas públicas como propostas curriculares, avaliações de amplitude nacional, diretrizes educacionais e políticas de ampliação do sistema e de acesso aos diferentes níveis de ensino. Cada uma dessas iniciativas se transformou em instrumentos de políticas públicas com seus respectivos documentos regulatórios, ou seja, os documentos da política pública em educação nas últimas duas décadas, no Brasil, foram construídos em meio a debates sobre os possíveis caminhos a serem tomados, com intenções políticas e sociais.

De forma geral, as análises sobre as políticas públicas para os diferentes níveis e modalidades de ensino, no Brasil, têm mostrado a coerência interna dessas políticas, sua organicidade na busca de um reordenamento da educação, evidenciando o caráter centralizador dessas políticas, realizadas por meio da instituição de parâmetros e diretrizes curriculares, sistema nacional de avaliação e programa nacional de livro didático. Tem também sido demonstrado o alinhamento dessas políticas com diretrizes impostas por organismos internacionais, que financiam e fornecem os critérios para as mudanças relacionadas à forma e ao conteúdo da organização e do funcionamento dos sistemas públicos de ensino (Lucíola SANTOS, 2002, p. 347).

De acordo com Cury (1996), a elaboração dos PCN por parte do MEC, também deve ser analisada nesta perspectiva, ou seja, como um novo caminho para reformar a educação em nível nacional. Mas, sua formulação está associada a uma trajetória histórica de processos que influenciaram a política educacional em nosso país. Essas políticas públicas estão associadas ao final do período ditatorial e ao início da retomada democrática no Brasil. Esse momento coincidiu ainda com a elaboração da nova Constituição Federal de 1988 e, posteriormente com a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996.

Para Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2004), essas políticas são representativas dos momentos históricos aos quais foram criadas. Em sua visão, a Constituição de 1988, marcam a ampliação dos direitos sociais e inserção de novos grupos no meio político. Enquanto a LDB/1996 passou por um longo período de tramitação no Congresso até sua promulgação, cerca de oito anos. Para as autoras, a LDB/1996 faz parte de um contexto de inserção de políticas neoliberais no Brasil.

Em consonância com a LDB e com o objetivo de estabelecer metas educacionais para as quais deveriam convergir as ações políticas do Ministério da Educação e

do Desporto – MEC –, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação. Os primeiros foram produzidos por equipe instituída pelo próprio MEC, constituindo-se em referência nacional para a estrutura curricular dos ensinos fundamental e médio de todo o sistema educacional do país. (VIANNA, UNBEHAUM, 2004, p. 81)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental foram os primeiros a ser definidos pelo Ministério da Educação (MEC) e a virem a público no final de 1995, quando uma versão preliminar foi encaminhada para consulta e avaliação a professores e acadêmicos de várias instituições do país (BONAMINO; MARTÍNEZ; 2002, p. 369). Após a primeira leitura dos documentos, as acadêmicas e as professoras devolveram o projeto ao Ministério da Educação com os seus pareceres para que pudesse ser reconstruído.

Segundo Alicia Bonamino e Silvia Martínez (2002, p. 369), o MEC refez o documento considerando as críticas e lançou sua nova versão apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em setembro de 1996. Na visão das autoras, essa atitude pode ser considerada de grande representatividade da relação entre como MEC e o CNE iriam conduzir os processos de elaboração dos instrumentos de políticas públicas para a educação nos anos seguintes. As autoras destacam que os Parâmetros Curriculares Nacionais instituem-se como instrumentos normativos e que caberiam a eles orientar a elaboração de instrumentos mais gerais como as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais).

Diferentemente dos PCN, as Diretrizes Curriculares Nacionais foram elaboradas pelo CNE com o objetivo de criar linhas gerais que orientassem os programas de ensino ao redor do país. Alicia Bonamino e Silvia Martínez (2002, p. 374) comentam que as DCN dialogam diretamente com o artigo 210 da Constituição de 1988. Segundo as autoras, a posição tomada pelo CNE diante do lançamento dos PCN repercutiu no âmbito político-institucional do Estado às críticas à lógica centralizadora que, nos âmbitos acadêmico e escolar, especialistas e professoras vinham formulando ao processo de elaboração dos PCN.

A investigação de Alicia Bonamino e Silvia Martínez (2002) mostra-se relevante para pensarmos as condições do contexto e os mecanismos internos do Estado que atuam na elaboração dos documentos curriculares. Sendo assim, relevam que tanto o MEC, quanto o CNE agiram de formas distintas na construção dos documentos, mas com uma semelhança. Em nenhum dos dois

órgãos, os documentos criados por eles (PCN pelo MEC; DCN pelo CNE) foram utilizados no processo de produção do outro documento. Mas, mesmo assim, carregam princípios semelhantes como, por exemplo, o direito à cidadania.

Para Alice Lopes, Maria Gomes e Inilcéia Lima (2003), as propostas curriculares desenvolvidas no Brasil sofreram influências globais e locais, ou seja, estavam no raio de ação de importantes órgãos normativos internacionais, como o Banco Mundial, as Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, entre outras agências, além de também receberem a influência de reformas educacionais executadas em outros países.

Dessa forma, devem ser analisadas como um conjunto de políticas públicas para a educação. Essas políticas têm em comum o estabelecimento de uma contradição entre flexibilidade curricular e controle, via avaliação pelo Estado, de forma a introduzir as formas de decisão próprias do setor privado na educação (LOPES, GOMES e LIMA; 2003, p. 47).

Assim, tanto os PCN do Ensino Fundamental II tornam-se importantes instrumentos de investigação, mas, também os PCN e PCN+ do Ensino Médio, pois juntos se inserem no conjunto de propostas curriculares para a educação básica. Compreendido o processo de produção dos documentos, acredito que seja necessária uma investigação dos documentos do Ensino Médio, visando perceber onde se aproximam e se distanciam do documento do Ensino Fundamental II.

Os PCN e PCN+ do Ensino Médio, ambos foram lançados depois do documento do Ensino Fundamental, sendo publicados já nos anos 2000. Os dois documentos são organizados e estruturados de formas semelhantes entre si, sendo o PCN anterior ao PCN+. Na verdade, o PCN+ pode ser visto como um documento complementar ao primeiro.

Mas, mesmo sendo semelhantes entre si, os documentos do Ensino Médio possuem sua estrutura distinta do documento do Ensino Fundamental II. Talvez a maior diferença entre eles seja a inexistência dos temas transversais nos documentos curriculares do Ensino Médio. Essas diferenças que num primeiro olhar podem parecer pequenas refletem uma grande divisão em relação à construção do currículo nos dois seguimentos.

O PCN do Ensino Médio é dividido em quatro partes: Parte I – Bases Legais; Parte II – Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Parte III – Ciências

da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Todas as partes trazem os objetivos, conteúdos e principais aspectos a serem discutidos em cada uma das áreas. O PCN+ não possui um fascículo introdutório e seu conjunto é composto apenas pelos três documentos de áreas seguindo a mesma divisão de disciplinares (ou de grandes áreas) que compõem o primeiro documento do Ensino Médio.

A primeira parte do PCN do Ensino Médio será chamada nessa pesquisa de Introdução. Ela apresenta o projeto do novo Ensino Médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB) e também as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Esse destaque dado à legislação na Introdução do documento está coerente com as análises de Alicia Bonamino e Silvia Martínez (2002), quando afirmam a influência dos marcos normativa e regulatória na elaboração e organização dos conhecimentos que compõem os currículos.

Uma característica da estrutura dos documentos do Ensino Médio é a sua divisão por grandes áreas do conhecimento. Apesar de ser dividido no seu interior de forma disciplinar, cada área possui objetivos em comum a ser desenvolvido em cada disciplina, isso representa uma interseção entre as disciplinas, num discurso que pretende torná-las menos isoladas entre si.

Observando atentamente sua Introdução, é possível identificar que ocorre uma mudança de *tom* que norteia o documento. A fala predominante deixa de ser a formação para a cidadania, para se constituir na preparação das alunas para o mercado de trabalho, demonstrando a antiga contradição sobre o Ensino Médio no Brasil. Essa mudança talvez seja uma das razões para que os temas transversais não compoñham o documento do Ensino Médio.

Realizadas essas considerações, vale prosseguir as análises dos PCN buscando compreender como podemos encontrar dentro dos documentos coerências, incoerências, continuidades e tensões em suas propostas.

4.2.

Os PCN como um documento conflituoso em seu interior

Ao longo desse tópico, pretendo discorrer sobre como os Parâmetros Curriculares Nacionais podem apresentar documentos conflituosos e, até mesmo, diferentes discursos quando problematiza as questões trazidas em seu interior, como, por exemplo, sua abordagem quanto às temáticas de gênero e sexualidades, inseridas ao tema transversal da Orientação Sexual.

Mas, antes de problematizar as tensões existentes no documento da Orientação Sexual, considero importante pensar sobre como o documento é percebido pela literatura quanto a sua estrutura e transversalidade. Ou seja, pretendo aprofundar as críticas feitas por algumas pesquisadoras do campo do currículo.

Segundo Lucíola Santos (2002), a história do campo do currículo demonstra por si só que as propostas pedagógicas e curriculares são envolvidas em grandes debates e disputas de diferentes naturezas e que mesmo que fosse elaborado por um único grupo as tensões entre ideias destoantes provavelmente aconteceriam.

(...) no processo de negociação para as definições curriculares, há concessões e intransigências, grupos que cedem ou recuam, grupos que são silenciados, porque não conseguem adesão a suas propostas e assim por diante. Dessa forma, dificilmente um currículo apresenta coerência e consistência interna muito fortes. Primeiro, porque essa coerência já seria difícil de ser alcançada se o currículo fosse a obra de um só autor, já que as idéias das pessoas apresentam contradições, expressam conflitos e ambigüidades. Segundo, porque, como obra de um grupo, menor ou maior, mais intensamente ele evidenciará esses problemas (SANTOS, 2002, p. 351).

Para Lucíola Santos (2002, p. 352), a negociação implícita durante o processo de elaboração do currículo assume grande importância, podendo ocasionar grandes atritos e impasses diante de ideias e interesses conflitantes. Sendo assim, afirma que para o sucesso de uma proposta é necessária à formação de um grupo bem organizado e democrático, aberto a críticas e novas sugestões. Por esse motivo, a autora não considera que as possíveis incoerências e divergências tenham sido evitadas durante a produção dos PCN. Pois, o documento foi construído por um grupo com a colaboração de diferentes intelectuais de áreas distintas. Sendo assim, as tensões e as inconsistências fatalmente aconteceriam. Assim, critica a formulação de um projeto curricular a nível nacional, por compreender o processo de produção do currículo através de inúmeras fases de construção e reconstrução, o que na sua concepção se torna inviável quando as propostas permanecem fixadas a um documento nacional.

Outro ponto exposto como uma incoerência no documento é a questão da transversalidade *versus* a divisão disciplinar. Apesar dos PCN serem apresentados como guiado por eixos transversais, seu texto se constrói a partir das disciplinas e não através dos eixos temáticos. Assim, segundo Elizabeth Macedo (1999, p.43 e 44), os PCN dialogam com um antigo problema da área curricular, as disciplinas tradicionais não dão conta de um conjunto de questões postas pela realidade vivida pelos alunos. Traz ainda a questão de que as disciplinas isoladas não auxiliam na formação dos cidadãos ativos, sendo necessários outros elementos. Então, segundo o documento, a escola precisaria preocupar-se em tratar tanto valores quanto conhecimentos que permitem desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva.

Elizabeth Macedo (1999) afirma que o documento assumiu uma postura aparentemente alternativa. Mas, na realidade, acaba por se constituir como um documento estruturado de forma disciplinar e conteudista, concedendo grande importância para que as alunas dominem o saber socialmente acumulado pela sociedade.

Na reforma da educação básica no Brasil, é possível identificar a prevalência de tradições acadêmicas na abordagem das disciplinas escolares. Ainda que tenham sido propostos temas transversais para o Ensino Fundamental, justificados pela relevância que seus conteúdos têm para a vida cotidiana dos alunos, sua inclusão no currículo é subordinada a lógica das disciplinas escolares (Alice LOPES, 2006, p. 43).

Alice Lopes (2006) reafirma o quanto a estrutura e a organização dos PCN do Ensino Fundamental relevam-se prioritariamente atrelada às disciplinas escolares que compõe o currículo escolar. Sendo assim, endossa que os temas transversais não influenciam diretamente na estrutura do currículo, mas as disciplinas. Elas, sim, conduzem a organização dos PCN.

Na visão de Alice Lopes (2006, p. 44), essa divisão disciplinar se mantém na proposta curricular do Ensino Médio. Para a autora, mesmo existindo uma estrutura organizacional por áreas interdisciplinares, a proposta continua sendo disciplinar. O processo de construção do documento a partir do trabalho desenvolvido especialmente por especialistas das áreas evidencia a compreensão de currículo como centrado nas disciplinas já tradicionalmente presentes no currículo.

Elizabeth Macedo (1999), por sua vez, questiona se os PCN são realmente constituídos em função dos eixos temáticos ou se as disciplinas ainda são o ponto central do currículo. A resposta a essa questão parece ser clara para a autora, o ponto central do documento curricular não são os temas transversais, mas, sim, as disciplinas.

Nesse ponto, emerge uma questão fundamental: para que os temas transversais funcionassem como eixo integrador das diferentes áreas do currículo e deste com a realidade social seria necessária uma articulação entre as áreas e os temas transversais. (...) No entanto, os documentos das áreas buscam os critérios de seleção e organização de seus conteúdos nas próprias áreas, em uma suposta lógica interna das disciplinas. Os temas transversais devem ser posteriormente encaixados nos espaços curriculares disciplinares em que se adaptam. Parte desse encaixe é apresentada pelo documento, a outra é deixada para o professor (MACEDO, 1999, p. 56).

Outro aspecto conflitante no documento são as definições de ciência que conduzem algumas das disciplinas componentes do Ensino Fundamental. Em alguns momentos no decorrer dos PCN podemos perceber que a ciência é tratada como um conhecimento universal, sendo superior aos conhecimentos trazidos pelas alunas. E, em outros, questões e saberes considerados mais próximos às diferenças são colocados em destaque.

De acordo com Elizabeth Macedo (2009), esses conflitos fazem parte, principalmente, do documento de Ciências. Para a autora, nele podemos encontrar em momentos distintos uma perspectiva de valorização da ciência num viés universalista, no qual, a contextualização dos conhecimentos e saberes prévios das alunas ficam restritos a fase inicial de discussão do saber ensinado. Enquanto em outros, como, por exemplo, o momento de definição da ciência como uma produção humana, evidencia uma preocupação em inserir a temática cultural e das diferenças no documento.

A concepção de ciência universal prevalece, sem que haja qualquer questionamento sobre as estratégias por meio das quais a ciência ganhou sua mobilidade. É também verdade, no entanto, que os PCN da disciplina introduziram uma preocupação com aspectos culturais ligados à ciência. A própria definição de ciência como uma produção humana e uma recriação cultural que acontece em contextos sociais específicos – “a Ciência deve ser apreendida em suas relações com a tecnologia e com as demais questões sociais e ambientais” (Brasil, 1998a, p. 21) – deixa claro como as demandas da diferença vêm penetrando nos currículos escolares mesmo em campo historicamente avesso às intervenções culturais (MACEDO, 2009, p. 97,98).

Mas, esse conflito não está apenas restrito a definição de ciência apresentada no documento. Essa tensão também aparece na relação entre o PCN

de Ciências e o Eixo da Orientação Sexual. Na visão da autora, o conflito está entre a perspectiva apresentada pelo eixo transversal, que expõe a sexualidade relacionada a aspectos culturais, sociais, biológicos e do prazer. Enquanto no outro, o tema da reprodução assume grande centralidade, principalmente na ótica da prevenção.

Dessa forma, o PCN de Ciências foge da concepção de sexualidade apresentada pelo documento da Orientação Sexual, quando enfatiza de modo central a temática da reprodução. Assim, reduz a sexualidade à reprodução sexual e a prevenção da gravidez indesejada, perdendo a oportunidade de problematizar a discussão em torno dos outros aspectos propostos pelo eixo transversal e assumindo, mais uma vez, o viés higienista para uma suposta educação da sexualidade.

Para Elizabeth Macedo (2009, p. 100), essas tensões no interior do documento representam o lugar concedido aos temas das diferenças que constantemente aparece em posição inferior ao suposto conhecimento universal. Sendo assim, essa divisão se exerce como um mecanismo discursivo regulatório para reconhecer a diferença ao mesmo tempo em que a repele.

Essa divisão na concepção da autora faz parte de uma busca por hegemonia presente no interior do documento. Assim, os saberes contextuais apresentados são estabelecidos a partir dos conhecimentos universais que possuem hegemonia dentro do PCN de Ciência. Por isso, o tema da reprodução se sobrepõe aos outros aspectos que envolvem a sexualidade.

O saber contextual é definido pelo conhecimento universal hegemônico como seu negativo e essa definição é repetida exaustivamente como um mecanismo para estereotipá-la. A insistência da cadeia universal em descrever os conhecimentos dos alunos como ponto de partida – nomeando-os como concepções prévias, conhecimento não-significante ou concepção sincrética do mundo – mostra como é importante nomear o outro. A própria existência dos Temas Transversais pode ser vista como um exemplo dessa importância. Na verdade, eles não são nada além de um lugar para onde o outro pode ser repellido e nomeado como algo diferente do conhecimento iluminista universal (MACEDO, 2009, p. 100).

Elizabeth Macedo (2009) compreende a relação entre o documento de Ciências e os diferentes Temas Transversais, através da tensão entre as diferenças (representadas pelos eixos transversais) e o universalismo (inscrito de forma hegemônica a partir da organização dos conhecimentos componentes da disciplina). Assim, a autora entende a divisão estabelecida entre os documentos

disciplinares e os Temas Transversais através da marginalização das temáticas das diferenças em detrimento da centralização da universalidade. Dessa forma, afirma que a busca pela “qualidade da educação” empurrou os Temas Transversais e seus temas para a margem, concedendo prioridade no documento aos conhecimentos científicos originários de uma visão universalista do saber.

Outra questão presente nos PCN é o seu caráter prescritivo. Segundo Alice Lopes (2006, p. 48), os PCN também podem ser vistos como instrumentos com a função de orientar as educadoras, deslocando a discussão em torno do *por que fazer* colocando-a no *como fazer*. Uma das expressões significativas dessa perspectiva pode ser encontrada nos PCN em ação e nos PCN +, onde parâmetros mais gerais ganham sua concretização em atividades a serem desenvolvidas pela professora em suas aulas.

De acordo com Alice Lopes (2006), os PCN, assim como as políticas curriculares, assumem um discurso fortemente influenciado pelo discurso de reforço à cultura comum, descrito por Elizabeth Macedo (2009) como valorização dos conhecimentos universais, juntamente com um discurso performativo.

O discurso que valoriza a cultura comum é potencializado pelo discurso que valoriza as tradições acadêmicas das disciplinas escolares, pois, de forma geral, é em nome da legitimidade conferida aos saberes das disciplinas científicas que são sustentadas as posições que valorizam um conjunto de saberes entendido como necessário a toda e qualquer pessoa. A cultura da performatividade, por sua vez, é fortemente alicerçada pela concepção prescritiva de currículo, na medida em que essa cultura engendra a concepção de que existe um conjunto de performances adequadas a serem formadas no indivíduo. Admitindo-se tal conjunto de performances como desejável ou necessário, admite-se igualmente que existe um determinado modelo de currículo capaz de formá-lo, sendo importante a difusão de orientações para sua constituição na prática das escolas (LOPES, 2006, p. 49).

Tentei expor o quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais foi alvo de inúmeras críticas por parte de algumas pesquisadoras do campo do currículo. O documento mais atacado foi o relativo ao Ensino Fundamental, com os seus eixos temáticos transversais. A relação entre os temas transversais e as disciplinas, segundo algumas curriculistas, figura como ponto de grande tensão e contradição interna aos documentos.

No entanto, acredito que ainda existem outros caminhos possíveis de interpretação dos documentos que ainda não encontramos. Primeiramente, o pequeno número de trabalhos sobre os documentos do Ensino Médio,

principalmente quando buscamos interseções com os documentos do Ensino Fundamental. Dessa forma, a maioria das análises reflete em investigações dos documentos de determinadas disciplinas, o que por um lado possibilita pesquisas mais aprofundadas sobre os conhecimentos expostos nesses textos, mas, ao mesmo tempo, contribuem para a fragmentação das pesquisas.

Vale destacar que há um grupo de trabalhos que se empenham em observar a construção dos currículos nas escolas a partir das propostas expostas nos documentos. Ou seja, perceber como os currículos escolares vêm sendo elaborados após a publicação dos documentos, visando identificar a penetrabilidade dos PCN e de outros documentos nacionais, assim como, sua influência na elaboração desses currículos. No entanto, este não foi o meu enfoque, uma vez que busquei entender as contradições internas ao documento e aquelas geradas pelo contexto de sua produção.

Feitas essas considerações, não há como negar a necessidade de novos estudos sobre os documentos curriculares. Portanto, pretendo contribuir para que o aumento desses estudos e também para a ampliação das pesquisas que se interrogam sobre os documentos do Ensino Fundamental e Médio.

4.3.

A diversidade cultural entra em cena nos PCN

A diversidade adquire espaço e se transforma num tema dos PCN do Ensino Fundamental através da instituição do tema transversal da Pluralidade Cultural. É a partir desse tema, que as questões referentes às diferenças são integradas aos documentos. Essa inserção, de certa forma, está relacionada às propostas pautadas numa educação multicultural, trazendo em seu interior a valorização e o reconhecimento de grupos minoritários e de suas manifestações culturais.

Ana Canen (2000) afirma a importância de reconhecermos os avanços presentes no documento por trazer o tema da pluralidade cultural para a educação formal. Para a autora, a associação entre o tema das diferenças e a educação multicultural está relacionada às tentativas de teóricas e militantes sociais em

aproximar os temas referentes à diversidade cultural tão marcante em nosso país dos conhecimentos apreendidos nas escolas, que muitas vezes mostram-se distantes da realidade vivenciada das estudantes brasileiros.

Mas, vale recordar que dentro do campo de estudos sobre educação e multiculturalismo existem linhas teóricas diversas e com propósitos e formas de agir distintas. Nesse momento, não pretendo retomar as diferenças existentes no multiculturalismo, pois acredito que elas já foram marcadas no segundo capítulo. Mas, apenas reforçar, tal como sugere Rebeca Gontijo (2003), que os PCN assumem uma postura bastante clara quanto ao reconhecimento e a valorização dos grupos minoritários que integram nosso país. Sendo assim, afirma-se com o interesse de recuperar as contribuições e as especificidades desses grupos, posicionando-se contra as perspectivas favoráveis ao mito da democracia racial.

Para Rebeca Gontijo (2003, p. 63), os PCN possuem com justificativa para a inclusão do tema o fato dos brasileiros desconhecerem a pluralidade de culturas que compõe o país. Logo, surge uma necessidade de romper com os estereótipos, sejam eles regionais, étnicos, sociais e culturais. Dessa forma, as escolas e o currículo transformam-se nos espaços privilegiados para o estudo da pluralidade, pois neles, circulam e atuam diferentes sujeitos, com costumes e hábitos dos mais variados. Assim, sua análise do documento transversal da Pluralidade Cultural identifica-o como caracterizado pelo interesse de ultrapassar as visões existentes ainda hoje de uma sociedade construída num falso mito de democracia racial. A proposta dos PCNs é ultrapassar o elogio à diversidade baseado em perspectivas homogenizadoras e valorizar a especificidade de cada grupo que compõem o todo social.

Porém, Rebeca Gontijo (2003) também tece algumas críticas ao documento quanto à junção das raças que compõem o Brasil. Para a autora, o documento se isenta de discutir a noção de ambiguidade cultural. E, segue sua crítica, ao afirmar que apesar de rejeitar o mito do Brasil ser formado por três raças, os PCN mantem essa visão de modo disfarçado.

(...) a criticada visão do Brasil como produto da união de três raças (índios, brancos e negros), contraditoriamente, não está ausente, sendo disfarçada na forma de “povos indígenas”, “sociedades europeias” e “continente africano”. Ou seja, os indígenas são apresentados como povos, os brancos como sociedades e os negros como algo sem identidade, definido a partir dos limites territoriais de um continente ou de uma civilização (também são identificados por suas civilizações antigas) (GONTIJO, 2003, p. 65).

Segundo Ana Canen (2000), as contradições entre perspectivas diferentes quanto à educação multicultural e aos conceitos de identidade nacional e de pluralidade de identidades culturais fazem parte dos temas e subtemas que integram o PCN da Pluralidade Cultural.

A diversidade cultural é tratada em um tom narrativo que a limita a fatos históricos ou a ritos e costumes referentes àqueles grupos destacados. Enfatiza-se o “outro”, sem que se promova a conscientização da pluralidade cultural e dos estereótipos a ela relacionados (CANEN, 2000, p. 143).

Ana Canen (2000) afirma ainda que essa ausência de problematização do tema pode ser identificada na descrição dos blocos de conteúdos do documento. Argumenta que apesar de expor a diversidade presente em nosso país, o texto reduz a pluralidade cultural a esferas macro, deixando de fora a possibilidade de articulações entre a realidade presente na vida social das alunas.

Apesar da análise de Ana Canen (2000) ser voltada para o documento das séries iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclo), torna-se relevante para esse estudo por contribuir para o questionamento de como as diferenças entram nos PCN. A pesquisadora aponta como a inserção da diversidade cultural ocorreu em meio a contradições e incoerências quanto à perspectiva de educação multicultural a ser conduzida nas propostas curriculares.

Após essas argumentações, fica nítida que a inclusão da pluralidade cultural enquanto um tema transversal dos PCN reflete sua importância para a educação formal, constituindo-se como um tema válido para a compreensão do conjunto social, valorizando seus sujeitos dentro de suas especificidades culturais e históricas. Ao mesmo tempo, chama nossa atenção para os conflitos existentes dentro dos textos, principalmente a análise de Ana Canen (2000), expondo os diferentes discursos atuando dentro do documento quando o mesmo descreve sua visão do trabalho a ser desenvolvido nas escolas sobre o tema da pluralidade cultural.

Portanto, a investigação dos documentos deve ser feita de forma cautelosa, mantendo-se alerta às incoerências existentes em sua escrita. Mas, será que essas contradições estão apenas restritas ao PCN da Pluralidade Cultural? Ou elas também fazem parte do PCN da Orientação Sexual? Tentarei responder a essas perguntas buscando compreender qual o lugar ocupado pelas relações de gênero nos PCN.

4.4.

Orientação Sexual: qual o significado de sua inclusão?

A intersecção das relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente em meados dos anos de 1990, com grandes avanços na sistematização de reivindicações que visam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas contra a discriminação da mulher (Cláudia VIANNA e Sandra UNBEHAUM, 2004, p. 78).

As questões de gênero e as sexualidades transformaram-se em temas de pesquisas educacionais ao longo da década de 90 e adquiriram um impulso através da publicação de políticas públicas voltadas para a educação, como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Mas, apesar desse impulso, Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2004, p. 79) chamavam atenção, no início dos anos 2000, para o pequeno número de pesquisas que abordavam o tema da discriminação das mulheres nas políticas públicas, assim como a continuidade da discriminação as mulheres presente nos currículos e materiais didáticos escolares.

As reflexões sobre o atual desenvolvimento de políticas educacionais e suas consequências para um sistema de ensino que reproduz de alguma maneira a desigualdade de gênero não foram ainda suficientemente desenvolvidas. Mas, mesmo diante desses problemas, os anos 1990 representaram um marco no campo das políticas educacionais, pois, através do lançamento dos PCN e do tema transversal da Orientação Sexual, os temas de gênero e sexualidade foram incluídos pela primeira vez no currículo da educação formal.

Mas, mesmo diante desses problemas, os anos 1990 representaram um marco no campo das políticas educacionais, pois através do lançamento dos PCN e do tema transversal da Orientação Sexual, que os temas de gênero e sexualidade foram incluídos pela primeira vez no currículo da educação formal.

No Brasil, essa é a primeira vez que o tema orientação sexual ou educação sexual é oficialmente inserido no currículo escolar nacional. De acordo com esse documento, os temas transversais tematizam problemas fundamentais e urgentes da vida social –ética, saúde, meio-ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Eles devem ser trabalhados, ao longo de todos os ciclos

de escolarização, de duas formas: dentro da programação, através de conteúdos transversalizados nas diferentes áreas do currículo e como extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema (Helena ALTMANN, 2003, p. 283).

Maria do Socorro Nascimento (2009) ressalta a importância do tema transversal como uma oportunidade para as professoras receberem informações sobre os temas ligados à sexualidade. Dessa forma, não compreende o fascículo da Orientação Sexual como um documento pronto, mas sim como mais uma ferramenta disponível para as escolas, com a função de fomentar novas discussões. Para a autora, o documento possui a função fornecer informações sobre as temáticas de gênero e sexualidade. Aponta, ainda, como um caminho necessário a complementação dessas informações entre as diferentes áreas do conhecimento, passando por referências, sociológicas, culturais, psicológicas e fisiológicas, possibilitando a transformação da escola num locus de reflexão.

A proposta enfatiza, ainda, a importância do conhecimento teórico sobre a temática da sexualidade, considerando que a consciência sobre quais são os valores, as crenças, as opiniões e os sentimentos que a ela relaciona-se, assumem papel primordial para o desenvolvimento de uma postura ética do professor na efetivação de sua prática profissional (NASCIMENTO, 2009, p. 200).

Assim, para Maria do Socorro Nascimento (2009), a inclusão do tema da Orientação Sexual nos PCN precisa ser pensada como um marco dentro das políticas públicas brasileiras para a educação. Em sua visão, o tema transversal abre espaço para novas oportunidades de debates no ambiente escolar acerca dos temas de gênero e sexualidade.

Entretanto, existem outras percepções sobre a inclusão desse tema no documento curricular. Segundo Maria de Fátima Cunha (2007), conceder aos PCN o lugar de marco inaugural dos debates sobre a inserção das questões referentes à sexualidade e ao gênero na escola parece um pouco problemático. Há algum tempo a questão da sexualidade e de gênero na educação, no sistema escolar e mais especificamente na escola, desperta a atenção das pesquisadoras. Para a autora, essas questões vêm chamando a atenção das pesquisas desde a virada da década de 1970 para os anos 1980. A pesquisadora afirma que as pesquisas daquela época seguiam em tom de denúncia a respeito das práticas sexistas nas escolas.

Maria de Fátima Cunha (2007) argumenta ainda que a inserção do tema da Orientação Sexual está associada aos avanços da epidemia de HIV/AIDS e da gravidez na adolescência. Esclarece que antes do lançamento do documento, uma pesquisa de larga escala foi realizada, em 1993, pelo instituto Data Folha, em 10 capitais brasileiras, perguntando a população se seriam favoráveis ou contra a inclusão da orientação sexual nos currículos escolares. A pesquisa mostrou que 86% do público ouvido era a favor da inclusão.

Assim, Maria de Fátima Cunha (2007) compreende a inserção da Orientação Sexual está diretamente ligada aos interesses por parte do Estado em educar as jovens estudantes no caminho de um exercício do sexo seguro. Afirma que o interesse por trás da inclusão do tema da Orientação Sexual nos PCN está no combate às doenças sexualmente transmissíveis e, principalmente, tentar combater o avanço da epidemia da AIDS.

Indo ao encontro da argumentação de Maria de Fátima Cunha (2007), encontramos o estudo de Helena Altmann (2001) sobre a inserção da sexualidade no tema da Orientação Sexual. Para a autora, essa não pode ser dissociada do crescimento das DSTs no Brasil. De acordo com os PCNs, em virtude do crescimento de casos de gravidez indesejada e do risco da contaminação pelo HIV, o tema Orientação Sexual criado como um dos temas transversais a ser trabalhados ao longo de todos os ciclos de escolarização (ALTMANN, 2001, p. 576).

Para Helena Altmann (2003), a inserção da orientação sexual nos PCN, assim como, das temáticas de gênero e sexualidade trazidas pelo tema transversal está associada à ampliação dos números de casos da gravidez na adolescência, juntamente com o crescimento da contaminação por HIV.

Atualmente, a escola tem sido apontada como um importante espaço de intervenção sobre a sexualidade adolescente que, nos últimos anos, adquiriu uma dimensão de problema social. Mais do que um problema moral, ela é vista como um problema de saúde pública e a escola desponta como um local privilegiado de implementação de políticas públicas que promovam a saúde de crianças e adolescentes. A intenção de introduzir esse assunto no âmbito escolar torna-se evidente pela inserção da orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) na forma de tema transversal (ALTMANN, 2003, p. 283).

Entretanto, ressalta que essa preocupação já estava presente mesmo antes da publicação dos PCN, ela já podia ser observada através do lançamento e programas como o Projeto AIDS e Escola da Secretaria Municipal do Rio de

Janeiro, como em projetos individuais criados por professoras da rede pública, impulsionados pelo aparecimento de casos de HIV. Assim, a análise da autora mostra o quanto à discussão dos temas de gênero e sexualidade está relacionada ao aumento da gravidez precoce e do aumento dos números de caso de contaminação pelo vírus HIV.

Em outra ponta, também identificamos análises que destacam o tema da Orientação Sexual nos documentos como um momento marcante para a inclusão de gênero e sexualidade no currículo formal. Segundo Luciana Gandelman (2003), não é possível negar a relevância dessa inclusão nos currículos.

Antes de mais nada, é preciso reconhecer a importância de encontrarmos dentro de um instrumento que se propõe a servir de base para a organização de um projeto educacional discussões relativas à questão do gênero. Isso reflete, por um lado, as conquistas dos movimentos feministas e, por outro, a importância e ampla aceitação que a categoria de gênero vem ganhando nos meios acadêmicos (GANDELMAN, 2003, p. 210).

Indo ao encontro do pensamento de Luciana Gandelman (2003), é impossível negar a relevância dessa inclusão nos currículos. É a partir desse momento encontramos as temáticas de gênero e sexualidade sendo inseridas pela primeira vez no currículo formal, através dos documentos PCN.

Outro aspecto a ser ressaltado foi o impulso dado pela inserção do tema da Orientação Sexual nas pesquisas acadêmicas no campo educacional, mostrando a importância da publicação e seus problemas. Esse impacto já fora explicitado anteriormente, através dos estudos de Cláudia Vianna (2012), sobre as pesquisas sobre gênero e sexualidade na educação.

Dessa forma, os estudos apresentados demonstram que se observarmos com mais de atenção as pesquisas educacionais, até então produzidas, é possível perceber que os temas de gênero e sexualidade estão presentes desde o final da década de 1970. Começando como as denúncias das desigualdades existentes entre os sexos e de práticas sexistas desenvolvidas no espaço escolar. Em segundo, vimos como as pesquisas, passaram do tom de denúncia para se preocuparem com o crescimento da gravidez precoce e com o aumento do número de casos de HIV/AIDS entre outras DSTs. Nesse momento, o foco tornava-se ensinar as alunas a vivenciarem o sexo seguro.

A educação sexual não surge na escola a partir dos PCNs. Todavia, há de se identificar de que maneira este tema é reinscrito na escola dentro do contexto histórico e demandas atuais (ALTMANN, 2001, p. 579).

Segundo Helena Altmann (2001, p. 580), o impacto da inclusão do tema da Orientação Sexual pode ser observado na produção de livros didáticos, como de livros voltados para orientação das professoras de ensino médio que tratam dos PCNs e mais especificamente dos temas transversais. Também comenta o aumento de cursos sobre o tema, promovidos pelo Sindicato dos Professores e pela Anped, que em sua 23ª reunião abriu o minicurso, “Os PCNs, os temas transversais e a escola pública à luz da análise da filosofia e da história da educação”.

Assim, os PCN e o tema da Orientação Sexual devem ser compreendidos como um momento divisor tanto nas políticas públicas quanto nas pesquisas sobre gênero e sexualidade na educação. Divisor por abrir espaço para novas problematizações na área, forçando sua visibilidade na escola, promovendo a ampliação dos estudos no campo, repercutindo em novos trabalhos na área curricular, assim como, na prática escolar, pela própria natureza do documento.

4.5.

Gênero e sexualidade: qual a presença dos temas nos documentos?

Nesse tópico apresento uma investigação acerca das temáticas de gênero e sexualidade nos PCN. Para isso, tentarei expor o espaço designado pelos documentos às temáticas de gênero e sexualidade, observando como o compromisso com a igualdade entre os diferentes sexos é exposto pelos PCN. Para essa investigação, construí palavras-chaves e expressões para que pudessem me auxiliar na tarefa de perceber o destaque concedido pelos documentos aos temas de gênero e sexualidade. Essa pesquisa foi desenvolvida com a metodologia de análise de conteúdo, com auxílio do software Atlas TI. Para tanto, todos os documentos formaram uma única unidade hermenêutica. Foram lidos e categorizados de acordo com os comentários que se seguem.

Como já foi explicitado na introdução, a pesquisa analisa os PCN do Ensino Fundamental II e os PCN e PCN+ do Ensino Médio. Dessa forma, a análise documental e de conteúdo abarca, nos documentos do Ensino Fundamental, os seguintes textos: PCN-Temas Transversais, PCN-Orientação

Sexual e todos os demais fascículos disciplinares; e todos os documentos que integram os PCN e PCN+ do Ensino Médio.

Dessa forma, as palavras e expressões selecionadas para uma busca nos documentos foram: 1) gênero; 2) sexo; 3) sexualidade; 4) igualdade entre homens e mulheres; 5) igualdade entre os sexos; e 6) outros sentidos de gênero. As primeiras três palavras – gênero, sexo e sexualidade – foram escolhidas por fazerem referência direta aos temas. Já, as duas expressões seguintes, foram selecionadas por fazerem menção ao compromisso com a igualdade de gênero, afirmado pelos PCN do Ensino Fundamental e Médio. Enquanto isso, a última expressão foi escolhida por representar diferentes sentidos que podem vir a aparecer na utilização da palavra gênero nos documentos, como por exemplo, quando a palavra for utilizada para designar assuntos relacionados a gênero literários, artísticos, entre outros.

Num exame da Tabela 1, é possível perceber que as expressões igualdade entre homens e mulheres e igualdade entre os sexos, não aparecem na maioria dos documentos curriculares. As duas expressões podem ser encontradas cada uma em dois documentos. A primeira – igualdade entre homens e mulheres – aparece duas vezes na Introdução dos PCN; e a segunda – igualdade entre sexos – aparece uma vez no PCN+ de Ciências Humanas. O pequeno número de vezes que essas expressões foram encontradas é revelador do espaço ocupado, dentro dos documentos, pelo compromisso com a igualdade de gênero afirmado.

Tabela 1: PCN e PCN+ do Ensino Médio

	Gênero	Igualdade/ Equidade entre homens e mulheres	Igualdade entre os sexos	Sexo	Sexualidade	Outros sentidos de gênero
PCN	1	2	0	1	4	0
Introdução						
PCN	1	0	0	0	4	2¹
Ciências Humanas						
PCN	0	0	0	1	0	0
Ciências da Natureza e Matemática						
PCN	0	0	0	0	0	11
Linguagens e Códigos						
PCN+	1	0	1	2	0	0
Ciências Humanas						
PCN+	1	0	0	2	4	1
Ciências da Natureza e Matemática						
PCN+	7	0	0	2	1	30
Linguagens e Códigos						

Já, gênero, sexo e sexualidade, são localizados em parte dos documentos, mas, em pequena quantidade. Somando os valores totais de vezes que essas palavras aparecem chegamos aos seguintes números: gênero (11); sexo (8); sexualidade (13). Dentre os documentos em que não podemos encontrar essas palavras, podemos destacar o PCN de Linguagens e Códigos, no qual não é possível encontrar nenhuma dessas três palavras. Quando comparamos esses resultados com os outros sentidos da palavra gênero, percebemos que sua ocorrência é maior do que todas as outras palavras-chaves pesquisadas, chegando ao total de (44).

Considerando a recorrência dos conceitos, essa investigação mostra que os temas de gênero e sexualidade não se constituem de fato como questões fundamentais dentro dos PCN e PCN+ do Ensino Médio. Afirimo que não são questões centrais dentro dos documentos, pois esses temas ficam de fora de alguns

¹Os registros da palavra gênero do PCN do Ensino Médio, aparecem apenas no documento de Ciências Humanas, sendo associados aos seguintes temas: especialização e mudança tecnológica, ou seja, não abordam o conceito de gênero.

fascículos. Isso também ocorre com o compromisso com a equidade de gênero, descrito e exposto no documento introdutório dos PCN do Ensino Médio. Mas, ao contrário disso, o que encontramos é a falta desse compromisso, expressa na ausência de tratamento da expressão no corpo dos documentos.

Dessa forma, podemos identificar às temáticas de gênero e sexualidade, assim como, o compromisso com a igualdade de gênero, como temas marcados pela sua pequena participação nos documentos. Sua representatividade ocorre através da sua ausência nos PCN e PCN+ do Ensino Médio.

Tabela 2: PCN do Ensino Fundamental II

	Gênero	Igualdade/Equidade entre homens e mulheres	Igualdade entre os sexos	Sexo	Sexualidade	Outros sentidos de gênero
Temas Transversais	3	0	0	3	4	0
Orientação Sexual	36	0	1	25	137	0
Artes	10	0	0	2	3	6
Ciências Naturais	2	0	0	7	12	2
Ed. Física	8	0	0	2	2	1
Geografia	2	0	0	3	2	3
História	3	0	0	6	4	0
Língua Estrangeira	7	0	0	1	2	1
Língua Portuguesa	4	0	0	2	2	102
Matemática	1	0	0	3	3	0

Observando os dados da Tabela 2, é possível identificar a ausência da expressão de igualdade/equidade entre homens e mulheres. Outra falta importante pode ser percebida na expressão igualdade entre os sexos, aparecendo apenas uma única vez no documento da Orientação Sexual.

Essa ausência aponta uma incoerência entre o compromisso firmado pelos documentos com a igualdade de gênero, pois apenas uma vez em todos os textos dos PCN selecionados do Ensino Fundamental foi encontrada a palavra-chave que corresponde a esse compromisso. Ainda que expresso como um compromisso do documento, em sua Introdução, o termo (e seus equivalentes) desaparecem no corpo do documento. Sendo assim, a percepção da importância desse

compromisso fica a critério do leitor, se o percebe ou não nas entrelinhas dos documentos.

Outro ponto que vale destaque, é que diferente da tabela do Ensino Médio, nessa as palavras gênero, sexo e sexualidade, foram encontradas em todos os documentos do Ensino Fundamental, revelando maior incidência ao tema. Mas, essa presença mostra-se desigual quando analisamos sua distribuição em todos os documentos. A maior e principal discussão desses temas está concentrada no fascículo da Orientação Sexual. Já nos demais fascículos, esse debate aparece em poucos momentos e sem referências à equidade de gênero.

Os documentos em que foi identificada uma maior discussão das temáticas são: Artes, Educação Física e Ciências Naturais. Nos dois primeiros, o tema de gênero adquiriu importância por abordar questões ligadas ao corpo como um objeto concreto. Essa relação entre o gênero e a prática dessas disciplinas pode ser identificada na citação seguinte:

Cabe, por último, alertar para a importância de uma reflexão dos professores sobre quais são os valores e os conceitos, cultivados implicitamente, que mantêm, instalam ou ainda reforçam um papel de submissão nas relações que ocorrem no ambiente escolar, pautadas nas questões de gênero (BRASIL, 1998, p. 42 – PCN Ensino Fundamental – Educação Física).

Já, no texto de Ciências Naturais, o sexo e a sexualidade assumem maior relevância e destaque no documento, sendo apresentados principalmente associados aos conhecimentos descritos para a disciplina, além de destacar a necessidade de trabalhar esses temas sobre a ótica da prevenção da gravidez precoce e das DSTs.

Compreender as diferentes dimensões da reprodução humana e os métodos anticoncepcionais, valorizando o sexo seguro e a gravidez planejada (BRASIL, 1998, p. 90 – PCN – Ciências Naturais).

Nos demais documentos, os temas de gênero, sexo e sexualidade aparecem em número menor, sendo empregados na maioria das vezes de modo descritivo, apresentando pouca reflexão sobre os temas. Mas, a reflexão sobre o modo como esses conceitos são abordados pelos PCN será feita no próximo capítulo.

Após a apresentação das duas tabelas com os resultados do Ensino Médio e do Ensino Fundamental é possível identificar dois pontos essenciais para seguir essa análise. O primeiro está associado à ausência tanto no PCN do Ensino Fundamental, como no Ensino Médio, das expressões que representam diretamente a reflexão sobre as questões de gênero ou o exposto

compromissos com a equidade de gênero. Entretanto, existem outros indícios que podem comprovar ou não essa ausência, como a inclusão dos sujeitos femininos, descritos através das palavras que expressam a presença das mulheres no texto dos documentos. Essa investigação será apresentada no tópico seguinte. Nele, me concentrarei na identificação da presença de mulheres e homens nos documentos, visando perceber através da nomeação dos sujeitos nos PCN, o quanto as mulheres são incluídas nos textos, observando sua presença comparando-a com a do gênero masculino.

O segundo aspecto está relacionado ao tema da Orientação Sexual. A leitura das tabelas deixou claro que as temáticas de gênero e sexualidade aparecem mais vezes nos documentos do Ensino Fundamental. Essa constatação reforça a importância do tema para os debates acerca de gênero e sexualidade e evidencia o quanto sua existência como tema transversal impulsiona sua inserção nos documentos disciplinares. Mas, o fato desses temas estarem presentes não significa que são bem discutidos, nem que adquire relevância dentro de cada documento disciplinar, tal como constatei na análise de todas as inferências localizadas.

A análise das tabelas apresentaram algumas pistas sobre como os temas de gênero e sexualidade são abordados nos PCN, evidenciando sua presença dentro dos documentos. Dessa forma, seguirei buscando novos indícios para responder a essa e outras questões, sobre o espaço ocupado pela temática de gênero nos documentos curriculares.

4.6.

Os diferentes gêneros que estão presentes nos PCN

Analisando os documentos palavra-a-palavra é possível perceber como eles falam aos diferentes sexos. Ou seja, nessa parte da pesquisa documental, meu intuito foi observar o quanto às mulheres são nomeadas, comparando sua presença ou ausência, com a nomeação dos homens nos PCN e PCN+ do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.

Dessa forma, apresento os resultados quantitativos obtidos no processo de pesquisa, como auxílio do Atlas TI. Esses dados se originam a partir de um estudo sobre os códigos possíveis de serem identificados nos documentos, com o objetivo de perceber se há diferenças entre o lugar ocupado pelas mulheres e pelos homens.

Durante esse processo de construção de categorias, determinei as seguintes palavras que contemplassem ambos os gêneros, são elas: 1) aluna/aluno; 2) educadora/educador; 3) professora/professor; 4) menina/menino; 5) mulher/homem. Assim, essas palavras foram selecionadas por refletirem de forma clara os sujeitos que integram o espaço escolar e por representarem de forma objetiva pessoas do gênero feminino e masculino.

Entre as justificativas para sua transformação em categorias e posteriormente em dados de análise, está o fato dos próprios documentos afirmarem em seu texto seu compromisso com a igualdade de gênero e também por incentivarem as escolas e as professoras a terem o mesmo compromisso, que teve ser expresso de diferentes formas, inclusive na linguagem.

Vale registrar que, numa pesquisa desenvolvida sobre a inserção das temáticas de gênero em diferentes instrumentos das políticas públicas, Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2004), já haviam identificado alguns problemas referentes a essa inserção. Analisando a Constituição Federal de 1998, a LDB/1996 e os PCN do Ensino Fundamental, as autoras encontraram algumas falhas na linguagem que descreve os diferentes sexos. Destacaram o uso excessivo do gênero masculino na escrita dos documentos evidenciando uma forte ausência do gênero feminino nos documentos. Para as autoras, essa ausência deve ser vista como um sexismo, pois expõem um sexo e oculta outro. Na esfera dos direitos, criticam o quanto essa ausência da nomeação do sexo feminino pode ser vista como uma marca discriminatória nos textos.

Para Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2004), ainda que se reconheçam as limitações teóricas da época da elaboração da Constituição Federal de 1998, apontam que essa utilização do gênero masculino como representante de ambos os sexos junto a pouca reflexão sobre a igualdade de gênero conduz a uma visão dos documentos nos quais a temática de gênero assume pouca importância.

A linguagem como sistema de significação é, ela própria, expressão da cultura e das relações sociais de um determinado momento histórico. É exatamente isso que as frases desses documentos mostram. Se, por um lado, o masculino genérico por elas empregado expressa uma forma comum de se manifestar, por outro, seu uso – especialmente em textos que tratam de direitos – não é impune, pois a adoção exclusiva do masculino pode expressar discriminação sexista e reforçar o modelo lingüísticoandrocêntrico (VIANNA e UNBEHAUM, 2004, p. 90).

Segundo Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2004, p. 90), a ausência da distinção de gênero na linguagem que fundamenta as políticas educacionais pode contribuir para a perpetuação da invisibilidade do gênero feminino. Sua análise expõe a possibilidade de um exame detalhado na busca dos sujeitos atuantes no universo escolar, pode auxiliar na percepção de como a temática de gênero é abordada pelo documento.

Além disso, devemos lembrar que o magistério é uma profissão de maioria feminina e isso, por si só, já justificaria a necessidade do documento ser escrito de modo que as mulheres fossem nomeadas e representadas, pelo menos na mesma intensidade que os homens. Ainda nessa linha, outra comprovação para esse levantamento está na própria função dos PCN. Eles se constituem como um instrumento de orientação voltado para as professoras para a elaboração dos currículos. Logo, a investigação de como e quanto essas palavras aparecem justificasse pela função do documento e pela grande inserção das mulheres nesta atividade no cotidiano da escola.

Feitos esclarecimentos do desenvolvimento das categorias, agora passo pra segunda etapa, buscando compreender com as informações extraídas como os diferentes gêneros estão presentes nos documentos curriculares. Para isso, trago os dados em três tabelas, expondo como podemos refletir as relações entre os gêneros a partir das informações obtidas. Podemos observar na Tabela 3, inúmeras diferenças entre a quantidade de vezes em que as palavras representantes do gênero feminino se comparadas as do gênero masculino.

Analisando os dados expostos, podemos confirmar esse apagar do gênero feminino nos documentos. Em todos os documentos analisados, há palavras designadoras do gênero feminino que não foram encontradas. A palavra aluna é utilizada apenas nos documentos da Orientação Sexual e Ciências Naturais, em todos os outros não aparece. Já a palavra educadora, só é encontrada no documento de Artes. A palavra professora pode ser vista apenas nos documentos

da Orientação Sexual, Ciências Naturais e Língua Estrangeira. A palavra menina foi encontrada em todos os textos menos em Ciências e Língua Portuguesa, enquanto a palavra mulher pode ser encontrada em todos menos em Ciências.

Tabela 3: PCN do Ensino Fundamental II

	Temas Transversais	Orientação Sexual	Artes	Ciências Naturais	Ed. Física
Aluna	0	3	0	3	0
Aluno	48	103	285	134	182
Educadora	0	0	1	0	0
Educador	18	32	16	10	3
Professora	0	1	0	1	0
Professor	23	46	135	166	69
Menina	1	22	1	0	5
Menino	1	24	2	1	2
Mulher	1	36	4	0	3
Homem	1	14	5	3	10

	Geografia	História	Língua Estrangeira	Língua Portuguesa	Matemática
Aluna	0	0	0	0	0
Aluno	316	143	287	252	452
Educadora	0	0	0	0	0
Educador	3	12	1	4	4
Professora	0	0	1	0	0
Professor	174	107	115	86	126
Menina	1	1	4	0	1
Menino	1	1	4	0	1
Mulher	4	10	14	3	4
Homem	32	13	4	1	4

A comparação entre as palavras representantes do sexo feminino com o masculino expõe ainda mais o quanto as mulheres são “escondidas” (invisibilizadas, apagadas, desaparecidas” nos documentos, principalmente quando observamos as palavras aluna, educadora e professora. Os números totais de cada palavra nos fascículos são: aluna (6)/aluno (2205); educadora (1)/educador (103); professora (3)/professor (1047); menina (36)/menino (37); mulher (79)/homem (87).

É possível perceber que o gênero feminino fica escondido no documento em comparação ao masculino. Isso se deve ao fato de que, na maioria dos casos, o gênero masculino é utilizado com o objetivo de generalizar e contemplar ambos os sexos. Essa incorporação do gênero feminino contribui para ocultar as

mulheres dentro do texto. Mas, acredito que seja necessário observar os dados dos outros dois documentos do Ensino Médio para compreendermos como as mulheres aparecem ou não neles.

Tabela 4: PCN do Ensino Médio

	PCN Introdução	PCN Ciências Humanas	PCN Ciências da Natureza e Matemática	PCN Linguagens e Códigos
Aluna	0	0	0	0
Aluno	120	58	105	182
Educadora	0	0	0	0
Educador	9	2	4	15
Professora	2	0	0	2
Professor	57	26	34	73
Menina	0	0	0	0
Menino	0	0	0	0
Mulher	3	2	0	2
Homem	11	28	5	15

A Tabela 4 com os dados dos PCN do Ensino Médio evidencia uma ausência ainda maior do gênero feminino nos documentos. Talvez, sua maior evidência, seja a ausência das palavras aluna, educadora e menina em todo o conjunto de documentos do Ensino Médio.

Sendo assim, em nenhum dos textos que integram os PCN do Ensino Médio as palavras aluna, educadora e menina podem ser encontradas. Um dado importante é que essas palavras simbolizam os sujeitos femininos atuantes no ambiente escolar, ou seja, oculta sujeitos importantes do currículo, que operam o currículo vivido, que vivem a escola. A questão que se impõe aqui é: como as mulheres, responsáveis pelo currículo vivido no cotidiano das escolas, operam com um documento oficial no qual elas não são nomeadas? Não é meu objetivo responder esta questão, mas não é possível, diante dos dados levantados, escapar de levá-la.

Com pequenas diferenças, as palavras professora e mulher foram encontradas em alguns documentos. Mas, essa presença ainda é muito menor se comparada aos seus equivalentes do gênero masculino, por exemplo, a palavra professora aparece apenas 4 vezes no total em todos os documentos, sendo 2 na Introdução e 2 no PCN de Linguagens e Códigos. Enquanto, a palavra professor aparece 190 vezes em todo o documento. Já a palavra mulher, aparece 7 vezes,

mas fica de fora no PCN Ciências da Natureza e Matemática, agora se a compararmos com a palavra homem, vemos um total de 59 vezes, estando presente em todos os documentos.

Essas lacunas, entre a total ausência e a minúscula visibilidade de palavras que nomeiam a mulher, a professora e a aluna em comparação ao gênero masculino, representa a ocultação das mulheres nos textos, principalmente, quando pensamos no conjunto de disciplinas que integram os documentos.

Tabela 5: PCN+ do Ensino Médio

	PCN+ Ciências Humanas	PCN+ Ciências da Natureza e Matemática	PCN+ Linguagens e Códigos
Aluna	1	1.	1
Aluno	102	231	536
Educadora	0	0	0
Educador	24	5	23
Professora	0	0	0
Professor	105	157	405
Menina	0	0	6
Menino	0	0	7
Mulher	0	1	9
Homem	11	5	23

Na Tabela 5, podemos encontrar os resultados obtidos na pesquisa de palavras nos documentos PCN+ do Ensino Médio. Primeiramente, percebemos uma aproximação quanto à ausência de algumas palavras nos dados apresentados nas Tabelas 3 e 4.

Assim como o anterior, na Tabela 5 algumas palavras que correspondem ao gênero feminino estão ausentes em todos os documentos do PCN+. As palavras, educadora e professora são ocultadas completamente pelos documentos, já educador e professor, podem ser encontradas em todos chegando aos valores totais de 52 (educador) e 667 (professor).

Mas, apesar das palavras, aluna e mulher estarem presentes nos documentos, quando comparadas às palavras do gênero masculino é possível notar diferenças, principalmente na palavra aluna. Em números totais, as palavras femininas aparecem em 3 (aluna) e 10 (mulher), enquanto as palavras masculinas 869 (aluno) e 39 (homem). Já a palavra menina, aparece numa proporção quase igual a sua correspondente do gênero masculino, o que demonstra que elas servem mais para designar gênero do que mulher e homem. O tema aqui é, mais uma vez, como a palavra no masculino – suposto neutro universal – pode ocultar a

presençadas mulheres ou distorcer a nossa percepção sobre elas como sujeito e como tema dos debates, tal como demonstramos ter sido a luta do movimento feminista em sua primeira e segunda ondas.

Após observarmos os resultados descritos nas tabelas, podemos identificar que a ausência das palavras que marcam o gênero feminino é intensa nos documentos curriculares, quanto àquelas que demarcam o gênero masculino chegando a alguns casos a nem serem citadas.

Apesar dos documentos do Ensino Médio não contarem com um tema transversal como o da Orientação Sexual do Ensino Fundamental, que traz em seu interior as questões relativas à diversidade de gênero e a importância da igualdade entre os sexos. Os PCN do Ensino Médio afirmam, em sua Introdução, o compromisso com a igualdade de gênero, nos diferentes níveis que compõem a vida social. Mas, este compromisso parece que não se aplica ao próprio texto do documento.

Para o documento, a escola e o currículo precisam ser articulados com os conteúdos para que as questões referentes à integração entre mulheres e homens sejam bem construídas pelas alunas.

O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando **à integração de homens e mulheres** no triplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. (BRASIL, 2000, p. 15; grifos meus – PCN do Ensino Médio – Bases Legais).

No entanto, esse compromisso parece incoerente com os resultados apresentados nos levantamentos realizados. Dessa forma, uma pergunta fica entre aquilo que é dito, quando o documento aponta a importância do currículo como um caminho para uma cidadania democrática que integra os diferentes sexos, do documento que oculta às mulheres enquanto se pronuncia a um grupo de professoras que sabemos ser majoritariamente feminino.

Assim, os poucos e pequenos espaços em que as palavras do gênero feminino foram identificadas apontam alguns problemas na inserção das mulheres quanto a sua representatividade nos documentos curriculares.

Sabemos que, usualmente, utilizam-se as palavras homem, referindo-se a todo o conjunto da humanidade, e professor, referindo-se também as professoras. Essas assimilações utilizadas com a justificativa de reduzir as repetições e

dinamizar os textos acabam ocultando as mulheres e contribuem negativamente para a inserção feminina como sujeitos e atores sociais. Nesse contexto de ausência, questiono-me em como os PCN promovem orientações sólidas para as escolas e as professoras contribuam para a igualdade de gênero se os próprios documentos não o fazem? Como os PCN afirmam um compromisso com a igualdade entre os sexos se não conseguem nem utilizar palavras destinadas ao público feminino?

Ao longo desse capítulo, tentei expor o quanto é complexa a inserção da temática de gênero nos documentos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Acredito que essa tarefa ainda não foi finalizada, ainda há muitos caminhos para questioná-la, mas já podemos falar de algumas direções tomadas.

Assim, considero válido e relevante à reflexão sobre o como essa inserção foi feita nos documentos, seja através da criação das relações de gênero como um subtema do tema transversal da Orientação Sexual no PCN do Ensino Fundamental, como a afirmação do compromisso com a igualdade de gênero no PCN do Ensino Médio. Dos dois lados, é possível encontrar indícios comprovando o quanto a temática de gênero é relevante para pensarmos as questões acerca do espaço escolar e a construção do currículo. E, ambos os PCN, embora de modos distintos, trazem o tema ao debate, colocando-o como um assunto a ser trabalhado nas escolas, tornando-se parte do currículo.

Mas, apesar desses ganhos, ainda é possível identificar alguns problemas na sua inserção, como o pequeno espaço ocupado pela temática nos documentos do Ensino Fundamental e, o não reconhecimento das mulheres enquanto sujeitos válidos de serem nomeados nos documentos. Tanto nos documentos do Ensino Fundamental, como nos do Ensino Médio, foi constatada a inexpressiva nomeação das palavras que aludem o gênero feminino em comparação ao masculino.

Assim, como devemos pensar essas ausências dentro dos PCN? Essas questões precisam ser analisadas isoladamente? Ou representam uma inclusão marcada por incoerências e por tensões dos documentos? São apenas uma questão de linguagem usual ou significam algo mais?

No próximo capítulo, continuo esse esforço reflexivo procurando responder a pergunta central desse trabalho: que gênero é esse que aparece nos documentos? Para isso, dialogarei com análises anteriores no intuito de compreender como o conceito de gênero é discutido nos PCN.