



REFLEXÕES SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR A PARTIR DO CONCEITO DE “TECNOLOGIA DO GÊNERO”

Adenaide Amorim Lima¹
Adriana Maria de Abreu Barbosa²

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo problematizar, a partir dos estudos feministas e de gênero presentes em Teresa Lauretis e Guacira Louro, a concepção de gênero presente na Base Nacional Comum Curricular. A partir dos estudos multiculturais do currículo, entendemos este documento como um campo de disputa ideológica, um campo de poder, portanto, uma tecnologia que tem o poder de produzir representações de gênero e, ao mesmo tempo, interpelar o sujeito a partir dessas representações.

A Base Nacional Comum Curricular– BNCC é um documento cujo objetivo é embasar todo o currículo escolar nacional, seja ele de escola pública ou privada, é o resultado de múltiplas e complexas relações de poder que foram estabelecidas em diversas instâncias: municipais, estaduais e federais. De acordo com este documento, os movimentos sociais tiveram papel significativo nas definições dos direitos de aprendizagens e de desenvolvimento dos mesmos na BNCC. Cita, ainda, o parecer CNE/CEB n° 11/2010 que legitima a importância desses movimentos sociais para o “respeito e a consideração às diferenças” entre os sujeitos que fazem parte da sociedade, assegurando o seu lugar de expressão (BRASIL, 2016).

Michael Apple (2011), ao fazer uma análise das terríveis consequências para a sociedade americana a partir da construção de um currículo nacional, entende que a educação está intimamente ligada a política e a cultura e que o currículo é sempre uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguns conhecimentos privilegiados que em meio a tensões e conflitos acabam se sobrepondo sobre os demais, estabelecendo,

1 Discente Especial do curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGCEL/UESB. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. Endereço eletrônico: adenaideamorim@gmail.com

2 Professora Titular do Departamento de Ciências Humanas e Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutora em Semiologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Coordenadora do Grupo de Estudos em Teorias do Discurso (GETED). Professora dos Programas de Pós-graduação em Relação Étnicas e Contemporaneidade (PPFREC) e em Cultura, Educação e Linguagem (PPGCEL) da UESB. Endereço eletrônico: amabarbosa@uesb.edu.br



diretamente, a forma como o domínio e a subordinação são reproduzidos e alterados na sociedade.

Partindo deste pressuposto, problematizar a concepção/representação/interpelação do gênero, especificamente, do “sujeito feminino” na BNCC principalmente em um momento de *restauração conservadora*³, momento em que o país passa por inúmeros retrocessos em vários segmentos sociais, faz-se extremamente necessário e, ao mesmo tempo, se caracteriza como um ato político e de reivindicação.

METODOLOGIA

A Base Nacional Comum Curricular começou a ser elaborada desde o início do ano de 2015. Foram muitas as pessoas de todos os estados do Brasil envolvidas em seu processo: elaboração, discussão e revisão dos documentos que iriam compor a BNCC. O argumento foi o de que, desta forma, o documento viesse a representar aspectos comuns de toda a diversidade que constitui o Brasil (BRASIL, 2013).

No entanto, a partir dos estudos feministas e da perspectiva multiculturalista do currículo, faz-se necessário a seguinte indagação: É possível um documento “comum” curricular abranger todas as diferenças, no que diz respeito ao gênero, levando-se em conta que essas diferenças estão “sendo constantemente produzidas e reproduzidas através da relação de poder” (SILVA, 2011, p. 88)? Ou se buscaria, “entretanto, que essa suposta diversidade conviva com fenômenos surpreendentes de homogeneização cultural” (*Ibidem*, p. 85)?

Para aprofundarmos nesta questão, tomamos de empréstimo o conceito “tecnologia do gênero” inaugurada por Michael Foucault ([tecnologia do sexo](#)), e ressignificada pela autora feminista Teresa de Lauretis para melhor compreender os discursos ideológicos e de poder sobre gênero significados na BNCC. A partir de Lauretis (1994) o gênero é entendido como um “produto de diferentes tecnologias sociais [...] e de discursos epistemológicos e práticas críticas institucionalizadas, bem como das práticas da vida cotidiana” (p. 208). Logo, a BNCC é entendida como uma tecnologia do gênero, na medida em que, “tanto quanto uma teoria possa ser validada por discursos institucionais e adquirir poder ou controle sobre o campo do significado social, pode ela própria funcionar como uma tecnologia de gênero” (*Ibidem*, p. 213).

3 Termo cunhado por Apple (2011).



Percorremos todos os documentos contidos na segunda versão da BNCC analisando os contextos em que as palavras gênero, mulher e feminino foram gendrados (LAURETIS, 1994). Nesse percurso, identificamos três categorias sobre a questão do gênero que merecem destaque: gênero como diferença/desigualdade; gênero como característica biológica e gênero como construção social. Para este trabalho, escolhemos a primeira categoria para ser problematizada por aparecer com maior frequência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Guacira Louro (2003) faz uma análise de como a desigualdade de gênero é produzida nas práticas do cotidiano escolar por meio de mecanismos considerados, por muito tempo, como neutros ou naturais. A autora não nega a importância dos documentos oficiais, porém, concentra-se nas práticas cotidianas por supor que, geralmente, não nos atentamos, como deveríamos, “à eficiência da normalização cotidiana, continuada, naturalizada” (p.65).

Nós, por outro lado, nesta investigação, nos enveredamos para os documentos curriculares oficiais por duas importantes razões. A primeira é que são estes documentos tidos como oficiais que irão legitimar e disseminar, em âmbito nacional, por meio da educação, práticas e representações de interpelação dos diferentes sujeitos sociais em variados contextos uma vez que, à “Base Nacional Comum Curricular cabe definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que orientarão a elaboração dos currículos nacionais” (LOURO, 2003, p. 33). Ainda que esse currículo seja moldado pelos professores em sua prática cotidiana.

A segunda razão é que, em detrimento do momento histórico que estamos vivenciando atualmente no Brasil e no mundo, conforme Apple (2011) chama a nossa atenção, um momento de ascensão da extrema direita e de negação de direitos sociais conquistados, como tática de fortalecimento “o neoconservadorismo orienta-se pela visão de um Estado forte em certas áreas, sobretudo no que se refere à política das relações de corpo, gênero e raça, a padrões, valores e condutas e ao tipo de conhecimento que deve ser transmitido as futuras gerações” (p. 82-83) perpetuando seus “valores” e relegando a condição de “outros” aqueles que não são moldados nesses valores, “pessoas de cor, mulheres que se recusam a aceitar o controle alheio sobre suas vidas e corpos, gays e lésbicas” (*Idem*, 2011, p. 91).



Nesse sentido, mesmo que um documento como a BNCC tenha sido, supostamente, construído coletivamente isso não garante a equidade e a valorização das diferenças de identidade produzidas nos mais variados contextos. Muitas concessões foram feitas nesse percurso, principalmente, por aqueles que sempre o fizeram historicamente, bem mais que os outros.

Percebe-se que neste documento, BNCC, a questão de gênero aparece brevemente nos três seguimentos da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) quando se fala dos direitos, do conviver e quando há indicações, quase que precisas, de abordar essa questão em algumas áreas de conhecimento, eixos, disciplinas, conteúdos, e o ciclo/ano em que a questão de gênero deve ser trabalhada/abordada. Em determinadas áreas e disciplinas a questão de gênero se quer é mencionada.

Quanto aos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento em relação a princípios éticos a BNCC diz: “As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito: ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2013, p. 34).

No mesmo tópico, em outro momento encontramos: “CONVIVER com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, reconhecer e respeitar as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião” (BRASIL, 2013, p. 68). E segue em vários outros momentos os termos: “acolhimento das diferenças” (p. 296); “Reconhecer e respeitar o/a colega como oponente no contexto da prática de lutas, com especial atenção as questões de gênero” (p. 388), dentre outros exemplos iguais ou semelhantes presentes em outros trechos do documento.

O que se coloca em evidência a partir destes discursos é uma perspectiva neoliberal de multiculturalismo que parte de uma ideia humanista de tolerância, respeito e uma convivência harmônica entre as diferenças. No entanto, Silva (2011) nos chama à atenção para essa armadilha, pois, segundo ele, essas noções deixam intocáveis as relações de poder que estão na base na produção dessa diferença/desigualdade e aponta duas formas contraditórias em que essa ideia se apresenta.

A primeira ideia é que apesar “de seu impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância, [acolhimento], por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra ‘tolerância’” ou acolhimento. A segunda é que “a noção de ‘respeito’ implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas ‘respeitá-las’ (SILVA, 2011, p. 88). Guacira Louro (1997) observa que “a linguagem não apenas expressa relações,



poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças” (p. 65).

No contexto do currículo, apesar das problematizações feitas pela pedagogia feminista ao longo das décadas e dos estudos multiculturalistas, falta nos documentos oficiais em educação amplitude e profundidade no trato das questões de gênero para além da diferença/desigualdade. Isso nos levar duas hipóteses: que em meio às relações de poder no campo do currículo o movimento feminista vem perdendo cada vez mais espaço na luta pelo poder ou que, ao se afirmar demasiadamente o movimento tenha forçado “as perspectivas críticas em educação a cederem importância crescente ao papel de gênero na produção da desigualdade” (SILVA, 2011, p. 91).

CONCLUSÕES PARCIAIS

Para Lauretis (1994), essa é a primeira limitação do conceito de gênero como diferenciação sexual, ao se tornar universalizado impede a articulação das diferenças entre as mulheres, além de acomodar o pensamento feminista no interior de uma “casa patriarcal”. Paralelamente a esta crítica, a autora aponta a possibilidade de um conceito de gênero para além da diferenciação sexual, para isso deve-se haver a desconstrução deste a construção de um outro, totalmente afastado do referencial androcêntrico. De acordo com a autora, esse movimento não precisaria se dar, especificamente, no interior dos discursos hegemônico, ele pode ser construído, também, nas margens destes.

Palavras-Chave: Documentos oficiais de Educação. Currículo. Tecnologia do gênero.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo Cultura e Sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 71-106.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: documento preliminar. Disponível em: <http://>



basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf. Acessado em 20/03/2017.

LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org.). **Tendências e impasses**. O feminismo como crítica da modernidade. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.