

## **CURRÍCULO, CULTURA E GÊNERO EM UMA ESCOLA ALAGOANA**

---

Julia Mayra Duarte Alves  
Juliana Carla da Paz Alves  
Laura Cristina Vieira Pizzi

### **INTRODUÇÃO: O PONTAL DA PESCA NA BARRA DO FILÉ**

Este artigo pretende apresentar algumas reflexões de pesquisa, a partir da perspectiva pós-estruturalista, sobre currículo, cultura e gênero na escola de uma comunidade alagoana onde as atividades da pesca e da confecção da renda filé demarcam as relações de gênero.

A comunidade está localizada no litoral sul de Maceió, entre a Lagoa Mundaú e o Oceano Atlântico. Seu núcleo urbano foi tombado pelo decreto nº 33.225 de 14 de novembro de 1988 devido a ameaça de depreciação e descaracterização da sua riqueza cultural e ambiental, sendo desde então Patrimônio Cultural do Estado de Alagoas.

Nesta comunidade, a pesca foi durante muito tempo a principal fonte de renda. Com as mudanças na atividade pesqueira ocasionadas principalmente pela degradação ambiental e pela ausência de intervenções das instituições públicas e com o aumento da atividade turística na região, a confecção e a comercialização do filé passou a ser a principal atividade no bairro.

Sant'Ana (1989) aponta, a partir dos depoimentos dos/as moradores/as antigos/as, que o filé aparece como decorrência da atividade pesqueira, uma vez que, em sua confecção é imprescindível o uso de uma rede semelhante a usada na pesca.

De acordo com Dantas (2002), o filé é uma renda de origem desconhecida, entretanto, seu processo de confecção não deixa dúvida de que surgiu a partir da rede de pescar. Apesar disso, as atividades de confecção do filé e da pesca tornaram-se distantes e caracterizam a divisão sexual do trabalho no bairro, onde homens estão ligados à pesca e mulheres à produção da renda.

A primeira parte da técnica para a confecção do filé é a preparação da rede, também chamada de malha ou grade que é esticada no tear, este processo é extremamente semelhante à confecção da tarrafa, rede circular com pequenos chumbos de pesca em suas extremidades utilizada largamente na atividade pesqueira.

A segunda parte é o preenchimento da rede com os pontos nas cores e nas formas desejadas. Vários pontos são conhecidos e utilizados, como o bom-gosto, jasmim, matame, olho-de-pombo, três-marias e besouro. Depois desse processo, passa-se ferro pelo avesso nas peças (toalhas de mesa, blusas, vestidos, saias, dentre outras), que ficam prontas para serem utilizadas ou comercializadas.

### **GÊNERO, TRABALHO E CULTURA NA COMUNIDADE**

Desde o nascimento, as crianças da comunidade acompanham a confecção do filé que acontece no ambiente doméstico. Por volta dos cinco ou seis anos de idade, as crianças começam a participar da confecção da renda, seja dentro de suas casas ou nas calçadas do

bairro. No cotidiano, elas começam a se interessar pela renda como atividade, observando e fazendo os primeiros pontos.

A aprendizagem do filé na infância indica que essa atividade é parte crucial do processo de socialização das crianças na família e na comunidade. As crianças aprendem a técnica observando, em geral, as mulheres adultas (mães, tias, avós e vizinhas), que se organizam para tecer em pequenos grupos ou sozinhas em casa.

Na comunidade, a divisão sexual do trabalho evidencia-se pela relação imediata que é feita às mulheres quando se fala na produção do filé e aos homens quando se fala na atividade pesqueira.

Maria Luisa Heilborn diz que:

A atividade de tecer está entre aquelas a que são atribuídas variadamente o sexo competente para a tarefa. Em algumas sociedades é atividade feminina, em outras, eminentemente masculina e em terceiras inexistente a especialização sexual. Desse modo, excluídos os ditames de uma dada cultura, o tecer é neutro. Afirma-se assim que se a distinção de gênero é universal, as categorias de gênero são sempre culturalmente determinadas (HEILBORN, 1992, p. 4-5).

Nesse sentido, as demarcações de gênero constituídas e constituintes do fazer filé e da atividade pesqueira no Pontal da Barra são construções culturais locais.

Alves e Mesquita (2010) apontam que mesmo durante a infância, devido o filé estar associado ao ambiente doméstico, todas as crianças aprendam e façam a renda, as meninas são mais incentivadas e cobradas pelo trabalho. Estas prosseguem na atividade por toda a sua vida, ou, pelo menos, por um período maior que os meninos, que na maioria das vezes abandonam a atividade em função da discriminação associada à feitura da renda por homens.

Esse fato também é visto na produção de peças de barro em pesquisa realizada por Sônia Matos (2001, p. 67): “à medida em que crescem, as meninas quase sempre continuam o treinamento, mas os meninos, como é comum ouvir, começam a perder o jeito, a paciência”.

Para as/os pesquisadores/as, esse afastamento dos meninos da arte do barro e do filé tende a legitimar um limite arbitrário entre o que os meninos e as meninas devem fazer, sendo este reconhecido como legítimo e natural. As pesquisas mostram que o principal efeito desse afastamento é a consagração das diferenças de gênero através da diferenciação dos fazeres e das profissões.

Este momento em que os meninos se distanciam das atividades consideradas femininas e em que as meninas continuam coincide com a passagem das crianças no ensino fundamental, em especial, nas séries finais, o que faz desse segundo segmento, um período interessante para pesquisar as relações de gênero na escola e na comunidade aqui apresentada.

Esse é o contexto a partir do qual buscaremos apresentar reflexões e questionamentos a cerca das relações entre currículo, cultura e produção de subjetividades. Como o currículo e a cultura produzem efeitos na vida das crianças que estudam na escola da comunidade e que

nela também vivem? Essas configurações de gênero presente na comunidade vêm sendo contempladas nas práticas pedagógicas na escola? De que forma? Quais efeitos vêm produzindo? No sentido da permanência das tradicionais demarcações de gênero? Será que a escola está sendo um lugar onde essas fronteiras de gênero estejam sendo questionadas, atravessadas e borradas?

É importante situarmos o entendimento de cultura que guia nossa reflexão. A perspectiva pós-estruturalista considera a cultura “um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social” (SILVA, 2001, p. 14).

Alves (2010) afirma que a cultura pode ser descrita como uma teia na qual os fios são entretecidos. São originados de diferentes lugares e têm variadas direções, mas convergem para a formação de um panorama social mais amplo. Woodward (2000, p. 41) argumenta que há, “entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas de significação são, na verdade, o que se entende por cultura”. Para pertencerem a um grupo social, os sujeitos não precisam conhecer integralmente seu sistema de significação, mas conhecê-los, ao menos basicamente, é condição para atuarem dentro dele.

Silva (2009) enfatiza o caráter produtivo da cultura e coloca que “Ignorar ou secundarizar a dimensão produtiva da cultura significa reificá-la, cristalizá-la, imobilizá-la, abstrai-la do processo de sua criação” (p. 19).

Nesse sentido, a cultura é compreendida como uma prática de significação, feita de formas de compreender e de produzir sentido sobre o mundo, como uma prática produtiva, ou seja, a cultura não é considerada apenas um produto, mas é, sobretudo, produtora.

## **CURRÍCULO E GÊNERO: POSSIBILIDADES DE INFLUÊNCIA DA CULTURA LOCAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Nesse tópico trataremos da conexão entre cultura e currículo. O que se buscará é observar como a cultura local, principalmente as relações de trabalho construídas nela, podem levar para o currículo demarcações de gênero que se manifestam de maneira específicas naquela comunidade. tentaremos também, trazer pistas de como essa influência pode participar na construção das subjetividades das crianças em relação às questões de gênero.

Cultura e currículo se relacionam por se constituírem vetores na formação de identidades dos sujeitos. Também pelo fato de o segundo ser, basicamente, um artefato cultural, sofrer e demandar novos significados aos símbolos, lugares e comportamentos, inclusive na escolha profissional das pessoas. Ambos, neste trabalho, são entendidos como campo de construção de saberes e discursos sobre os sujeitos e suas condutas, num embate entre grupos que disputam e negociam poder.

Partindo dessa compreensão de envolvimento de mulheres, homens e crianças com a cultura e com o currículo, entendemos que as formas de divisão do trabalho assumidas na comunidade estudada podem ser vetores de formação de identidades de gênero dos sujeitos inserido naquele ambiente.

Nas palavras de Geertz (1989),

A imagem de uma natureza humana constante, independente de tempo, lugar e circunstância, de estudos e profissões, modas passageiras e opiniões temporárias, pode ser uma ilusão, que o que o homem é pode estar tão envolvido com onde ele está, quem ele é e no que ele acredita, que é inseparável dele. É precisamente o levar em conta tal possibilidade que deu margem ao surgimento do conceito de cultura e ao declínio da perspectiva uniforme de homem (GEERTZ, 1989, p.26).

Ao buscar os relatos de Alves e Mesquita (2010) sobre as formas de divisão social do trabalho na comunidade, o que nos interessa é perceber quais as conotações cada atividade remunerada, realizada naquele contexto, tem recebido. Como essa subjetivação das relações laborais tem influenciado na ocupação dos espaços no bairro, uma vez que a renda filé, atividade especificamente feminina, era produzida, até pouco tempo, apenas em ambiente doméstico, onde as mulheres podiam ser mães, esposas e trabalhadoras ao mesmo tempo.

Atentamos para as transformações atuais nas formas de produção do filé, que vem, a cada dia, fazendo as/os rendeiras/os organizarem-se em pequenas cooperativas para realizarem seu trabalho, que vem ficando cada dia mais conhecido em território nacional, quando grifes de renome utilizam a renda na confecção de suas peças. Essa forma de divulgação da renda filé vem modificando as relações de trabalho e de gênero na comunidade e a presença crescente de homens nesta atividade talvez seja uma expressão dessas mudanças.

Por outro lado, notamos que a pesca, atividade majoritariamente masculina, tem sofrido transformações principalmente relacionadas a sua diminuição e até impossibilidade devido a degradações ambientais. Esse fato vem contribuindo também para a modificação do cenário cultural no Pontal.

Concordamos com Alves (2010), quando sustenta que o interessante é prender-se ao que os símbolos culturais transmitem, qual a agência dos significados transmitidos e o que está sendo construído a partir disso, que discursos estão sendo constituídos a partir desses símbolos e que interpretações podem ser lançadas sobre eles.

Nossas inquietações nos levam a propor as problematizações, já mencionadas no texto, mas que merecem ratificação: de que forma essas delimitações de gênero, construídas nas relações de trabalho, têm penetrado a escola do Bairro do Pontal da Barra? Como as crianças e suas famílias têm levado para a escola suas interpretações sobre as formas de se formarem trabalhadores e trabalhadoras? Como as transformações sociais de valorização no trabalho das mulheres e dos homens têm afetado essa concepção da divisão social do trabalho nessa comunidade?

Entender as práticas e formas de interpretação das relações de trabalho e gênero firmadas como verdades para um conjunto social permite delinear seu construto cultural mais amplo, embora suscetível a reformulações que acompanham as mudanças históricas de contexto social.

Os discursos cujos conjuntos de significações culturais dominantes convergem para si determinado consenso social, são os que, em geral, estão difundidos com mais força nos "aparelhos de estado" institucionalizados (ALTHUSSER, 1974), como família e escola, isto é, atuam diretamente na formação de identidades dos sujeitos.

A nosso ver é digno de atenção o desdobramento do processo no qual a escola e seu currículo são atravessados pelas fronteiras de gênero, bastante demarcadas e muitas vezes hierarquizadas, assumidas nas relações laborais da comunidade que podem ajudar a desmistificá-las ou reforçá-las.

Henry Giroux e Roger Simon (2006, p. 104-105) interrogam: Que relação os/as alunos/as vêem entre trabalho feito em classe e a vida que eles levam fora da sala de aula? Seria possível incorporar aspectos da cultura vivida ao trabalho da escolarização, sem simplesmente confirmar aquilo que eles já sabem? Seria possível fazê-lo sem banalizar os objetos e relações que são importantes para os alunos? E seria possível fazê-lo sem discriminar determinados grupos de alunos como marginais, exóticos e “outros” dentro de uma cultura hegemônica?

No entanto, é interessante pensarmos que a cultura popular, assim o currículo, é um terreno impregnado de práticas pedagógicas e também políticas o que sugere pensar em uma pedagogia crítica que rompa tanto com o “coro unísono da cultura popular” (Giroux e Simon, 2006, p. 111) e estimule o questionamento tanto dos conhecimentos elegidos pelo currículo como das experiências da cultura vivida.

### **CURRÍCULO, CULTURA, PODER E PRODUÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS**

Ao falarmos de currículo e cultura, na perspectiva pós-estruturalista, torna-se necessário e até mesmo indispensável tecermos algumas reflexões acerca da produção de identidades sociais. Para tal, é interessante pontuarmos como as teorias do currículo agem como “uma espécie muito especial de tecnologia de governo” (SILVA, 2009).

Tendo como base o pensamento de Foucault, Silva (2009) afirma que não é mais possível desvincularmos o saber das relações de poder e dos modos de governo das condutas próprios de nossa sociedade

Obviamente, uma democracia liberal está baseada não em estratégias puramente externas de controle, mas no pressuposto do auto-governo dos indivíduos. O controle externo da conduta – aquilo que Foucault chama de “tecnologias de dominação” – combina-se com o auto-controle – aquilo que Foucault chama de “tecnologias do eu” – para produzir o sujeito auto-governável das sociedades modernas. A produção desse sujeito auto-governável é precisamente o objetivo da ação de instituições como a educação (o currículo), a igreja, os meios de comunicação de massa, as instituições de “terapia”... (SILVA, 2009, p. 191-192).

Nesse contexto, o currículo, lido a partir da perspectiva pós-estruturalista, é considerado uma forma muito particular de tecnologia de governo porque o seu saber não se refere apenas a uma forma de conhecimento sobre os sujeitos (SILVA, 2009).

A Teoria do Currículo vai além das Ciências Humanas, como a Psicologia, que especificamente tenta responder quem é esse sujeito. A Teoria do Currículo tenta estabelecer

relações entre os tipos de conhecimentos que produzem determinados tipos de sujeitos. “O saber da teoria do currículo torna calculável o próprio nexos entre saber e subjetividade” (SILVA, 2009, p. 192).

O processo de seleção de conhecimento mostra como as relações de poder estão presentes no currículo. É o poder que inclui/exclui certos conhecimentos do currículo.

Se quisermos examinar o poder, devemos examinar as divisões e, sobretudo, aquilo que as divisões implicam em termos de inclusão e exclusão. Quais conhecimentos estão incluídos e quais conhecimentos estão excluídos? Como resultado dessas divisões, dessas inclusões e exclusões, que divisões sociais – de gênero, raça, classe – são produzidas ou reforçadas? (SILVA, 2009, p. 197).

A presença ou a ausência de diferentes culturas ou as formas como estas são contempladas nas narrativas que compõem o currículo denuncia os efeitos das relações de poder presentes nesse território ao mesmo tempo em que reforça essas relações. “As representações são tanto o efeito, o produto e o resultado de relações de poder e identidades sociais quanto seus determinantes” (SILVA, 2009, p. 200).

Estas relações de poder passam pela escola e pelo currículo com o objetivo de produzir determinados tipos de sujeitos. Sabemos que grande parte das práticas pedagógicas gira em torno de uma narrativa hegemônica que estabelece como norma um sujeito branco, masculino, heterossexual e cristão. No entanto, a escola e o currículo são lugares de disputa e os outros discursos, mais plurais, estão nesses espaços e buscam mostrar a diversidade e, produzir outros tipos de sujeitos, sujeitos questionadores, que conseguem vislumbrar outras possibilidades além das impostas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou algumas reflexões de pesquisa sobre currículo, cultura e gênero na escola de uma comunidade alagoana onde as atividades da pesca e da confecção da renda filé demarcam as relações de gênero. Ele encerra as problematizações iniciais de uma pesquisa que nos instigam a visualizar as possibilidades de influência das demarcações de gênero nas formas de organização do trabalho em uma comunidade e no currículo da escola e, conseqüentemente, na identidade profissional e conduta geral dos atores desse contexto.

Tendo em vista que o cenário social da comunidade vem se modificando, principalmente, no que diz respeito à divisão social do trabalho, acreditamos ser possível o desdobramento de variadas identidades sociais de gênero nos diferentes espaços culturais que as crianças frequentam nessa comunidade.

A escola é um desses espaços. Nela, os jogos de poder presentes no currículo provocam a seleção de discursos e práticas que produzem condutas do que seja ser homem ou mulher, das atividades e funções que cada sujeito toma para si socialmente. Esse contexto tende a influenciar o comportamento das crianças, não só diante das relações de trabalho, mas de um entendimento geral das questões de gênero em seu cotidiano.

O que pretendemos é entender como essas formas de vivenciar a cultura local e a incursão dela no currículo da escola da comunidade, tem ou não propiciado a flexibilização nas demarcações de gênero na escola. Como o currículo e a cultura produzem efeitos na vida dessas crianças? Será que a escola está sendo um lugar onde essas fronteiras de gênero estão sendo questionadas, atravessadas e borradas?

As narrativas que compõem o currículo produzem efeitos porque são elas que nos ajudam a dar sentido aos símbolos que permeiam nossas relações com o meio e com as outras pessoas, por isso elas acabam nos produzindo. Elas estão presentes nos cotidianos das escolas, produzindo efeitos de verdade.

No entanto, essas narrativas podem ser encaradas como mentiras, como limitadas, como ignorantes de outras possibilidades sendo subvertidas, produzindo outros tipos de subjetividades que aparecem em meio às hegemônicas

O que nos importa é manter o olhar aguçado sobre o processo histórico que transforma determinado modelo de identidade em normal, central, e marginaliza os outros modos de significação do corpo, da sexualidade e de atuação política.

A atenção e a consideração a essas formas de centralização-marginalização são necessárias pelo fato de que esses processos ocorrem diversas vezes, por meio de constrangimento, coação e violência, tornando ainda mais injustas as relações sociais e culturais na escola, no âmbito da disputa de poder entre os grupos.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Lisboa: Presença. 1974.
- ALVES, Julia M. D.; MESQUITA, Marcos R. O fazer filé e as relações. Relatório Final do Programa Institucional de bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, CNPq/UFAL, 2010.
- ALVES, Juliana Carla da Paz. Currículo, cultura e disciplinamento. 2010. 96f. Dissertação (mestrado em educação: processos educativos). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.
- DANTAS, Carmem L.. Rendeiras de Riacho Doce / pesquisa e texto. Rio de Janeiro: Funarte, CNFCP, 2002.
- GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: \_\_\_\_\_, A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC – Livros técnicos e Científicos Editora, 1989, p.192.
- GIROUX, Henry e SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio F. e SILVA, Tomaz T. da (Org.). Currículo, Cultura e Sociedades. São Paulo: Cortez, 1995, p. 93-124.
- HEILBORN, Maria L. Fazendo gênero? A antropologia da mulher no Brasil. In: COSTA, Albertina; BRUSCHINI, Cristina (Orgs). Uma questão de gênero. Rio: Rosa dos Tempos, 1992.
- MATOS, Sônia. M. de. Artefatos de gênero na arte do barro: masculinidades e femininidades. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 56-79, 2001.

SANT'ANA, Moacir M. de. O Pontal da Barra através de um parecer. Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas. Maceió, v. 41, 1989.

SILVA, Tomaz. O currículo como prática de significação. In: \_\_\_\_\_ (Org). O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: \_\_\_\_\_(Org). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 190-207.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, p.7-72.