

O CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES NA REGULAÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEACURRICULUM AND ITS IMPLICATIONS ON GENDER IDENTITY IN
CONTEMPORARY SOCIETY OF REGULATIONPriscila Aparecida Silva Cruz¹Lucélia Tavares Guimarães²**Resumo**

Os discursos cristalizados no currículo possibilitam que as identidades de gênero sejam fixadas conforme o projeto político, cultural e ético do patriarcalismo dominante. O gênero é o elemento constitutivo das relações sociais fundadas nas diferenças percebidas entre os sexos, sendo o modo primário de significar relações de poder. A abordagem das questões educacionais, produzidas majoritadamente por homens, são masculinas e o currículo produzido nessa percepção atua como legitimador e construtor de diferenciações sociais de gênero, levando a da manutenção de valores machistas na escolarização e impossibilitando a inclusão de perspectivas feministas nessa. Esse artigo, busca trazer breves reflexões acerca das relações de poder e saber que perpassam as intencionalidades na construção de um currículo, buscando evidenciar que esse é um importante instrumento de regulação social, capaz de legitimar e perpetuar discursos de identidades de gênero. O caminho metodológico da investigação envolveu estudo bibliográfico fundamentado em leituras dos autores curriculistas pós estruturalistas, buscando averiguar e compreender como se a constituição do sujeito na sociedade moderna e as implicações do currículo como mecanismo de regulação e disciplinarização das subjetividades desses.

Palavras- chave: Gênero. Currículo. Discursos. Identidades. Poder.

Abstract

The speeches crystallized in the curriculum enable gender identities are established as the political project, cultural and ethical dominant patriarchy. Gender is a constitutive element of social relationships based on perceived differences between the sexes, being the primary way of signifying power relations. The approach to educational issues, majoritadamente produced by men are masculine and the curriculum produced this perception acts as legitimating and social differentiations gender builder, leading to the maintenance of sexist values in education and preventing the inclusion of feminist perspectives on this. This article seeks to bring brief reflections about the relations of power and knowledge that underlie the intentions to build a resume, looking for evidence that esse é an important instrument of social regulation, able to

¹ A autora é mestranda do Programa de Pós-graduação lato sensu em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, bolsista do Programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: priscilaascruz@gmail.com

² A autora é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, UEMS - Unidade Universitária de Paranaíba/MS. Atualmente Coordenadora do Curso de Pedagogia. Conselheira do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. E-mail: luguimaraes@uems.br

legitimize and perpetuate discourse of gender identities. The methodological approach of the research involved bibliographical study based on readings of authors curriculistas post structuralist, seeking to find out and understand how the constitution of the subject in modern society and the implications of curriculum as a regulatory mechanism and disciplining these subjectivities.

Key-words: Gender. Curriculum. Speeches. Identities. Power.

INTRODUÇÃO

Presumimos que nossa atividade é neutra e que, por não adotarmos uma postura política, estejamos sendo objetivos. Isso, contudo, é uma distorção significativa, sob dois aspectos. Primeiro, há uma crescente acumulação de provas de que a própria instituição do ensino não é um empreendimento neutro em termos de seus resultados econômicos. [...]. Deixe-me agora observar, na verdade reiterar, a segunda razão pela qual a defesa da neutralidade tem menos peso do que poderia ter. Tal defesa ignora o fato de que o conhecimento agora presente nas escolas já é uma escolha feita a partir de um universo muito maior de conhecimento e princípios sociais disponíveis. (APPLE, 2006, p. 42).

Iniciamos o texto com uma citação de Michel Apple que remete o leitor a pensar acerca das intencionalidades e condições de produção do conhecimento cristalizados no currículo e na prática docente. Nessa o autor enfatizar a íntima relação existente entre poder e conhecimento, considerando a atividade educacional como não neutra e enfatizando que por detrás de toda produção curricular existe jogos de instalação e manutenção de poder.

Herdeiro de uma herança cartesiana, mecanicista e reguladora, o currículo é um importante mecanismo de controle na constituição da Sociedade Moderna, pois ele, apoiado em outras práticas institucionais, permitiu a regulamentação e normalização dos corpos, por meio de mecanismos de controle e disciplina constante nesses. “O nexos íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade, é assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afetivas corporificadas no currículo”. (SILVA, 1995, p. 184).

Esse artigo, enfrentando a ideia comum de que existe neutralidade na construção do currículo, busca trazer breves reflexões acerca das relações de poder e saber que perpassam as intencionalidades na construção de um currículo, buscando evidenciar que esse, como mecanismo de controle, é um importante instrumento de regulação social, capaz de legitimar e perpetuar discursos de identidades de gênero. “O currículo sanciona socialmente o poder

através da maneira pela qual (e as condições pelas quais) o conhecimento é selecionado, organizado e avaliado nas escolas”. (POPKEWITZ, 2011, p. 204).

O aporte teórico utilizado são as contribuições de Foucault e de autores pós-estruturalistas, pois permitem as reflexões acerca da constituição do sujeito na sociedade moderna e as implicações do currículo como mecanismo de regulação e disciplinarização das subjetividades.

O CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES NA REGULAÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO

Enlaçado aos regimes de poder, o currículo com seu potencial criador, constrói e transmite discursos de ação, através da construção de “regimes de verdade”, consolidando conhecimentos individuais e coletivos. É pelo currículo que serão sancionadas algumas normas e práticas de disciplinamento, conseqüentemente de produção do sujeito moderno. Isso porque, durante a Modernidade, período compreendido pelo século final do século XVIII, início do século XIX, houve uma mudança considerável na ordem do saber, no qual as ciências empíricas conquistaram um espaço que tornou possível o surgimento das ciências humanas e que esses fossem objeto de representação do homem, compreendendo esse como ser que vive, comunica e trabalha. O sujeito deixa de ser somente objeto do conhecimento e assume também a posição de sujeito do conhecimento, resultando no aparecimento do homem como objeto empírico de conhecimento.

Com essa nova ênfase na construção da ciência da modernidade, fez-se possível o aparecimento de práticas para orientar como se daria a constituição desse sujeito moderno. Foucault observou e teorizou esse novo conjunto de práticas, denominando-o de poder disciplinar, presentes nas sociedades disciplinares.

A sociedade disciplinar surge em meados do século XVIII, [...] caracterizando-se, principalmente, como um modo de organizar o espaço, de controlar o tempo, de vigiar e registrar continuamente o indivíduo e sua conduta, a sociedade disciplinar deu lugar ao nascimento de determinados saberes (os das chamadas ciências humanas), onde o modelo prioritário de estabelecimento da verdade é o ‘exame’; pelo ‘exame’, instaura-se, igualmente, um modo de poder onde a sujeição não se faz apenas na forma negativa da repressão, mas sobretudo, ao modo mais sutil do adestramento, da produção positiva de comportamentos que definem o ‘indivíduo’ ou o que ‘deve’ dele ser segundo o padrão da ‘normalidade’. (MUCHAIL, 2004, p. 61).

De início, cabia à disciplina a função de definir populações, combater possíveis desordens e resistências, dessa forma, o indivíduo estaria sempre se tornando mais útil. Nas escolas, a disciplina, além de “moldar” pessoas, fiscalizava e vigiar a família do sujeito institucionalizado, informando sobre seus modos de vida, recursos e hábitos.

O poder disciplinar não coage em sentido direto, mas atinge seus objetivos através da imposição de uma conformidade que deve ser atingida. Em suma, ele normaliza, ou seja, molda os indivíduos na direção de uma norma particular, uma norma sendo o padrão de certo tipo. A disciplina determina o que é normal e, depois, desenvolve medidas e práticas para avaliar se os indivíduos são normais e para moldá-los segundo uma norma. (DAHLBERG, 2003, p. 45).

Diante da constatação dos mecanismos de controle e normatização dos corpos, Foucault (2002, p. 19) irá questionar “[...] a instituição e os efeitos de saber e de poder no discurso científico”. Para ele, o poder-saber está articulado ao “[...] poder de extrair dos indivíduos um saber, e de extrair um saber sobre esses indivíduos ao olhar já controlados” (FOUCAULT, 2003b, p.121). Nesse sentido, não há relação de poder sem constituição direta de um campo de saber, nem saber que não suponha ou não constitua, simultaneamente, relações de poder, sendo assim, pode-se afirmar que o poder produz saber e saber produz poder, por estarem diretamente implicados. Sendo o lugar de exercício do poder o mesmo lugar da formação do saber.

A ação sobre o corpo, o adestramento do gesto, a regulação do comportamento, a normalização do prazer, a interpretação dos discursos, com objetivo de separar, comparar, distribuir, avaliar, hierarquizar, tudo isso faz com que apareça pela primeira vez na história esta figura singular, individualizada - o homem - como produção do poder. Mas também o mesmo tempo como objeto de saber. (FOUCAULT, 1985, p.20),

Foucault (1987) estudou a relação entre poder e conhecimento e como o poder é usado para controlar e definir o conhecimento. Para ele o conhecimento científico é um dos meios de controle social. Entendia ele que somos capazes de compreender a forma como estamos sendo dominado e lutar para construir estruturas sociais que minimizem o risco de dominação. Sua análise se baseava nos atores que usam o poder como instrumento de coerção e, mesmo longe das estruturas discretas em que os atores atuam, em direção à ideia de que poder está em toda parte, difundido e incorporado em regimes de verdade do discurso e conhecimento.

Os discursos não são uma vez por todas subserviente ao poder ou levantado contra ele. Devemos dar subsídios para o processo complexo e instável em que o discurso pode ser tanto um instrumento e um efeito de poder, mas também um obstáculo, um ponto de tropeço resistência e de um ponto de partida para uma estratégia de oposição. Discurso transmite e produz energia que reforça, mas também mina e expõe, torna frágil e torna possível para impedir. (FOUCAULT, 1987, p. 100).

No currículo estão presentes as marcas da luta por predomínios culturais, dos equilíbrios de interesses, das negociações das diferentes significações dos grupos sociais, em que as relações sociais que permeiam a produção da cultura e do currículo são necessariamente relações de poder, devido ao fato dos diferentes grupos não estarem em “pé de igualdade” nas relações sociais e, conseqüentemente, na produção de significados. Para Foucault (1985) o sujeito não é só quem produz os saberes, mas também, produto desses saberes e também é obra do poder e do saber. O poder produz saber, logo, estes estão diretamente implicados, sendo que não há relação de poder sem constituição direta de um campo de saber, nem saber que não suponha ou não constitua, simultaneamente, relações de poder, sendo assim, tornam-se também inseparáveis as questões culturais e as de poder.

Na produção do currículo existe a intencionalidade da classe hegemônica de introduzir na educação mecanismos institucionalizados de controle e regulação que são próprios da esfera fabril. Nesse momento se configuraram algumas correntes de pensamento que orientaram o currículo educacional na Europa, e a escola elementar surge para apoiar os discursos que a burguesia urbana precisava disseminar e consolidar, e mais, para materializar a sociedade disciplinar.

[...] os historiadores mostraram que no final do século XVI e no início do século XVII ambas as palavras- currículo e curso- começaram a ser usadas institucionalmente como artefatos capazes de organizarem e tomarem mais eficiente a educação escolarizada. Em poucos anos, as universidades e os colégios europeus adotaram amplamente a organização curricular baseada nas disciplinas. Várias vezes tenho insistido que tal (digamos) ‘curricularização’ das práticas escolares, a partir do século XVII, esteve intimamente articulada com o estabelecimento e a consolidação da episteme clássica. Em consequência, o currículo acabou funcionando como condição de possibilidade para que a lógica disciplinar fizesse da escola essa ampla e eficiente maquinaria de fabricação do sujeito moderno e da própria sociedade disciplinar. (VEIGA-NETO, 2009, p. 17).

O currículo existe na composição da instituição disciplinar chamada escola, nele irão ser corporificadas a organização de conhecimentos pela qual o sujeito irá regular a si e o outro, como membros institucionalizados.

[...] o currículo é uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas. As regras e padrões produzem tecnologias sociais cujas consequências são regulatórias. A regulação envolve não apenas aquilo que é cognitivamente compreendido, mas também como a cognição produz sensibilidades, disposições e consciências no mundo social. (POPKEWITZ, 2011, p.193).

Em seu maior grau de complexidade o currículo colabora, tanto diretamente quanto indiretamente, para que aconteçam as efetivações dos controles de dominação, sua intencionalidade se dará conforme o projeto cultural que pretende atender, traduzindo nas construções de identidade os discursos hegemônicos.

[...] É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela vale alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural. [...]. (SILVA, 2015, p. 34).

A cultura ganha força a partir do momento que define o capital cultural, o conhecimento de melhor prestígio, desconsiderando os valores de outras classes. O percurso do currículo se funda na cultura dominante, isso porque “[...] o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. [...] A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes [...]”. (SILVA, 2015, p. 46).

Se entendermos a cultura e o currículo como práticas de significação, estas só podem ser compreendidas no interior das relações sociais, pois é a partir da identidade dessas relações que atribuímos significados e sentidos. Por isso, tal produção não é pura, desinteressada, verdadeira, mas sim trata-se de uma luta contestada, disputada, conflitiva, por hegemonia, por predomínio.

A educação, a escola, o currículo estão, naturalmente, no centro desses processos. A escola, histórica e tradicionalmente, tem sido vista como cumprindo uma tarefa de homogeneização social e cultural. O currículo- como corporificação de um suposto conjunto de valores, conhecimento e práticas culturais- tem um papel crucial nesse processo. A escola e o currículo têm sido vistos- e têm realmente cumprido- a tarefa de incorporação de grupos culturais diversas ao suposto núcleo cultural comum de uma nação. Educar é, nessa perspectiva, basicamente um processo de incorporação cultural. (SILVA, 1995, p. 195).

Não existe neutralidade no campo de construção curricular, haja vista que o conhecimento nele cristalizado não é desinteressado. Pode-se dizer, nesse sentido, que o currículo é um mecanismo que carrega todas as questões que envolvem os instrumentos de manutenção de poder, quais sejam a dominação, ideologia, decisão, controle e eficiência, sendo construído a partir de práticas sociais discursivas e não- discursivas, que por seu potencial criador e regulamentador, tornam-se espaços de construção de verdades que estabelecem no sujeito a maneira de ser e de agir, passando a determinar e distinguir o que seria legítimo, científico, neutros produzindo verdades dotadas de poder.

A verdade é produzida em diálogo com o mundo, é resultado das proibições e repressões, é produzida no discurso e nas instituições, movida pela necessidade que o poder político impõe. É objeto difundido e consumido de várias maneiras, e circula em aparelhos de formação e informação. (FERRARI, 2011, p. 29).

O poder sem saber é mero instrumento de sobrevivência, o poder com saber é conhecimento cristalizado, é currículo e tudo que ele abarca. Quando o currículo transmite valores hegemônicos da classe dominante, as formas de construção e transmissão do conhecimento irá prestigiar esses, suscitando um poderoso elemento de dominação. Diante da inseparável relação entre poder e saber, o currículo materializa o conhecimento para que os indivíduos sejam regulamentados e disciplinarizados, para atenderem aos valores de uma sociedade. “A imposição não é feita através da força bruta, mas através da inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir”. (POPKEWITZ, 2011, p.186).

Poder para Foucault (1987) é o que nos torna o que somos, operando em um nível muito diferente de outras teorias, sua obra marca uma ruptura radical com os modos anteriores de poder e não pode ser facilmente integrado com as ideias anteriores, como o poder é difuso e não concentrado, encarnado e promulgada em vez de possuir, discursiva e não puramente coercitivo e constitui agentes ao invés de ser implantado por eles. Foucault desafia a ideia de que o poder é exercido por pessoas ou grupos por meio de episódicos ou atos soberano de dominação ou coerção, em vez de dispersos e penetrantes. O poder está em toda parte e vem de todos os lugares, então, nesse sentido, não é uma estrutura. Para ele o poder é uma espécie de regime de verdade que permeia a sociedade e que está em constante fluxo e negociação. Ele usa o termo poder/conhecimento para significar que o poder é constituído por formas aceitas de conhecimento, a compreensão científica e a verdade.

A verdade é uma coisa de outro mundo, o poder é produzido somente em virtude de múltiplas formas de restrição. E induz efeitos regulares de energia. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade, isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros, os mecanismos e instâncias que nos permitem distinguir as afirmações verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos, o valor concedido na aquisição da verdade, o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro. (FOUCAULT, 1987, p. 124).

Para Foucault (1987) os regimes de verdade são o resultado do discurso das instituições científicas e são reforçados e redefinidas constantemente através do sistema de educação, os meios de comunicação e o fluxo de ideologias políticas e econômicas. Neste sentido a batalha pela verdade não é por alguma verdade absoluta que pode ser descoberta e aceita, mas é uma batalha sobre as regras segundo as quais o verdadeiro e o falso são separados e os efeitos específicos de poder estão ligados à verdade, uma batalha sobre o estado da verdade e do papel econômico e político que ela desempenha. Ele é um dos poucos escritores que narraram tão claramente sobre o poder, ele reconhece que o poder não é apenas uma coisa negativa, coercitiva ou repressiva que obriga as pessoas a fazer coisas contra a nossa vontade, mas também pode ser uma força necessária, produtiva e positiva na sociedade.

Devemos deixar de uma vez por todas para descrever os efeitos do poder em termos negativos: ele exclui, ele reprime, ele censura, ele mascara, ele esconde. O poder de fato produz a realidade, produz domínios de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento pertencem a esta produção. (FOUCAULT, 1987, p. 194)

O poder também é uma importante fonte de disciplina social e conformidade. Deslocando a atenção do exercício soberano e episódico de poder, tradicionalmente centrado nos estados feudais para coagir seus súditos, Foucault (1987) apontou para um novo tipo de poder disciplinar, que pode ser observado nos sistemas administrativos e de serviços sociais que foram criados na Europa do século 18, tais como prisões, escolas e hospitais psiquiátricos. Seus sistemas de vigilância e de avaliação já não força ou é violenta mostrando como as pessoas aprenderam a disciplinar-se e comportar-se de maneira esperada. Os corpos físicos são subjugados e obrigados a se comportar de determinadas maneiras, como um microcosmo de controle social da população em geral, através do que ele chamou de “biopoder”. Disciplinar o biopoder cria uma prática discursiva ou um corpo de conhecimento e de comportamento que define o que é normal, aceitável, desviante, etc., mas é uma prática discursiva que não deixa de ser em fluxo constante.

O currículo consolida o conhecimento legítimo de determinada época, agindo sobre o controle dos corpos por meio de um sistema discursivo no qual o indivíduo interioriza seus discursos, estabelecendo a regulação e o controle desse na sociedade. "[...] A ordenação, o disciplinamento e a regulação através das regras discursivas tornam-se centralmente importantes na medida em que o processo de escolarização regula o conhecimento do mundo e do 'eu' através de seus padrões de seleção, organização e avaliação curricular. (POPKEWITZ, 2011, p.183)

Atuando como mecanismo disciplinar, o currículo constitui-se como instrumento normalizador, que usa ferramentas de distinção e identificação destinadas à constituição de sujeitos. A grande preocupação e tendência da classe hegemônica é a de produzir um currículo que reforça "[...] os valores, os conteúdos e as formas de produção e reprodução de identidades sociais que reafirmem as características mais regressivas da presente ordem social- justamente aquelas combatidas pelos novos movimentos sociais e pela insurreição de grupos subjugados" (SILVA, 1995, p.185), o que torna ainda mais importante não deixarmos cair no discurso de que a produção curricular é neutra e inocente. Sendo fruto de construções históricas, a formulação das intencionalidades da cultura *curricularizada* está em contínuo processo de constituição, dessa forma, os significados e as intencionalidades são constantemente reformulados e desconstruídos pelas práticas discursivas, sendo que

[...] uma prática discursiva não é um ato de fala, não é uma ação concreta e individual de pronunciar discursos, mas é todo conjunto de enunciados que 'formam o substrato inteligível para as ações, graças ao seu caráter de judicativo e 'veridicativo''. Isso equivale dizer que as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele. (VEIGA-NETO, 2007, p.93).

O currículo torna-se, assim, meio de formação de "verdades do discurso", influenciando na mudança de racionalidade que se constrói nas práticas e relações sociais. Logo, o currículo em seu maior grau de complexidade colabora, tanto diretamente quanto indiretamente, para que aconteçam as efetivações dos controles de dominação discursivas e não- discursivas.

[...] o currículo é uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas. As regras e padrões possuem tecnologias sociais cujas consequências são regulatórias. (POPKEWITZ, 2011, p.186).

O currículo colocará em prática conhecimentos que moldarão comportamentos diversos e que será moldado por esses. A socialização e o projeto cultural do currículo se dará

através do conteúdo e formas presentes nesses e as práticas que irão permeá-lo. Desconstruindo ou mantendo os discursos normativos que estabelecem as condições de ser homem e mulher na sociedade, o discurso contido no currículo é capaz de construir identidades como se dará a construção do gênero no sujeito, construindo sua identidade,

A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. E aqui nos vemos frente a outro conceito complexo, que pode ser formulado a partir de diferentes perspectivas: o conceito de identidade. Numa aproximação às formulações mais crítica dos estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. (LOURO, 1997, p. 25)

O gênero é definido por SCOTT (1990, p. 21) como elemento constitutivo das relações sociais fundadas nas diferenças percebidas entre os sexos, sendo o modo primário de significar relações de poder.

O gênero é considerado uma das principais e primeiras formas de ordenar o pensamento humano. As classificações culturais de gênero são fortes porque ordenam a natureza, a sociedade, as instituições e os modos de ser das pessoas de uma forma que parece envolver toda a vida humana. Ele ordena nossa forma de pensar delimitando qualidades, espaços, atitudes, poderes a serem distribuídos entre homens e mulheres. O conjunto dessas classificações é conformado como moralidade que orienta nosso comportamento, estabelecendo o que é considerado certo e errado, mas não apenas isso, também funciona como um mecanismo de poder, hierarquizando as pessoas e legitimando as desigualdades. Esta conformação parece estabelecer gênero como a posição social central na vida de uma pessoa, sendo uma forma primária de identificação, a partir da qual as outras identificações são arranjadas ao longo da vida. Ou seja, uma das principais identidades de uma pessoa é sua identidade de gênero como homem e como mulher. Nesse sentido, gênero conforma nossa subjetividade. (ALBERNAZ; LONGHI, 2009, p. 84)

A formação de gênero é compreendida como construção discursiva produzida em contexto histórico e social específico, o que permite compreender que os sujeitos são fluidos, possuem identidades plurais e múltiplas, constituídas conforme os padrões normativos estabelecidos e atados por relações de poder.

Através de processos culturais, definimos o que é - ou não - natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros - feminino ou masculino - nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade - das formas de expressar os desejos e prazeres - também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 1999, p. 6).

A instituição escolar, integrante dessa rede de poder, é um mecanismo de controle que estabelece uma relação intrínseca entre poder e saber, e esta relação só é possível de ser estabelecida por meio do currículo sendo notável que o currículo está impregnado de discursos de homogeneização social e cultural, sendo “[...] entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero”. (SILVA, 2015, p. 97)

A relação de pertencimento a diferentes grupos sociais constituído a partir da relação com o outro, pode levar o indivíduo para as direções normativas marcadas pelo grupo que está inserido, isso porque a identidade de gênero é dada pela construção social de cada sociedade.

Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições ‘fabricam’ os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são ‘generificados’- produzem-se, ou ‘engendram-se’, a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.). (LOURO, 1997, p. 25).

A compreensão das relações de gênero implica que sejam entendidas como uma construção social baseada na diferenciação biológica dos sexos, expressa através de relações de poder e subordinação, representada pela discriminação de funções, atividades, normas e condutas esperadas para homens e mulheres em cada sociedade.

[...] o conceito de gênero propõe, como já destaquei, um afastamento de análises que repousam sobre uma ideia reduzida de papéis/funções da mulher e de homem, para aproximar-se de uma abordagem muito mais ampla que considera que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representação e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção e resignificação. (MEYER, 2013, p. 20).

O currículo promove uma série de situações que pensam e produzem essas identidades do sujeito, no currículo as práticas de produção de identidade gênero são apoiadas em suportes institucionais que determinam como o pertencente a essa instituição deve agir, pensar, falar e se constituir enquanto sujeito.

As identidades e as diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que os contornos da nossa identidade são estabelecidos pelas diferenças e pelo trato social, cultural, histórico e político que estas recebem durante seu percurso na sociedade. (LINO, 2010, p. 98).

As instituições disciplinares, ao descobrir o corpo seu alvo de regulação, passou a investir nesse as marcas de gênero e sexualidades normais, legítimas, verdadeiras.

As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como ‘conhecimento legítimo’ - o conhecimento que todos devemos ter-, as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. Todavia, isso não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar o seu conhecimento o ‘conhecimento de todos’ se relaciona ao poder desse grupo em uma arena política e econômica mais ampla. O poder e a cultura, então, precisam ser vistos não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes em uma sociedade. Estão dialeticamente entrelaçados de forma que o poder e o controle econômico se apresentam interconectados com o poder e o controle culturais. (APPLE, 2002, p.103).

O projeto científico da modernidade, corporificado no currículo, foi construído para educar o sujeito cartesiano, que é homem, branco, europeu. Os valores então contidos nesse não só constroem estereótipos de gênero, mas a forma de se pensar enquanto gênero, ou seja, as “[...] formas de conhecer, ensinar ou aprender são problematizadas como expressando de forma privilegiada a experiência e perspectiva masculinas. O conhecimento é masculino. O currículo é masculino”. (SILVA, 1985, p.189)

O processo de disciplinamento dos corpos permite a produção das identidades sociais e sexuais, na escola essa construção de identidades ocorre de modo coletivo e individual, sendo que as experiências são repartidas pelos discursos historicamente constituídos. SCOTT (1990, p.86), ainda, complementa: “gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”, ou seja, tais relações desenvolvem-se nas relações sociais. Nessa perspectiva do estudo de gênero, onde o papel da linguagem e do simbólico na produção da identidade do sujeito, é preciso questionar a discursividade machista e patriarcal da ciência, que vincula a constituição do sujeito a aspectos universais e biologizantes. “A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a ampla invisibilidade como sujeito- inclusive como sujeito da Ciência”. (LOURO, 1997, p.17).

Tendo isso, é possível rejeitar os discursos sobre a construção de gênero e sexualidade como algo biológico, e compreender que essas formas discursivas são construídas para atender o interesse de determinado seguimento em determinado local. Desse modo, o

[...] 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 lhe foram atribuídas pelo patriarcalismo dominante, um currículo masculinamente organizado contribui,

centralmente, para reproduzir e reforçar o domínio masculino sobre as mulheres. (SILVA, 1985, p.189).

Sendo assim, importa a compreensão de como as diferenças e desigualdades de gênero e sexualidade são produzidas dentro dos processos sociais e quais as condições de surgimento dos discursos que legitimam esses processos de diferenciações. Cada sociedade constrói os critérios que resultam na construção social das relações de gênero e sexualidade, sendo articulada pelas relações de poder impostas em dado período. Com Foucault (2003a), compreendemos que a sexualidade é uma construção histórica e social, estando intrinsecamente relacionada as formas culturais de como a sociedade é constituída e organizada, sendo um dispositivo histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso que educadores estejam atentos as dinâmicas de poder produzidas no currículo, observando as lutas em torno de sua construção, para entenderem que o processo de subjetivação do sujeito não é desinteressado, inevitável, natural e instável, mas produto da construção social e histórica proporcionado também pelo currículo.

Os discursos produzidos no currículo para o processo de escolarização normalizam não apenas a forma comportamental e distinta como uma menina e o menino devem agir, também implica regular as emoções e afetos que esses podem sentir. “Aquilo que está escrito no currículo não é apenas informação- a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’”. (POPKEWITZ, 2011, p.174).

Foucault (1987, p.75) acreditava em possibilidades de ação e resistência. Ele era um comentarista social e político ativo que viu um papel para o “intelectual orgânico”. Suas ideias preocupavam-se com a capacidade das pessoas em reconhecer e questionar as normas e restrições socializadas. Para desafiar o poder não é uma questão de procurar alguma “verdade absoluta” (que é, em qualquer caso, um poder socialmente produzido), mas de separar o poder da verdade das formas de hegemonia social, econômica e cultural, em que se opera no tempo presente.

Há nas relações de poder um enfrentamento constante e perpétuo. Como corolário desta ideia teremos que estas relações não se dão onde não haja liberdade. Na definição de Foucault a existência de liberdade, garantindo a possibilidade de reação por parte daqueles sobre os quais o poder é exercido, apresenta-se como fundamental.

Não há poder sem liberdade e sem potencial de revolta. (MAIA apud LOURO, 1997, p. 39)

O discurso pode ser um local de poder e resistência, com espaço para fugir, subverter ou criar estratégias de disputa de poder. Desconsiderar o que está “por trás” de um currículo é ignorar a intrínseca relação entre o poder e o saber, é deixar de contestar os conhecimentos cristalizados nesse, é reforçar relações de dominação, é não permitir que a escola ocupe seu lugar de subversiva e contestadora. “As lutas por significado não se resolvem no terreno epistemológico, mas no terreno político, no terreno das relações de poder”. (SILVA, 2015, p. 24)

A abordagem dos teóricos pós- estruturalistas tem sido amplamente utilizada para criticar o pensamento desenvolvimentista, os paradigmas atuais e as maneiras pelas quais os discursos de desenvolvimento estão imbuídos de poder. É preciso dar atenção aos processos de construção curricular, sempre pautando na análise pretensiosa de investigar quais grupos tem tido a voz, quais tem a força de representação do outro, para não deixarmos que as minorias sejam silenciadas.

O currículo, como campo de produção de saber, visto de forma positiva, pode ser um mecanismo de luta, que pode promover a intervenção cultural no processo de produção de identidades, podendo contribuir na ampliação do enfrentamento crítico, nas questões cotidianas que envolvem as desigualdades. Com seu potencial de revolta, o educador tem a tarefa de problematizar os modos de produção de ciência, questionar quais os poderes expressos nesse, proporcionar um debate crítico acerca do conhecimento que está sendo transmitido, demonstrando quais grupos estão silenciados por esse. É urgente que sejam pensadas e colocadas em práticas outras formas de proporcionar a igualdade entre as diferenças no currículo, isso permitirá que a educação subverta e conteste os valores excludentes corporificados no currículo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERNAZ, Lady Selma Ferreira; LONGH. Para compreender gênero: uma ponte para relações igualitárias entre homens e mulheres. In: LIANA, Parry Scott; QUADROS, Lewis Marion Teodósio de (Org.). *Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para formação docente*, 1.ed. Recife, PE: Editora Universitária UFPE, p.75-98,2009.

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Tradução Vinicius Figueira. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

FERRARI, Anderson. *Eles me chamam de feia, macaca, chata e gorda. Eu fico muito triste: Classe, raça e gênero em narrativas de violência na escola*. Disponível em: <<http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/revistainstrumento/article/view/468>> acesso em: 24 abr.2011.

FOUCAULT, Michel. *A História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2003a.

_____. *Microfísica do Poder*. 5ª edição. Ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1985

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2002.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. 3. ed. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro, RJ: Nau Editora, 2003b

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

LINO, Nilma Gomes. *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. *Pedagogias da sexualidade*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

MUCHAIL, Salma Tannus. *Foucault, simplesmente*. São Paulo, SP: Loyola, 2004.

MEYER, Dagmar Estermann Meyer. *Gênero e Educação: teoria e política*. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

POPKEWITZ, Thomas. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 173-210, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2015.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, RS, v. 20, n° 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

_____. O currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Para uma vida não fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 13-25.