

## **RASTREANDO FEMINISMO NO CURRÍCULO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ESTADO DE GOIÁS**

Maria Regina de Lima Gonçalves Oliveira  
Mestranda do programa de Pós-graduação em Educação, Linguagem e  
Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG)  
[mariareginalima91@hotmail.com](mailto:mariareginalima91@hotmail.com)

Stephany Pikhardt Martins  
Mestranda do programa de Pós-graduação em Educação, Linguagem e  
Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG)  
[stephany-m@hotmail.com](mailto:stephany-m@hotmail.com)

**RESUMO:** Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar o currículo de ensino de Língua Portuguesa do estado de Goiás sob o viés da teoria feminista. Para isso, seguimos à esteira das considerações pós-críticas de currículo, as quais, por sua vez, se inscrevem na perspectiva dos estudos culturais que, numa breve descrição, surgiram como uma forma de contestação e questionamento às formas de sujeição da cultura dominada à dominante. Ao articular a tríade currículo, feminismo e estudos culturais, pretendemos vislumbrar as relações que se estabelecem e as possíveis implicações emergentes desse quadro. Em outras palavras, almejamos rastrear as perspectivas adotadas pelo currículo de ensino de Língua Portuguesa do estado de Goiás no que se reporta a teoria feminista e a perspectiva dos estudos culturais, por entendermos uma estreita relação entre essa tríade. Para esse entendimento, buscaremos subsídios teóricos na literatura referente às questões postas aqui e uma análise do currículo de Goiás (no campo concernente ao ensino de Língua Portuguesa). O ponto de partida para essa discussão baseia-se nas preocupações e necessidades investigativas de compreender o *locus* do feminismo nos moldes curriculares, isto é, entender o currículo como um instrumento pedagógico que não só “determina” quais conhecimentos devem ser ensinados, mas que, de certa forma, é a própria produção cultural. Na realização desta pesquisa, encontramos como principais resultados, *i*) o processo de “invisibilização” dos sujeitos na trama social, *ii*) a discussão transversal das temáticas relacionadas ao feminismo, presentes somente do 6º Ano do Ensino Fundamental à 3ª Série do Ensino Médio no campo “Expectativas de Aprendizagem” e, *iii*) o apagamento da problemática central desse trabalho nos conteúdos de ensino.

**Palavras-chave:** Currículo. Estudos Culturais. Teoria Pós-crítica. Feminismo.

**ABSTRACT:** This research has as main objective to analyze the Portuguese language teaching curriculum of the state of Goiás under the bias of feminist theory. For this, we follow the post-critical considerations of curriculum, which, in turn, are inscribed in the perspective of cultural studies that, in a brief description, emerged as a form of contestation and questioning to the forms of subjection of the culture dominated to the dominant. In articulating the triad curriculum, feminism and cultural studies, we intend to glimpse the relationships that are established and the possible emergent implications of this framework. In other words, we aim to trace the perspectives adopted by the Portuguese language teaching curriculum in the state of Goiás in which feminist theory and the perspective of cultural studies are reported, because we understand a close relationship between this triad. For this

## Building the way

understanding, we will seek theoretical subsidies in the literature regarding the issues posed here and an analysis of the curriculum of Goiás (in the field concerning the teaching of Portuguese Language). The starting point for this discussion is based on the research concerns and needs of understanding the locus of feminism in the curriculum, that is, to understand the curriculum as a pedagogical instrument that not only "determines" what knowledge should be taught, but Cultural production itself. In the realization of this research, we find as main results, i) the process of "invisibilization" of the subjects in the social fabric, ii) the transversal discussion of themes related to feminism, present only from the 6th Year of Primary Education to the Field "Learning Expectations" and, iii) the elimination of the central problem of this work in the contents of teaching.

**Keywords:** Curriculum. Cultural Studies. Post-critical theory. Feminism.

### **Considerações iniciais**

Este artigo objetiva uma análise do currículo de ensino de Língua Portuguesa do estado de Goiás sob o enfoque dos estudos feministas. Centramos nossa discussão aos limites da teoria pós-crítica de currículo, embora reconheçamos a importância do imbricamento desta à teoria curricular crítica.

Partimos da problematização feminista para, com isso, vislumbrar como o currículo percebe os sujeitos envolvidos nos diferentes arranjos sociais e como eles são (ou não) elucidados nesses territórios contestados (SILVA *et al.* 2013). Assim, a problemática que conduziu esta pesquisa surgiu a partir das nossas vivências enquanto docentes do ensino fundamental e médio, cujos conteúdos de ensino são pautados pelo currículo do estado de Goiás.

Concordamos com Santomé (2013, p.155) “[q]ue uma das finalidades fundamentais de toda intervenção curricular é a de preparar os/as alunos/as para serem cidadãos/ãs ativos/as e críticos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática”. Nesse sentido, entendemos que para alcançar esses objetivos, o currículo deve abarcar em seu bojo conteúdos que propiciem/promovam a construção de conhecimentos que, por sua vez, favoreçam a formação de seres ativos/cidadãos.

Nessa direção, percebemos o currículo como um importante campo de disputas de poder, pois, embora esse não seja o principal foco da teoria pós-crítica, ele apresenta-se como um produto da cultura hegemônica, que perpassa as relações de gênero e ganha respaldo pela significação discursiva presentes em documentos formais de ensino, tais como o próprio currículo e, em sua consequência, a prática pedagógica.

## Building the way

Consideramos a perspectiva feminista de ampla relevância para a problematização das questões de gênero, uma vez que, conforme elucida Silva (2016, p.91-92), “[h]á uma profunda desigualdade dividindo homens e mulheres, com os primeiros apropriando-se de uma parte gritantemente desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade”. Nesse sentido, para o autor essa “[r]epartição desigual estende-se, obviamente, à educação e ao currículo” (p.92).

A teoria feminista questiona a suposta neutralidade do mundo social no que concerne a relação de gênero. Sob esse olhar, podemos perceber que as tramas sociais são constituídas de acordo com as características dominantes, ou seja, as masculinas. Dessa forma, o currículo e o processo de ensino são ferramentas educacionais que longe da neutralidade aspirada, produz e reproduz as desigualdades de gênero, bem como favorece a dominação do homem sobre a mulher. Trata-se de um tema que precisa ser questionado/problematizado em sala de aula, haja vista que o seu ocultamento implica em reprodução, formação acrítica, a-política e, conseqüentemente, ao acatamento e conformismo.

Dada a relevância social do tema em ênfase, cumpre pontuar que a pesquisa bibliográfica<sup>1</sup> realizada tem respaldo teórico principalmente em: Silva (2013; 2016), Flax (1991), Alves e Branca (1985) e Santomé (2013). Além disso, a análise documental<sup>2</sup> do currículo de ensino de Língua Portuguesa permite comprovar os aportes oferecidos pelas/os autoras/es em ênfase, bem como responder as perguntas iniciais da pesquisa.

O trabalho realizado segue dividido em seções, nas quais se discute a teoria (ou os rastros da teoria) feminista no currículo de ensino de Língua Portuguesa do estado de Goiás. Para tanto, discutimos no primeiro tópico algumas conceituações do *Currículo Pós-crítico*, em seguida *Os pontos de intersecções entre o currículo do estado de Goiás de Língua Portuguesa e a teoria pós-crítica*, no terceiro tópico abordamos as *Relações de gênero na teoria feminista* e no último tópico tentamos apresentar a articulação entre currículo e feminismo sob o título *Há espaço para o feminismo no currículo?*.

---

<sup>1</sup> Para Minayo (2001, p.53) “a pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse. Esse esforço em discutir idéias e pressupostos tem como lugar privilegiado de levantamento as bibliotecas, os centros especializados e arquivos. Nesse caso, trata-se de um confronto de natureza teórica que não ocorre diretamente entre pesquisador e atores sociais que estão vivenciando uma realidade peculiar dentro de um contexto histórico-social”.

<sup>2</sup> De acordo com Oliveira (2007, p.69) a pesquisa documental “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”.

### **Currículo Pós-crítico – breves considerações**

Os estudos de currículo acenam para a análise da relação estabelecida entre o conhecimento, os preceitos curriculares, ou seja, as propostas inerentes ao texto dos programas e as práticas pedagógicas. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2016), as teorias pós-críticas de currículo dão ênfase a aspectos não contemplados nas teorias anteriores, conforme ilustra a tabela abaixo baseada nas considerações do autor em *Documentos de Identidade – uma introdução às teorias de currículo* (2016, p.17):

<b>Teorias Tradicionais</b>	<b>Teorias Críticas</b>	<b>Teorias Pós-Críticas</b>
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso
Metodologia	Classe social	Saber-poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Eficiência	Emancipação e libertação	Multiculturalismo
Objetivos	Currículo oculto	
	Resistência	

Após conceituá-las, Silva (2016) propõe esse resumo para evidenciar o enfoque dado a cada uma das teorias. Nessa linha de raciocínio, percebemos que a teoria pós-crítica de currículo está de certa forma relacionada à crítica, não sendo assim, uma superação, mas uma espécie de justaposição.

[...] a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder (SILVA, 2016 p.147).

Desse modo, o currículo pós-crítico passa a ser visto como uma ampliação da crítica, sendo sua consolidação e complementação. Outrossim, a discussão aqui proposta

### Building the way

integra o posicionamento de Silva (2016), pois acreditamos que a “visibilização” dos sujeitos antes ocultos subjazem o direcionamento crítico e pós-crítico de currículo. Pretendemos, com isso, vislumbrar numa perspectiva feminista, quem são e onde estão os sujeitos envolvidos na trama social no currículo de ensino de Língua Portuguesa do estado de Goiás.

### **Pontos de intersecção entre o currículo do estado de Goiás de Língua Portuguesa e a teoria pós-crítica**

O currículo pós-crítico, conforme direcionamento de Silva (2016), entende o poder como componente que perpassa “[t]oda a rede social” (p.148). Com isso, “[a]s teorias pós-críticas desconfiam de qualquer postulação que tenha como pressuposto uma situação finalmente livre de poder”. Neste cenário, “o poder transforma-se, mas não desaparece” (p.148), *grosso modo*, se na perspectiva crítica o poder é associado às relações econômicas do capitalismo, na pós-crítica ele é articulado aos “[p]rocessos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (p.149).

Na análise do currículo de ensino de Língua Portuguesa do estado de Goiás, percebemos que o enfoque dado por ele, privilegia os conteúdos formais de sala de aula e colocam a questão feminista a encargo das expectativas de aprendizagem sob um viés transversal. Ou seja, espera-se que as/os discentes entendam que as desigualdades sociais e os preconceitos atravessam a vida de mulheres, lésbicas/gays, negras/os, índia/o, pobre etc. nos gêneros estudados.

As questões vislumbradas no currículo estão dispostas do 6º Ano do Ensino Fundamental a 3ª Série do Ensino Médio no campo “expectativas de aprendizagem”, entretanto, essa restrição “prescrita” acena para a “invisibilização” dos sujeitos, posto que, não há uma discussão crítica que “desoculte” os sujeitos apagados no processo de ensino e aprendizagem.

Um possível rastreamento da teoria pós-crítica no currículo do estado de Goiás mostra que, embora algumas minorias sejam contempladas no campo referente aos objetivos de aprendizagem, elas ainda se mostram invisíveis aos conteúdos formais e por vezes podem ser imperceptíveis as/aos agentes de ensino. Ainda que saibamos da importância dos temas transversais no processo de ensino e aprendizagem, entendemos que os temas enfocados neste artigo necessitam de maior discussão, assim como as/os invisibilizadas/os precisam ser problematizados e trazidos ao campo curricular e pedagógico.

## Building the way

Percebemos no currículo de ensino de Língua Portuguesa de Goiás, que alguns conteúdos são preconizados, em detrimento de outros, que são “ocultos” e apagados. Nas relações vislumbradas entre esses conteúdos, depreendemos que não se trata de uma coincidência, mas, sim, de objetivos pré-determinados e direcionados, voltados para um público específico. A transversalidade é um passo dado à inclusão dos temas elucidados aqui, no entanto, sob um olhar pós-crítico de currículo, desconfiamos das relações estabelecidas entre o que se quer ensinar e as problemáticas subjacentes ao currículo e a prática pedagógica.

### **Relações de gênero na teoria feminista**

De acordo com Jane Flax (1991, p.225), “[o] propósito fundamental da teoria feminista é analisar como nós pensamos, ou não pensamos, ou evitamos pensar sobre gênero [...]”, assim, “[p]ara entender as metas da teoria feminista, devemos considerar seu tema central – o gênero”. A autora afirma não haver um consenso entre as feministas sobre a conceituação do termo, daí as possíveis controvérsias existentes. Essas discordâncias resultam, por vezes, na associação das questões de gênero às discussões referentes a relações sociais como as de classe ou de raça, bem como aos debates sobre sexualidade, identidade individual etc.

Percebemos, a partir dos questionamentos de Flax, que as diferentes teorias feministas surgem em cumprimento a essas discrepâncias, isso justifica, inclusive, a associação entre o feminismo e o capitalismo/marxismo/crítica e, por outro lado, entre o pós-modernismo/sexualidade/multiculturalismo/desconstrução de gênero, etc.

Sobre as relações de gênero, Flax (1991, p.228) menciona que “[s]ão uma categoria destinada a abranger um conjunto complexo de relações sociais, bem como a se referir a um conjunto mutante de processos sociais historicamente variáveis”. Dessa forma, a autora percebe que “[o] gênero, tanto como categoria analítica quanto como processo social, é relacional”. Em outras palavras, para a autora:

As relações de gênero são processos complexos e instáveis (ou “totalidades” temporárias na linguagem da dialética) constituídos por e através de partes inter-relacionadas. Essas partes são interdependentes, ou seja, cada parte não tem significado ou existência sem as outras (FLAX, 1991 p.228).

## Building the way

Por intermédio do estabelecimento das relações de gênero, há a produção e reprodução de polos que colocam homens e mulheres em extremos diferentes e intransitáveis, assim “[s]ó se pode pertencer a um gênero, nunca ao outro ou a ambos” (FLAX, 1991 p.228). Nesta linha de raciocínio, o binarismo pode ser entendido como relações de poder/dominação entre os componentes do polo. Dessa forma, “[a]s relações de gênero têm sido (mais) definidas e (precarosamente) controladas por um de seus aspectos inter-relacionados – o homem” (FLAX, 1991 p.228).

Com base nesse quadro, o feminismo surge às esteiras de outros movimentos que visam superar as desigualdades sociais e as formas de opressão que não se aplicam somente ao plano econômico, tais como o movimento das/os negras/os, das minorias étnicas, das/os lésbicas/gays, etc. E apesar de não se tratar de uma fusão entre esses movimentos, posto que, cada um tem sua própria forma de organização, eles não podem ser desarticulados, uma vez que a discriminação sofrida por esses grupos não são isoladas e possuem o mesmo pano de fundo (ALVES; BRANCA, 1985).

Ante as breves considerações postas, entendemos o feminismo como movimento plural que possui diferentes vieses e pressuposições. Nesta direção, procuramos evidenciar no currículo de ensino do estado de Goiás possíveis intersecções entre esse movimento e os precedentes curriculares.

### **Há espaço para o feminismo no currículo?**

De acordo com a análise realizada no currículo de ensino de Língua Portuguesa do estado de Goiás, percebemos que as discussões sobre as desigualdades de gênero – enfoque da teoria feminista adotada aqui – são propostas do 6º Ano do Ensino Fundamental a 3ª Série do Ensino Médio, sendo apenas consideradas como expectativa de aprendizagem, haja vista que não integram o currículo como conteúdo, mas sim como desdobramento, cabendo a/ao docente fazer a ponte entre essa abordagem e o processo de ensino e aprendizagem.

O currículo analisado contempla a discussão envolvendo minorias em apenas um campo, o qual faz referência aos objetivos de aprendizagem, ou como consta no documento “expectativas de aprendizagem”. Do 6º Ano do Ensino Fundamental à 3ª Série do Ensino Médio há o seguinte objetivo: “Discutir sobre a existência de preconceitos com relação à sexualidade, à mulher, ao negro, ao índio, ao pobre, à criança, ao velho, nos gêneros em

### Building the way

estudo” (GOIÁS, 2011, p. 37). Entretanto, não há um direcionamento que dê ênfase a essas questões mencionadas no documento, com vistas à visibilização das relações de gênero, por exemplo. Não há, dessa forma, um *link* que articule o feminismo à prática pedagógica, pois se trata de uma espécie de “alternativa” dada a/ao professora/or, como um possível desdobramento dos conteúdos de ensino.

Entendemos que devido à complexidade que envolve o ensino de Língua Portuguesa, os eixos temáticos voltados para o reconhecimento das minorias talvez não sejam considerada como deveria, mas diante das necessidades existentes de problematização da relação desigual entre homens e mulheres, percebemos a importância de se discutir o tema em sala de aula, com vistas a uma formação que desarticule a ideia de homem-dominador e mulher-dominada. Com isso, faz-se urgente que tais disparidades sejam mencionadas diariamente por meio do uso de textos – por exemplo – que abordem o assunto, que promova reflexão e assim, uma formação que prime, ao menos, pela minimização das desigualdades.

Faz-se necessário assim, que a metodologia docente faça jus à veemência da temática discutida aqui. Embora, percebamos avanços no currículo quanto às pressuposições anteriores desses documentos formais, há ainda a necessidade de se “ouvir a voz” daquelas/es que foram invisibilizadas/os do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o foco mantém-se nos conteúdos gramaticais e no ensino de gêneros textuais, os quais são importantes, mas podem ser usados a favor de discussões maiores, como a proposta nessa produção.

Além disso, preocupa-nos o fato de não haver nenhum direcionamento – nem mesmo de forma transversal – quanto a essas temáticas nas séries iniciais. Fica evidente que não se trata de uma coincidência, o fato de tais temas só serem “problematizados” a partir do 6º Ano do Ensino Fundamental, o que deixa transparecer que “esses assuntos” pertencem as/aos adolescentes, não sendo cabíveis/passíveis de discussão entre o 1º e 5º Anos. Entretanto, as séries iniciais não estão imunes à produção da desigualdade de gênero, aliás, são campos de construção férteis, conforme situa-nos Felipe e Guizzo (2013, p.32),

[...] mesmo de forma não intencional, algumas professoras acabam reproduzindo as desigualdades de gênero existentes na sociedade a partir de concepções essencialistas pautadas em uma ‘natureza’ capaz de determinar irremediavelmente os comportamentos masculinos e femininos.

## Building the way

Dito isto, não estamos colocando a “culpa” na prática pedagógica em si, mas pretendemos mostrar que o currículo contribui/implica em uma ação docente que, dependendo da forma como seja abordado – criticamente ou não –, colaborará para o empoderamento de aspectos negativos quanto à formação cidadã das/os agentes de ensino.

Já que o currículo de ensino de Língua Portuguesa do estado de Goiás não “prevê” nenhuma discussão pautada pela teoria feminista no percurso escolar inicial – anos iniciais do Ensino Fundamental – fica evidente que “nessa fase não se deve tratar dessa temática”. No entanto, lembramos que mesmo nos anos subsequentes, nos quais os temas voltados para as minorias<sup>3</sup> são previstos, estes são tratados de forma transversal, como um desdobramento apenas dos conteúdos formais.

De acordo com Santomé (2013, p.157), quando analisamos os conteúdos que são trabalhados na maioria das instituições escolares e as considerações das propostas curriculares,

[...] chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. Entre essas culturas ausentes podemos destacar as seguintes: [...] as etnias minoritárias ou sem poder; o mundo feminino; as sexualidades lésbica e homossexual; a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres [...].

Diante disso, entendemos que o currículo contribui para a propagação da cultura hegemônica, assim como para as posturas de silenciamento, nos quais se inscrevem os sujeitos apagados das tramas sociais. No que se reportam as representações femininas nestes artefatos, há, na opinião do autor, “[u]ma forte *remasculinização* da sociedade” (SANTOMÉ, 2013 p.166), em outras palavras, há um endosso oculto (?) ao currículo e à prática docente que direciona o poder e quem terá acesso a ele.

Santomé, preocupado com as questões mencionadas, sugere algumas respostas curriculares mediante a diversidade e a marginalização presentes nos ambientes de ensino, pois, para ele, não podemos “[c]air em propostas de trabalho tipo *currículos turísticos*, ou seja, em unidades didáticas isoladas, nas quais, esporadicamente, pretende-se estudar a diversidade cultural” (2013, p.167). Dentre essas respostas, o autor enfatiza a necessidade de que “[t]odo o professorado participe da criação de modelos de educação alternativos” e para

---

<sup>3</sup> Compreendidas não como uma representação numérica inferior a outra, mas como uma expressiva maioria silenciada e oprimida pela padronização.

### Building the way

ele, “uma das maneiras de começar pode ser através da construção de materiais curriculares capazes de contribuir para um questionamento das injustiças atuais e das relações sociais de desigualdade e submissão (por exemplo, sexismo, racismo, classismo, etc.)”.

Além disso, Santomé acena para a necessidade dos conteúdos “[a]ntirracistas, antissexistas [...] (p. 170)” integrarem todas as disciplinas escolares, permitindo com isso, a discussão/problematização diária de tais temáticas.

Embora existam avanços quanto ao processo de visibilização da teoria feminista nos meandros das propostas curriculares – antes, as minorias mencionadas aqui não eram “vistas” nem mesmo nos temas transversais – percebemos que as questões referentes a desigualdades de gênero devem ser contempladas em sua totalidade e problematizadas à altura das disparidades vislumbradas.

### **Considerações Finais**

À luz das problemáticas que cercam as questões de gênero, percebemos o currículo como um artefato que perpetua desigualdades, ao passo que oculta e silencia discussões sobre tais temas com vistas a manter uma “neutralidade” que não se materializa. Consideramos que nenhum ensino pode ser neutro e, com isso, inserimos o currículo ao rol de documentos formais que por meio de seu discurso homogeneiza a sociedade escolar e oculta os sujeitos dominados pelas entrelinhas de poder.

Sobre esse processo de “neutralidade” Montserrat, em seu livro *Como se ensina a ser menina – o sexismo na escola* (1999, p.43), afirma que “[a] linguagem e a forma como se ensina não são, pois, imparciais, mas estão impregnadas de ideologia [...]”, nas quais são “inconscientemente” reforçadas a formação de padrões de conduta femininas e masculinas.

As questões de gênero necessitam de maior ênfase e discussão nos ambientes de ensino, uma vez que a escola possui amplo contato com meninas e meninos, podendo, a partir disso, interatuar de forma consciente e crítica, superando os ranços do ensino acrítico e não-consciente, muitas vezes, ainda implícito ao currículo.

De acordo com Moreno (1999), a escola pode em vez de ensinar/controlar o que as/os outras/os pensam, “[e]nsinar a pensar; em lugar de ensinar a obedecer, pode ensinar a questionar, a buscar os porquês de cada coisa, a iniciar novos caminhos, novas formas de interpretar o mundo e de organizá-lo” (p.17). Parafrazeando a autora, o problema não está

## Building the way

somente centrado no currículo de ensino, mas está situado, igualmente, nas práticas pedagógicas que reverberam os sistemas de pensamento que “[m]arginalizam a mulher e a levam a ser considerada um elemento social de segunda categoria” (MORENO, 1999 p.17), a escola, em outras palavras, tem sua própria forma de ensinar como ser menina.

É possível inferir com os apontamentos colocados nesse estudo, que para se problematizar o apagamento das minorias, nas quais se inserem as desigualdades de gênero e, conseqüentemente, a invisibilidade da mulher, é necessário um movimento que repense o currículo enquanto direcionamento e o fazer docente, pois percebemos que no documento analisado não há espaços para que se discutam tais questões. Dessa forma, consideramos a utilização de textos como forma de se abordar a temática, o que torna possível uma análise não apenas formalista da língua – centrada no ensino gramatical – mas, também uma análise funcionalista que propicie a discussão de temas que estão inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Em síntese, as breves considerações expostas permitem dizer que não há no currículo de ensino de Língua Portuguesa do estado de Goiás uma perspectiva que acene para o feminismo, há apenas indicações transversais que não abarcam a necessidade urgente de problematização do tema. Para Silva (2016, p.97), “[o] currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero”. Partindo do direcionamento do autor, percebemos que as desigualdades de gênero podem ser abarcadas no âmbito curricular e na prática pedagógica não apenas como tema transversal ou expectativas de aprendizagem – como está no documento analisado – mas sim como conteúdo diário que perpassa por todas as disciplinas, constituindo dessa forma, um meio possível de se romper com as desigualdades sociais nas quais se inscrevem as questões de gênero.

## **Referências**

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. *O que é feminismo*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dgmar; SOARES, Rosângela org. *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

Building the way

FLAX, Jane. Pós-Modernismo e Relações de Gênero na Teoria Feminista. In: HOLLANDA, H. (org.) *Pós-Modernismo e Política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

GOIÁS. Secretaria de Educação – SEDUC. *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás*. Goiânia, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina – o sexismo na escola*. Trad. Ana Venite Fuzatto, São Paulo: Moderna, 1999

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTOMÉ, Furjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu *et al. Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org). *Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. *Documentos de Identidade – uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.