

# PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE VIOLÊNCIA DE GÊNERO EM DOCUMENTOS DE DOMÍNIO PÚBLICO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Rodrigo Pontes de Mello<sup>1</sup>  
Benedito Medrado<sup>2</sup>

## Introdução

*Primeiro Movimento (Vivace)*

Como partituras nas quais organizando notas em melodias, harmonias e ritmos, inscrevemos músicas, comunicadas não apenas pelos instrumentos, mas na escuta, os textos também se constituem malhas de palavras organizadas em frases, orações e períodos os quais produzem sentidos na leitura dos seus interlocutores. E da mesma forma que notas musicais podem produzir infinitas músicas, palavras podem produzir ilimitados sentidos; mesmo que os vocábulos já tenham sido usados por tantos escritos/falas, por tantos/as interlocutores/as. Obviamente que com esse texto não seria diferente. Há vários sentidos nele, e vamos construindo-os como na construção de uma sinfonia.

Em princípio, escrever um texto sobre violência contra mulher poderia ser mais um entre os diversos escritos já produzidos, e que virão a ser igualmente gerados de outros/as escritores/as. No entanto, ao produzimos o primeiro *acorde* desse texto musicado (mesmo sem um único som), começamos a perceber que podemos constituir-lo como uma *Fuga* a mais nas músicas da vida, nos vários espaços de poder/saber sócio-acadêmicos. Nesse sentido, temos como o acorde central desse texto, a junção de três “*notas*”: a violência contra mulher, a educação e os documentos de domínio público, sendo a nota mais *grave* desse acorde a violência contra mulher. Um acerto “sonoro” de uma obra localizada no programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Pernambuco, a partir de uma pesquisa que é produto de uma série de outros acordes, melodias, notas e repertórios que, nos compassos da vida, harmonizam-se (ou desafinam) na produção dos atores envolvidos nessa construção de saber.

E sendo, portanto, o produto de uma pesquisa localizada num Programa de Pós Graduação em nível de Mestrado, seu objetivo é entender os sentidos sobre violência contra mulher, produzidos em documentos de domínio público destinados à educação, a partir dos diversos processos que constroem esses sentidos. Processos esses que ocorrem localizados em lugares, atores e atrizes, e vozes em tempo e em espaços, bem como contextualizados por outros documentos (P. SPINK, 2009). Uma produção justificada pela urgência social, política, e acadêmica em se discutir um fenômeno humano que “desafina” com o bem estar das pessoas. E que, mesmo partindo de um *locus disciplinar* denominado *Psicologia*, é importante ressaltar que a mesma está encontrada neste trabalho, a partir de uma perspectiva construcionista, buscando interanimação com outros conhecimentos, inclusive com o conhecimento artístico. Trata-se de um trabalho em Psicologia Social; mas não a considerando como uma área da Psicologia, e sim, um modo de produzir conhecimento a partir de uma perspectiva social.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

**rodrigopmello@yahoo.com.br**

<sup>2</sup> Professor do Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

**beneditomedrado@uol.com.br**

## **Violência contra Mulher na Educação/Escola**

*Segundo Movimento (Andante)*

Uma das mais conhecidas obras artísticas do período romântico no mundo ocidental é a *Nona Sinfonia* (Sinfonia Coral) de Ludwig Van Beethoven (1770 – 1827), composta entre os anos de 1822 e 1823 quando o músico já estava surdo – uma composição musical para ele sem som. E mesmo sensorialmente comprometido pôde produzir um trabalho musical que, não obstante as diferenças entre notas musicais e os instrumentos (por se tratar de uma *Sinfonia*)<sup>3</sup>, não houve desigualdade nem entre as notas, nem entre os instrumentos – tudo está devidamente afinado na “Nona Sinfonia”. Mas... O que isso tem haver com a violência? O “simples” fato de que, se houvesse desigualdade entre as notas e os instrumentos, não haveria Sinfonia, não haveria Música. Então, é nesse sentido que a violência se constitui um “desafino” nas relações humanas, onde pessoas e práticas são tratadas de forma desiguais, numa relação de poder assimétrica, por serem/agirem diferente.

Nesse sentido, a violência contra a mulher é um desses “descompassos”, e que está baseada na desigualdade de gênero. Por essa razão, o estudo da temática relacionada à *violência contra mulher* se constitui a “nota” grave deste acorde textual. E para se entender a violência contra mulher é necessário saber o que se concebe como violência de gênero. Assim sendo, este trabalho parte do princípio de que *Violência de Gênero* um constructo conceitual que surgiu, segundo Heleieth Saffioti (2005), com Robert Stoller em 1968, mas que passa a tomar maiores proporções em seus estudos e repercussões, a partir do artigo de Gayle Rubin em 1975, sob o título “*The Traffic in Women: Notes on the ‘Political Economy’ of Sex*”. Porém, a partir desse artigo, tal conceito passa por constantes mudanças, as quais se distanciam do que originalmente foi colocado por Rubin.

É igualmente importante considerar que a idéia de *Violência de Gênero*, oriunda de conceitos de sexo e gênero, ainda estava muito fortemente ligada à relação dicotômica entre a condição biológica e social dos humanos. Nesse sentido, essa primeira idéia de Violência de Gênero, que foi e ainda é pensada por algumas correntes teóricas, passa a ser suplantada a partir de concepções localizadas/produzidas não nas dicotomias, necessariamente. Essas diferenças, segundo Anne-Marie Pessis e Gabriela Martins (2005), em seu artigo intitulado “*Das origens da desigualdade de gênero*”, são construídas em momentos históricos diferentes, bem como em lugares diferentes, e por pessoas diferentes; são relações de poder exercidas de forma desiguais.

Desse modo, essa nova concepção de Violência de Gênero não nega que esse tipo de abuso esteja marcado, também, pelas diferenças biológicas e sociais, assim como acrescenta que violência não está nessas diferenças, mas nas relações de poder desiguais existe entre elas. É nessa perspectiva violentamente discriminatória que percebemos a ausência harmônica de uma *Sinfonia* nas relações entre as pessoas (onde as diferenças entre notas e instrumentais deveriam se acomodar em compassos e andamentos). O que significa dizer que a violência de gênero acontece quando a diferença entre os sexos e os gêneros não se harmonizam por serem trabalhadas através da desigualdade. Dessa forma, não há possibilidade de se ter música; teremos no máximo ruídos perturbadores e ensurdecadores. E esses barulhos que dificultam as

---

<sup>3</sup> Tipo de música, em forma de sonata, para Orquestra.

vidas das pessoas (sobretudo as mulheres), deflagraram uma série de movimentos ao longo da história, onde podemos pontuar alguns importantes para esse trabalho.

Esses movimentos são capazes de mobilizar diversos Estados/Nações do mundo, através de documentos que são produzidos por meio deles, carregando conceitos que produzem sentidos e mudanças importantes para harmonizar a vida das pessoas. Heloísa Frossard (2006) traz na sua compilação dos *“Instrumentos Internacionais de Direitos das Mulheres”*, o conceito de violência de gênero (em particular), através da *Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre as Mulheres*, em 1995, oriunda da “IV Conferência Mundial sobre a Mulher: Igualdade, Desenvolvimento e Paz”, na cidade de Pequim, entre os dias 4 e 15 de setembro de 1995. Essa declaração formula o conceito de violência contra mulher a partir do conceito de violência de gênero, como sendo “uma manifestação das relações de poder historicamente desiguais entre mulheres e homens, que têm causado a dominação da mulher pelo homem, a discriminação contra ela e a interposição de obstáculos ao seu pleno desenvolvimento.” (p. 190).

Além disso, dois importantes documentos que além de trazerem o conceito de violência contra mulher também se propõe a combatê-la, e que fazem parte também dessa rede, são a *Convenção para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher* (CEDAW) – oriunda da Organização das Nações Unidas (ONU) –, e, posteriormente à *Convenção para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher* (Convenção do Pará) – originária da Organização dos Estados Americanos (OEA). Esses dois documentos foram fundamentais para alavancar mudanças legislativas no Estado brasileiro, sendo a mais relevante dessas mudanças a sanção da Lei Nº 11.340/2006, de 7 de agosto de 2006, denominada *“Lei Maria da Penha”*. Uma lei que surge como uma espécie de *batuta* para que as pessoas possam *conduzir* suas vidas nas relações entre homens e mulheres, evitando e coibindo os *desafinos* entre eles/elas.

Esse documento/lei nomeado *Lei Maria da Penha* – como uma “simples” *batuta* – objetiva “afinar instrumentos” (práticas), para que as diferenças entre homens e mulheres sejam “harmonizadas” para que tenhamos músicas ao invés de ruídos irresponsáveis. Mas, será que uma simples *batuta* consegue por si só esse feito? Obviamente que não. E por essa razão são necessárias outras ações para que esse propósito seja alcançado. Para isso a Lei Maria da Penha, como *instrumento/documento*, passa a orientar outras práticas que venham a proporcionar mudanças em outras esperas (não apenas legais como a lei prevê), no sentido de prevenir os *desafinos*. Com isso a lei se preocupa com a qualidade dos músicos e musicistas (pessoas) e dos instrumentos/práticas para que não haja produção de *ruídos*, mas a produção *musical*. Assim, a *Lei Maria da Penha* busca, na educação, esse lugar preventivo – lócus destinado a formação de pessoas. Essa é a nossa segunda “nota” deste acorde textual: *a educação*.

A educação acompanha a gravidade da primeira “nota” deste acorde, uma vez que a Lei Maria da Penha destina artigos e incisos para localizar a educação no contexto da violência contra mulher. Assim sendo, Jean-Claude Forquin (1993), em sua obra *“Escola e Cultura”* traz a idéia de que a educação é sempre um processo que ocorre entre pessoas, e que supõe a comunicação, transmissão ou aquisição de algo (conhecimentos, crenças, hábitos, valores, etc.), o que seria considerado o “‘conteúdo’ da educação”. Sendo a educação um processo social, de compartilhar conhecimentos diversos, podemos problematizá-la dizendo que educação não é o que comumente se coloca como um processo de ensino-aprendizagem (a idéia primária de lados opostos – onde um tem o conhecimento e outro não têm).

Essa idéia é trabalhada (criticada) por Carlos Rodrigues Brandão (1995), em seu livro “*O que é educação*”, no qual ele analisa criticamente esse modelo educacional baseado na hierarquia (desigualdade) dos saberes. Nesse livro, Brandão nos traz a idéia de que a relação ensino-aprendizagem está baseada no surgimento da instituição escola, que por sua vez começou quando apareceram nas primeiras divisões sociais de poder/saber/fazer, quando o conhecimento “começa a se distribuir desigualmente e pode servir ao uso político de reforçar *diferenças*, no lugar de um saber anterior, que afirmava a *comunidade*.” (p. 27). É neste momento que, segundo o autor, a educação – que existia antes mesmo de haver escola, “somente” pela transferência de saber entre as gerações – passa a ser um instrumento onde “emerge tipos e graus de saber que correspondem desigualmente a diferentes categorias de sujeitos (...) de acordo com sua posição social no sistema político de relações do grupo”. (p. 28).

Por sua vez, a escola é uma instituição que institucionaliza pessoas, com diz René Lourau (1975) em seu livro “*Análise Institucional*”, onde “antigamente, costumava-se dizer instituir as crianças (no sentido de educar-lhe) e instituir um povo (no sentido de dar-lhe uma constituição política).” (p. 9). Nesse sentido, Lourau nos traz a idéia de educação como sendo institucionalização de crianças (nesse trecho específico) corroborando com a perspectiva do surgimento da escola, conforme nos trouxe Brandão, como sendo um lugar que tem por função “educar” no sentido de ensinar. No entanto, é importante considerar que o ensino é sempre direcionado por quem ensina, e para um determinado fim. E, sendo o ensino uma relação desigual, a partir da diferença de saberes, vão existir instrumentos (tecnologias) que viabilizem esse processo de dominação, bem como o direcionamento desse ensino. E um desses importantes instrumentos é o currículo.

O Currículo surge como um instrumento fundamental para o ordenamento da instituição escolar, que organiza seu modelo educacional baseado em disciplinas. Por sua vez, a disciplina na escola é a materialização dos processos hierárquicos, conseqüentemente desiguais, aos quais são submetidos os humanos, no sentido de aprenderem a separar diferentes níveis de pessoas em diferentes relações de *poder-saber* para a manutenção de uma sociedade disciplinada, mantendo desigualdades. Assim, Brandão (1995) diz que “aos poucos acontece com a educação o que acontece com todas as outras práticas sociais (a medicina, a religião, o bem-estar, o lazer) sobre as quais um dia surge um interesse político de controle.” (p. 33). E quem organiza esse processo disciplinar nas instituições educacionais são os currículos. Que, de origem latina, segundo o dicionário Michaelis (2009), é uma palavra derivada da expressão *Scurrere*, trazendo a concepção etimológica de curso (percurso) a ser seguido. Ou seja, há um caminho pré-determinado a ser seguido pelas pessoas quando nas instituições de ensino.

## **O Currículo como Documento de Domínio Público à Luz das Práticas Discursivas**

*Terceiro Movimento (Largo ma non tanto)*

O acorde central desta obra se realiza quando a terceira “nota” é tocada juntamente com as duas anteriores. E a terceira “nota” deste acorde textual é a *produção de sentido a partir de documentos de domínio público*. A partir disso é importante considerar que a idéia de produção de sentido nesse trabalho está relacionada à abordagem das *Práticas Discursivas*, que segundo Mary Jane Spink e Benedito Medrado (2000), “remete, por sua vez, aos momentos de ressignificações, de rupturas de produção de sentido, ou seja, corresponde aos momentos ativos do uso da linguagem, nos quais convivem tanto a ordem como a

diversidade.” (p. 45). Direciona-se aos momentos em que o *uso da linguagem* extrapola o esperado; aquilo que está institucionalizado em determinada época e em determinado lugar. Sendo assim, a definição trazida por estes autores é a de que *Práticas Discursivas* constitui-se a

(...) linguagem em ação, isto é, as maneiras a partir das quais as produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas. As práticas discursivas têm como elementos constitutivos; **a dinâmica** (*Grifos meus*), ou seja, os enunciados orientados por vozes; **as formas** (*Grifos meus*), que são os *speech genres* (definidos acima); e **os conteúdos** (*Grifos meus*), que são os repertórios interpretativos. (p. 45)

Assim, o estudo das *práticas discursivas* está baseado na linguagem do cotidiano das pessoas, que na não-regularidade e na polissemia lingüística busca identificar rupturas com a regularidade do discurso. Essa postura procura conhecer os sentidos que são produzidos nessa construção social, que é linguagem. Trata-se de uma linguagem que, segundo Mary Jane Spink (2004), é entendida como prática social, como ação que desempenha uma função (performática), e produzida em local e tempo próprio. Sendo essas idéias oriundas de um movimento chamado *giro lingüístico*, ocorrido entre as décadas de 70 e 80, onde a centralidade da linguagem é fundamental para se pensar as ciências humanas a partir da perspectiva *construcionista*.

Por sua vez, Mary Jane Spink e de Rose Mary Frezza (2000), em um texto intitulado “*Práticas Discursivas e Produção de Sentido: a perspectiva da Psicologia Social*”, dizem que o Construcionismo “é resultado de três movimentos: na Filosofia, como uma reação ao representacionismo; na Sociologia do Conhecimento, como uma desconstrução da retórica da verdade, e na Política, como busca do *empowerment* de grupos sociais marginalizados” (p. 23). Abordam o aspecto filosófico por se tratar de um movimento que questiona bases epistemológicas, ontológicas e metodológicas na produção de conhecimento em ciências humanas para-além da perspectiva de que o conhecimento é o reflexo da verdade natural das coisas.

Tomam como referência a Sociologia do Conhecimento no momento em que se começa a questionar o lugar do conhecimento do senso reificado, e passa a se valorizar o conhecimento do senso comum como produção de verdades, e não apenas a Verdade Científica, pois ambas são construídas a partir da *retórica* como argumentação localizada e direcionada. E, por fim, o aspecto político quando a relação de como esses saberes são posicionados nas relações sociais de poder, buscando possibilitar a produção de conhecimentos que viabilize o empoderamento dos grupos sociais e das pessoas que fazem parte deles. Assim, partido da idéia de que a produção de conhecimento faz parte de uma construção lingüística, argumentativa (portanto retórica), entendemos que a linguagem torna-se central na Psicologia Social de base construcionista.

E partido do que diz Mary Jane Spink (2004), em seu livro “*Linguagem e Produção de Sentido no Cotidiano*”, é importante explicitar que a linguagem trabalhada na Psicologia Social apresenta-se de diferentes formas. Mas que para a abordagem baseada nas *Práticas Discursivas* o estudo está preocupado em analisar a linguagem na interação social. Por essa razão, a *linguagem em uso* é entendida, como trazem Mary Jane e Benedito Medrado (2000), como “prática social”, e ambos baseiam suas investigações buscando “trabalhar a interface entre os aspectos performáticos da linguagem e as condições de produção, entendidas tanto como contexto social e interacional, quanto no sentido foucaultiano de construções históricas” (p. 43).

Contudo, a linguagem como produção de sentido acontece através de diversos instrumentos. E um desses instrumentos são os documentos de domínio público. Nesse sentido, quem melhor trabalha nessa perspectiva é Peter Spink (2000) em seu texto “*Análise de Documentos de Domínio Público*”. Para ele os Documentos de Domínio Público se constituem como *práticas discursivas* a partir de dois pontos que ressalta, a saber: “como gênero de circulação, como artefatos do sentido de tornar público, e como conteúdo, em relação aquilo que está impresso nas páginas.” (p. 126). Assim, Peter Spink chama atenção sobre a condição do documento, tanto como artefato produtor de sentido quanto recurso onde estão impressas as informações.

Além disso, Benedito Medrado (2002) defende, em sua tese de doutorado, a possibilidade de “que além de ser um veículo poderoso que cria e faz circular conteúdos simbólicos, os documentos de domínio público têm um poder transformador, ainda pouco estudado, de reestruturação dos espaços de interação. (p. 79). Dessa forma, os documentos de domínio público podem ser considerados ferramentas importantes para compreendermos as relações de poder produzidas a partir desses artefatos, sobretudo a partir da idéia de governamentalidade, considerando um documento como orientador de práticas – sendo uma questão importante nesse trabalho. E o currículo é um desses documentos que produzem sentido, e governam as instituições de ensino, as pessoas nesses espaços, bem como suas práticas.

### **Os documentos como governamentalidade escolar: o lugar da Violência contra Mulher a partir dos currículos.**

*Quarto Movimento (Presto)*

Portanto, sendo o currículo um documento de domínio público, e concebendo a idéia de que os currículos são tecnologias de governo, podemos conceber que o sentido curricular é o de governar instituições, pessoas e práticas. Não só práticas funcionais, mas práticas sociais nas relações interpessoais. E a própria noção de escola e currículo é vista por Brandão (1995) como uma prática de *divisão social do saber* – a qual direciona os processos educacionais às instituições escolares, destinando este espaço ao exercício das relações de poder/saber hierarquicamente postas entre os que sabem (ensinam) e os que não sabem (aprendem). Essa relação desigual já é por si só característica *fundante* de uma ação violenta – nesse primeiro momento, uma violência institucional.

René Barbier (1985) em sua obra “*A Pesquisa-Ação na Instituição Educativa*”, constrói uma concepção de violência institucional a partir da compreensão de que esta decorre da violência social, a qual é efeito direto da luta de classes. Para Barbier, a violência social transforma-se em violência simbólica por meio dos aparelhos ideológicos de Estado, dentre eles, a escola, a qual tem como função a interiorização das normas dominantes. Essa dominação, segundo o autor, é instituída a partir de injunções inconscientes, de valores que constituem a normatividade de uma determinada sociedade, visando preservar o modelo repressor que sustenta o Estado.

Dessa forma, o poder do Estado se efetua através do que Barbier chamou de *células simbólicas*. Tal termo é usado pelo autor para exprimir melhor o sistema social enquanto sistema vivo e dinâmico, que está em constante mudança com o seu meio no sentido de sobreviver e desenvolver-se. Para ele, essas células simbólicas são atravessadas por sistemas também simbólicos como *a linguagem*. Com isso, ele elucida que podemos considerar células

simbólicas dimensões macrossociais, como o Ministério da Educação e as escolas, bem como as microssociais, como as relações interpessoais institucionalizadas. E tanto as dimensões macrossociais quanto as microssociais permeiam esse lugar chamado *escola* que é governada, por sua vez, pelo currículo – considerando-o como um dos instrumentos mais importantes (quizá o mais importante) desta instituição. Pois, segundo Tomaz Tadeu (1995), o currículo tem

(...) um lugar privilegiado onde se entrecruzam saberes e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (p. 200).

E é nesse lugar privilegiado – no currículo que governa a escola e disciplina as práticas sociais – que está presente a dominação da masculinidade hegemônica como um fato incontestável em nossa sociedade moderna e patriarcal. Sendo importante, também, considerar que esse currículo é construído a partir do que Tomaz Tadeu chama de *grandes narrativas*, que por sua vez, põe, impõe e mantém a desigualdade através de seu suposto caráter “universal, inevitável e natural.” (p. 186). Considerando ele, também, que esse currículo faz parte de um projeto científico macho, branco e europeu. O que explica, por exemplo, o pensamento brasileiro da docência e do magistério como uma prática feminina, no entanto, sendo ela pensada hegemonicamente de forma masculina.

E, partindo em especial das relações de poder oriundas das grandes narrativas, Tomaz Tadeu da Silva (1995), em seu texto intitulado “*O projeto educacional moderno: identidade terminal?*”, traz a idéia de que a educação existente nas instituições sociais advém do senso comum moderno, construído a partir de narrativas que trazem a idéia de progresso social constante, da supervalorização da razão (diga-se de passagem, um tipo hegemônico de razão) e do conhecimento científico, onde se faz necessária, também, a construção da idéia de um sujeito destinado a essa educação. Por sua vez, a concepção desse sujeito está representada na autonomia individual e na racionalidade, tendo a própria educação um instrumento de realização dos ideais modernos de emancipação, liberdade e racionalidade.

Para o mesmo autor, a idéia de *grandes narrativas* ou *narrativas mestras* são “as explicações globais e totalizantes sobre o mundo e a sociedade” (p. 247). Diz ainda que essas narrativas estão presentes na religião, na ciência e na política como formas de conter a complexidade do mundo e da vida social, objetivando ordenar, controlar, classificar e organizar as formas de interação social. Ou seja, essas narrativas constituem a base da educação; uma educação da ordem e do controle sobre as pessoas. São práticas educativas que objetivam universalizar e homogeneizar o mundo e as relações sociais para oprimir e dominar. Assim,

As grandes narrativas são encaradas, nessa visão, mais como instrumentos de poder, como construções interessadas do social, do que como resultado de ações epistemológicas neutras e desinteressadas. As grandes narrativas são, assim, colocadas no incômodo contexto da política e do poder e retiradas do confrontável domínio da epistemologia. (p. 248)

E, como já foi dito, para a existência de uma educação moderna, Tomaz Tadeu diz que se faz necessário um sujeito moderno – o sujeito da educação – que é tarefa central da educação e da escola formá-lo. Esse sujeito deve pré-existir a constituição da linguagem e da sociedade, é racional, calculista, centrado e unitário, tendo como referência última a si mesmo. A visão que se tem desse sujeito, sendo a condição objetivada, parte de uma

perspectiva de independência e autonomia em relação à sociedade, dotado de uma consciência unitária, não contraditória, partida ou fragmentada. As relações sociais, econômicas, políticas e culturais estão baseadas nessa concepção de sujeito. Esse é o sujeito da educação, e para a educação. E, o autor ainda acrescenta

O próprio sujeito autônomo é resultado não de uma operação de desvinculação em relação ao poder, mas de uma ocultação do vínculo de sua auto-regulação com o poder. O sujeito autônomo não é mais livre e sim mais governável, na medida em que autogovernado. (p. 249)

Assim, a educação entra como um dispositivo importante para um conceito foucaultiano chamado *governamentalidade*. A educação constitui-se, assim, uma ferramenta importantíssima para governar pessoas, ao passo que torna essas pessoas capazes de se autogovernar, auto-regular, autodisciplinar. O conceito foucaultiano de governamentalidade é trazido em um texto de Alfredo Veiga-Neto e Maura Lopes (2007), sob o título “*Inclusão e Governamentalidade*”, entendendo-o como “um conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta de outros” (p. 952). Um conjunto de ações disseminado em relações microfísicas de poder, que tem por finalidade determinar, conduzir ou estruturar ações. E quais são um dos poderosos instrumentos para viabilizar esse governo nas escolas? Os currículos das instituições de ensino.

No entanto, o currículo é algo pouco estudado e discutido, como nos traz Tomaz Tadeu (1995) em seu texto “*Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Moderna*”, dizendo que

O currículo pode ser considerado o primo pobre da teorização educacional. Quando se pensa e fala em educação, imediatamente se destacam questões de política educacional, de organização escolar financeira e administrativa de recursos, às vezes de métodos de ensino e de pedagogia. (...) o currículo é tomado como algo dado e indiscutível, raramente sendo alvo de problematização, mesmo em círculos educacionais profissionais. (p. 184)

Nesse sentido, de acordo o autor, é interessante pensarmos a/s razão/ões pela/s qual/is os currículos não são estudados, não são discutidos. Talvez, por essa falta de discussão é que o autor intitula o livro como “*Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*”, na tentativa de apontar o currículo como importante documento de dominação e governo de pessoas sendo ele “o núcleo do processo institucionalizado de educação” (p. 184). A impressão que temos é que os currículos são verdadeiros tabus, de modo que não são abertas possibilidades para discussão sobre esse artefato moderno. Tomaz Tadeu diz ainda, que os currículos brasileiros são masculinos:

Esse falocentrismo do currículo tem implicações não apenas para a formação da identidade feminina, como também é evidente, para a produção da identidade masculina. Ao fixá-las às subjetividades que lhes foram atribuídas pelo patriarcalismo dominante, um currículo masculinamente organizado contribuiu, certamente, para reproduzir e reforçar o domínio masculino sobre as mulheres. (p. 189)

Portanto, a violência contra a mulher é também produto de um documento governante que orienta as práticas educacionais nas instituições escolares – um governo para violência. Um documento que, mesmo sendo de domínio público, parece dominar o público mantendo privado alguns privilégios a um grupo populacional – os homens. Sendo necessário repensar, não só esse artefato, mas o próprio lugar onde ele está (a escola), como um lugar que lesa a produção musical da vida. Por isso que, sabendo da importância desse documento



nas instituições educacionais, que a Lei Maria da Penha – e recentemente o Projeto de Lei Nº 2.431/2007 que “obriga as instituições públicas de ensino a adotar conteúdo e práticas que contribuam para combater a violência contra as mulheres” (NEVES, 2008), tramitando na Câmara dos Deputados – prevêm intervenções curriculares nessas instituições. Tendo por objetivo introduzir conteúdos e práticas que venham a coibir e erradicar a violência contra a mulher.

## **Repensando o Lugar da Escola no Contexto da Violência contra a Mulher**

*Quinto Movimento (Finale: Vivacíssimo)*

Assim, essa *Sinfonia* textual em “Ré Maior” propõe o (re)pensar dos currículos, bem como dos lugares que ele ocupa nas instituições escolares, além de propor a (re)significação deles que estão centrados numa perspectiva machistas, dominante e violenta. Esses cinco andamentos textuais – sinfônicos – se propuseram – num misto de teorias científica e musical – demonstrar que é possível tornar nossas vidas mais harmônicas a partir do momento em que respeitamos as diferenças entre homens e mulheres. Aprendendo nas trocas dos mais variados saberes (sem a hierarquização de conhecimentos disciplinados) que todo e qualquer tipo de violência é destoante, e desafina as relações humanas. E que acabamos todos sendo privados de ouvirmos harmoniosas e salutares músicas através das interanimações da ética dialógica que, segundo Mary Jane Spink (2000), está baseada na aproximação com o outro e na responsabilização pelo bem estar desse outro.

Assim, abrem-se possibilidades para que os humanos se *harmonizem* e produzam a música do bem viver, ao passo que se deslocam das escolas e dos currículos, podendo pensá-los. Pois, será que estudamos, pesquisamos e produzimos as mais variadas formas de ser no mundo apenas para “iludir nossas desgraças”, como disse o poeta paraibano Augusto dos Anjos no seu *Poema Negro*? Obviamente que nossas produções humanas também estão orientadas por sentidos de bem viver, mesmo tendo que estarmos trabalhando com as dores das desigualdades, como foram colocadas rapidamente e pontualmente nesse pequeno texto. E, por isso, a necessidade que temos – como colocado anteriormente – de procurarmos resignificar e (re)descobrir novas formas de *ser-no-mundo*.

Com isso, pelo que foi analisado, ainda que brevemente nessa malha textual, é importante trabalhar na escola, práticas coletivas entre homens e mulheres – nas suas mais variadas formas de ser – buscando novos acordes e novas melodias. Sabendo que, ao buscarmos novos arranjos para relações saudáveis entre as pessoas, a partir da relação de gênero, possamos não evitar a violência, mas viver relações éticas e comprometidas com o outro. E, nesse momento, sem dúvida, pensar o currículo e a escola é ponto importante para se começar a trabalharmos essa “*Grande Orquestra Sinfônica*” que é a humanidade. Onde não existam regentes dominadores, portando batutas tiranas, e hegemônicas, além de músicos irresponsáveis querendo sobrepor seus sons e seus instrumentos perante os/as outros/as, pelo fato de serem mulheres. Queremos ouvir a música do bem viver, e não o ruído da desigualdade e da dor.

## **Referências**

BARBIER, René. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* 33. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

- FOUQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- FROSSARD, Heloísa (Org.). *Instrumentos Internacionais de Direitos das Mulheres*. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2006.
- LOURAU, René. *A Análise Institucional*. Trad. Afariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 1975.
- MEDRADO-DANTAS, Benedito. *Tempo ao Tempo: A gestão da vida em idade*. São Paulo, 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2002.
- NEVES, M. *Escola poderá ajudar a combater a violência contra mulher*. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/comissoes/cec/escola-podera-ajudar-a-combater-a-violencia-contra>. Acessado em: 02 Mai. 2008.
- PESSIS, Anne-Marie; MARTÍN, Gabriela. Das origens da desigualdade de gênero. IN: BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Marcadas a Ferro*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006.
- SAFFIOTI, Heleieth. Gênero e Patriarcado. IN: BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Marcadas a Ferro*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O Projeto Educacional Moderno: Identidade Terminal. IN: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Crítica Pós-Estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.
- \_\_\_\_\_. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-Moderna. IN: **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SPINK, Mary Jane. A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. *Revista Semestral da Faculdade de Psicologia da PUCRS*. 2000, v. 31, n. 1, jan./jul., p. 7-22.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e Produção de Sentido no Cotidiano*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- \_\_\_\_\_.; FREZZA, R. M. Práticas Discursivas e Produção de Sentidos: a perspectiva da Psicologia Social. IN: SPINK, Mary Jane. (Org.) *Práticas Discursivas e Produção de Sentido no Cotidiano*: aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_.; MEDRADO, B. Produção de Sentido no Cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. IN: SPINK, Mary Jane. (Org.) *Práticas Discursivas e Produção de Sentido no Cotidiano*: aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SPINK, Peter Kevin. Análise de Documentos de Domínio Público. IN: SPINK, Mary Jane. (Org.) *Práticas Discursivas e Produção de Sentido no Cotidiano*: aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 947-963. ISSN. 0101-7330.