

EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLARIZADO: NOTAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO

*Andreza Oliveira Andrade*¹

O saber histórico produzido na academia, muitas vezes, corre o risco de se perder dentro da própria academia quando sua produção fica circunscrita a uma suposta intelectualidade “togada” e não consegue transpor os limites de seus próprios muros, ficando impedida de se tornar uma prática epistemológica acessível a outros agentes sociais que não apenas os historiadores acadêmicos e seus pares. Essa postura, que pode ser tida como um entrave à socialização do conhecimento, apresenta mais claramente suas limitações ao considerarmos o saber histórico produzido e circulado no âmbito da escola. É por esse motivo que nos propomos a discutir e problematizar o modo como a educação e o currículo escolar agem sobre a cultura, ao mesmo tempo em que a refletem, com o objetivo de nos constituir como *sujeitos de gênero* e de como o saber histórico escolarizado contribui para isso, se constituindo de modo muitas vezes problemático, pois, não raro, se apresenta como um saber que se desenvolve de modo excessivamente díspar em relação ao saber que a academia produz.

Não se trata, todavia, de propor uma simplificação exacerbada ou mesmo uma vulgarização do conhecimento produzido na academia, nem muito menos de propor que o saber histórico escolarizado necessite ser constituído a partir de uma complexidade hermética, mas de se pensar a relação entre a produção desses saberes e as práticas culturais relativas às relações sociais de gênero no âmbito do ensino.

O debate suscitado neste artigo apoiou-se nas concepções de currículo escolar inscritas no âmbito da teoria pós-crítica da educação, de maneira a apontar e problematizar a validade e a legitimidade dos debates de gênero no interior do currículo concebido enquanto espaço de arena, onde se articulam as mais diversas relações de poder e são travadas disputas por representações culturais.

Para se entender mais de perto o que vem a ser a teoria pós-crítica do currículo é preciso que retrocedamos um pouco na história da teorização curricular e, ainda que brevemente, tentemos definir primeiro o que veio a ser a teoria crítica do currículo.

Historicamente costuma-se alocar a emergência da teoria crítica do currículo durante as agitações e transformações sócio-políticas que varreram o mundo

¹ Mestranda em História pela Universidade Federal da Paraíba. E-Mail: <andrezacio@hotmail.com>.

durante a década de 1960². Não podemos, no entanto, situar geograficamente seu aparecimento de modo isolado, mas apenas afirmar que, enquanto movimento de renovação da teoria educacional tradicional, responsável por redefinir os conceitos nos quais se firmavam as teorias e práticas educacionais, parece ter sido deflagrada em vários países ao mesmo tempo. É o caso do Brasil com Paulo Freire, da França com os trabalhos de Althusser, Bourdieu e Passeron, e da Inglaterra com Michael Young.

De um modo geral, podemos dizer que os teóricos do currículo inscritos no universo da Teoria Crítica da Educação e do Currículo, centraram suas idéias e críticas no sentido de se colocarem em posição oposta às perspectivas exclusivamente empíricas e técnicas do currículo que caracterizavam a tradicional teoria educacional. Além de contar com os instrumentais teóricos da crítica marxista à educação liberal se utilizavam de conceitos desenvolvidos pelos autores da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse) para atacar a racionalidade técnica e utilitarista, assim como o positivismo ainda dominante sobre as ciências sociais, a educação e, conseqüentemente, sobre o currículo.

No tocante à teoria crítica, a teoria pós-crítica do currículo significou uma dilatação de questionamentos a serem considerados ao se problematizar o currículo, o que possibilitou à sua teorização articular a produção do conhecimento, às relações de poder e à produção de identidades sociais, de gênero e sexualidade, apontando novos caminhos para se pensar o nexo entre conhecimento e indivíduo.

Em termos de ruptura, podemos falar do questionamento e da negação da eficácia das metanarrativas com pretensões totalizantes, no que se refere a explicar a realidade social e pensar o processo educativo, uma vez que a teoria pós-crítica entende que essa é uma tendência homogeneizadora que tende a negar os espaços da diversidade e da descontinuidade, assim como postula a universalidade de um sujeito auto-gestor e centrado nas narrativas modernas. Em termos educacionais significa questionar o princípio da teoria crítica que supunha que sua pedagogia poderia guiar o sujeito, por meio da educação, de volta a uma autenticidade de seu “eu” emancipado³.

Embora não negue a importância do legado da teoria crítica, a teoria pós-crítica no tocante a noção de poder, mais uma vez amplia nossos horizontes à medida que sua análise do poder circunscreve-se também no âmbito das relações de gênero, sexualidade e etnia, o que, segundo Tomaz Tadeu da Silva, “*nos fornece um mapa mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias críticas, com sua ênfase quase exclusiva na classe social, nos tinham anteriormente fornecido*”⁴.

² Por agitações e transformações sócio-políticas podemos citar a continuação do movimento de direitos civis nos EUA, os protestos contra a guerra do Vietnã, os protestos estudantis na França, o movimento feminista, a liberação sexual, as lutas contra a ditadura militar no Brasil, entre outras.

³ Cf. SILVA, Tomaz Tadeu da. “Adeus às metanarrativas educacionais”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 247.

⁴ SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Documentos de identidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 146.

O conceito de currículo se amplia a partir da teoria pós-crítica, o que nos permite pensá-lo como artefato cultural que se produz discursivamente - uma ação contínua, pois, epistemologicamente é um saber progressivo e inacabado. Deste modo, o currículo e a educação escolar são concebidos como espaços diretamente afetados por relações de poder e políticas culturais, a partir das quais são estabelecidas e legitimadas identidades sociais e de gênero. Espaços que, segundo Marisa Vorraber, muito mais do que “traduzir” os significados da cultura, são responsáveis por estabelecê-los⁵.

Partindo desse princípio, podemos dizer que o processo pelo qual o currículo elege os conteúdos das disciplinas escolares não pode, de modo algum, ser tomado como neutro e/ou desinteressado, pois o conhecimento escolar veiculado pela seleção curricular, historicamente tem se apresentado como fruto de uma seleção cultural, obedecendo a fatores os mais diversos, que vão desde perspectivas socioculturais e político-econômicas até referenciais de gênero e sexualidade. Neste sentido, a teorização feminista aplicada à análise do currículo o tem indicado como um artefato utilizado para firmar e ratificar as hierarquias sociais segundo atributos de gênero e sexualidade. O que não se faz sem o silenciamento daqueles/ as que ficam no patamar inferior da escala hierárquica.

Dessa forma, pode-se entender que o exercício de problematizar o processo educativo que influencia na construção e na (re)afirmação das hierarquias de gênero por meio de discursos veiculados pelo currículo escolar, se fundamenta a partir de análises epistemológicas que empreendam um movimento de desnaturalização dos discursos e práticas culturais, responsáveis por instituir as identidades sociais de gênero e sexualidade, de maneira que estas sejam concebidas como eficazes mecanismos de políticas culturais, permitindo assim, ampliar nossa noção das práticas e discursos educativos no contexto de nossa cultura. Para isso procuraremos analisar alguns desses processos educativos a partir da perspectiva pós-estruturalista articulando-os como a construção de nossas identidades escolarizadas de gênero.

Educação e políticas culturais: a construção dos sujeitos de gênero

Ampliando a noção de educativo a partir das *pedagogias culturais*⁶, a produção epistemológica pós-estruturalista ligada ao feminismo e a outros movimentos sociais das ditas “minorias” que a ele estavam atrelados, têm procurado demonstrar como essas pedagogias ao vincularem e produzirem formas de pensar, dizer e viver a feminilidade e a masculinidade, também nos educam como sujeitos de gênero.

⁵ COSTA, Marisa Vorraber. “Currículo e Política Cultural”. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 38.

⁶ O conceito de *pedagogia cultural* se fundamenta numa perspectiva teórica pós-estruturalista que amplia a noção de educativo na tentativa de demonstrar que para além da relação com conhecimento formal e a educação escolarizada estamos cercados por objetos (brinquedos, jogos, roupas, etc.) e práticas que exercem essa função educativa, se colocando como mecanismos discursivos verbais e não verbais. O Exemplo mais próximo que me vem em mente são os jogos infantis que distinguem pontualmente a mensagem destinada a meninos daquelas destinadas a meninas. Quanto à noção de pedagogia cultural ver: STEINBERG, Shirley (org.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Embora não exclusivamente institucional, as políticas culturais operam de modo muito eficaz a partir do currículo e do cotidiano escolar. Em nossa sociedade, estamos constantemente operando a partir de um modelo de identidade cujas matrizes se inscrevem preponderantemente nos alicerces masculino, branco, heterossexual, classe média e judaico-cristão. Tomados como norma, a educação e a escola tomam estes modelos para si, enquanto alvo a serem perseguidos. E isso se faz com tal sutileza a ponto de tornar-se uma prática quase invisível de tão naturalizado que é pela cultura.

O processo educacional direcionado pelo currículo escolar age diretamente no sentido de enquadrar e normalizar alunas e alunos numa relação de pertencimento a esse modelo. Isso nos põe diante da necessidade e da possibilidade de colocar em questão relações cotidianas aparentemente banais e naturais, de modo que possamos compreender que, tanto a normalidade quanto a diferença são efeitos de relações sociais e culturais nas quais se articulam jogos de poder. Apesar de isso nos escapar em muitos momentos, somos, sem exceção, participantes desse processo, mesmo que em diferentes níveis e em situações particulares.

Refletir sobre esses processos e sobre o modo como nos tornamos participantes deles, na escola, de um modo especial, e em qualquer outro espaço social, trata-se de uma reflexão política, bem como de uma maneira de dilatar nossa noção do político, proliferando-o por todo o campo do social enquanto um dos motores do processo histórico no qual estamos todos e todas inseridos/as. Desse modo, graças à influência da teoria pós-crítica do currículo, nossa concepção de política se estende para além de seu tradicional sentido associado à centralidade do Estado⁷.

Essa abordagem política, ou melhor, essa distensão da noção de política, emerge enquanto uma tendência oriunda das abordagens feministas de pensar o particular também enquanto político. As pesquisas sociais na perspectiva de gênero, nesse sentido, se inserem como uma possibilidade de discutir e repensar nossos lugares sociais enquanto mulheres e homens e, em especial, como educadoras/es, assim como pode significar outra alternativa de se construir uma sociedade com níveis de desigualdades menos assimétricos não só no tocante às relações de gênero, mas em todos os graus e relações.

O currículo e a educação escolar, enquanto espaços diretamente afetados por relações de poder, são também espaços políticos, os quais agindo por meio de políticas culturais, são responsáveis por estabelecer lugares onde vão sendo configurados os modelos e as identidades “normais” bem como o seu “outro”: o *diferente* que se torna indispensável para a definição e afirmação performativa da identidade central, indicando-lhe o que ela “não é” e quem ela não “deve e não pode ser”. Neste sentido, os discursos educacionais sobre as identidades de gênero e sexual, ou principalmente a ausência deles em termos de debates, no que tange à prática educacional, se configuram como investimentos para promover a manutenção da centralidade do modelo normativo que tende a ratificar a legitimidade e a hegemonia dos valores masculinos, brancos, heterossexuais, classe

⁷ Cf. SILVA, Tomaz Tadeu da. “Currículo: uma questão de saber, poder e identidade”. In: SILVA (org.), *Documentos...*

média e judaico-cristão, no sentido de ratificar a “normalidade” e a centralidade cultural relativamente a essas identidades.

Teoria pós-crítica e a questão das identidades de gênero no currículo

No âmbito da relação ensino-aprendizagem o currículo escolar não diz respeito apenas a um mero instrumento seletivo, cuja função primordial seria a de eleger conteúdos a partir dos quais a informação seria veiculada e o saber produzido. Distante de ser um aparelho meramente técnico, o currículo é um importante mecanismo de políticas culturais, cujo valor no processo de escolarização está para além da seletividade de conteúdos, já que traz implícito em suas escolhas o ocultamento de outras questões que o norteiam, cuja órbita se insere num ponto mais complexo, que diz respeito ao tipo de sujeito que se quer formar, interferindo diretamente na escolha dos conteúdos, pois sendo ele uma construção social, deve-se perguntar quais conhecimentos são considerados válidos para construir esse sujeito.

A teoria pós-crítica do currículo nos possibilita ampliar os debates na atmosfera curricular e, dessa forma, se coloca, como já foi anteriormente mencionado, como um exercício inovador, mas que não se configura exatamente como uma ruptura em relação à teoria crítica. Se em alguns aspectos ela pode aparentar certas rupturas ou radicalização de alguns conceitos, por outro lado, não nega a importância de conceitos da teoria crítica para a formulação de suas perspectivas sobre o currículo e a educação - se é que se pode fazer alguma distinção entre eles. Ambas, teoria crítica e pós-crítica podem/devem se combinar em suas especificidades e contextos, no sentido de nos ajudar a compreender “os processos pelos quais, através das relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos”⁸. Ainda que de maneiras diversas, elas nos ensinam que “o currículo é uma questão de saber, identidade e poder”⁹.

Dessa forma, o movimento de pensar o currículo enquanto artefato de gênero é empreendido em consonância com o entendimento de teóricas e teóricos ligados ao feminismo, partindo de análises que levam em consideração desde o nível de escolarização das mulheres, índice marcado pela disparidade social que separa e oferece oportunidades desiguais às mulheres e aos homens, até os processos pelos quais o currículo interfere na constituição das hierarquias de gênero e sexualidade, seja pela qualificação cognitiva atribuída aos gêneros de modo desigual, seja pela linguagem utilizada pelos artefatos culturais da educação eleitos pelo currículo, como o livro didático, por exemplo.

Os debates curriculares de inspiração feminista estruturam seus discursos a partir de um tom de denúncia, procurando questionar o fato de que certas matérias e disciplinas eram/são “naturalmente” identificadas com o masculino, ao passo que outras eram/são tidas como eminentemente femininas, um exemplo pode ser encontrado em profissões como a enfermagem, que historicamente tem seus quadros constituídos por mulheres, ou a profissão de motorista para os homens. O que, de

⁸ SILVA, “Currículo...”, p. 147.

⁹ SILVA, “Currículo...”, p. 147.

certa forma, tende a indicar os caminhos profissionais relativamente às possibilidades de sucesso de acordo com o bom desempenho nessas disciplinas, gerando uma distinção de gênero em relação a certas profissões que, em alguns casos, tornaram-se monopólios dos homens, convertendo-se em universos masculinos onde o acesso das mulheres era vetado.

Nessa perspectiva, a organização disciplinar do currículo não significa uma mera distribuição do conhecimento dividido por séries escolares e/ou faixas etárias, mas, é de fato, uma maneira de modelar o real segundo objetivos sociais específicos, que neste caso, se traduzem pela desigualdade de oportunidades oferecidas a mulheres e homens, proporcionando a (re)afirmação social cotidiana das hierarquias de gênero que subjugam o feminino no interior de uma relação na qual se sobressaem os valores de uma cultura patriarcalista. Dessa maneira, podemos dizer que o currículo, juntamente com as disciplinas escolares, constitui uma tecnologia que compõe diretamente o processo de escolarização e de subjetivação a partir dos quais nos adaptamos ou somos adaptadas/os no convívio social orientadas/os por nossas identidades de gênero e sexuais.

Essa compreensão das relações de poder implicadas no âmbito do currículo, do ponto de vista feminista, significou uma reviravolta epistemológica na medida em que possibilitou ampliar os *insights* desenvolvidos no interior de certos debates marxistas e na sociologia do conhecimento, demonstrando que “a epistemologia é sempre uma questão de posição”¹⁰. O que fez com que os debates que anteriormente diziam respeito às questões relativas às condições de acesso de homens e mulheres à educação, mudassem seu foco epistemológico para questionar o ponto de vista a partir do qual o currículo era estruturado e o conhecimento produzido, dando uma nova e especial importância à perspectiva feminista no que se refere à teoria curricular.

Para o feminismo, por refletir a epistemologia dominante que distingue e separa mente e corpo, sujeito e conhecimento, cognição e desejo, emoção e racionalidade, o currículo oficial dissemina na sociedade valores masculinos através da cultura e da educação à medida que tende a valorizar, na produção do conhecimento, aspectos identificados com valores e características masculinas, como racionalidade, objetividade, praticidade, técnica, etc.

Se pensarmos a educação como nos sugerem Deacon e Parker, concebendo-a como um processo de sujeição através do qual professoras/es e alunas/os são sujeitadas/os a “*poderosas técnicas hierárquicas de vigilância, exame e avaliação [...] que os constituem como objetos de conhecimento e sujeitos que conhecem*”¹¹, compreenderemos como a disciplinarização curricular, explícita ou implicitamente, determina visibilidades particulares marcadas pela distinção de gênero, sobre quais devem ser entendidos como saberes legítimos e os modos pelos quais eles serão aplicados às alunas e aos alunos, de maneira que estes se tornem o resultado bem sucedido da fabricação de indivíduos que se tornarão cidadãos perfeitamente adequados à organização social normativa.

¹⁰ SILVA, “Currículo...”, p. 94.

¹¹ DEACON, Roger & PARKER, Ben. “Educação como sujeição e como recusa”. In: SILVA (org.), *O sujeito...*, p. 103.

Do ponto de vista do processo disciplinar, que busca através da educação constituir e legitimar os processos de subjetivação, a partir dos quais nos posicionamos relativamente à cultura e à sociedade, “assumindo” ou não as identidades de gênero e sexuais que nos são postas, a questão da aplicabilidade dos conteúdos assume uma complexidade que um olhar mais desatento poderia deixar passar impunemente, pois este é um aspecto que está diretamente vinculado aos usos da linguagem no processo de escolarização. E quando pensamos a linguagem, nesse sentido, não nos referimos apenas à linguagem escrita veiculada pelos livros didáticos, por exemplo. Mas, ela é aqui, pensada em sua complexidade partindo do princípio de que as normas, as disposições de elementos na sala de aula, a postura de professoras e professores em relação à turma, a uniformização das vestimentas e tantos outros mecanismo discursivos, são agências através das quais o currículo vai inscrevendo nos corpos e nas sensibilidades daqueles que, de uma maneira ou de outra, estão inseridos no processo de escolarização, as identidades e os lugares sociais que cada um deles deve assumir como seu.

Currículo e escola: (re)produzindo identidades e diferenças

Segundo a historiadora Guacira L. Louro, o currículo e a escola estão inseridos como agentes ativos num processo de produção de diferenças que se desenvolve a partir do meio social e da cultura e é agenciado por certos jogos lingüísticos e discursivos que já mencionamos anteriormente. Desta forma, o currículo ao passo que influencia diretamente nas disciplinas, nas formas de avaliação, nas normas escolares, se insere em instâncias que além de refletir, produzem a desigualdade de gênero e sexuais, que em alguns momentos são agenciadas para sustentar o preconceito, a discriminação e o sexismo que são, a meu ver, exemplos das mais cruéis formas de violência, pois ferem mais que nossos corpos, dilaceram nossas sensibilidades¹². Esse agenciamento se desenvolve justamente a partir de armadilhas inseridas nos jogos discursivos, que constroem e reiteram realidades que separam e hierarquizam, desde muito cedo, o masculino e o feminino.

O currículo é um lugar de arena, nele e através dele travam-se violentas lutas por uma política das representações, na qual aqueles que se sobrepõem através dessa força, impõe ao mundo suas representações, o universo simbólico de sua cultura particular e os signos de sua realidade. Por isso em muitos momentos - se não em todos - ele acaba por ser portador de discursos e representações que (re) afirmam a hegemonia do modelo masculino, branco e heterossexual, subjugando seus “outros”.

Por ser um território complexo, ele influi profunda e poderosamente no modo como subjetivamos nossos lugares sociais, no sentido de pontuar os espaços identitários relativos ao gênero e à sexualidade, alvo privilegiado da vigilância e do controle disciplinar no universo da escola. É pois, neste sentido, que o currículo é parte daquilo que somos, e parte muito importante, já que “o currículo é a

¹² Cf. LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma abordagem pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

construção de nós mesmos como sujeitos”¹³.

As agências identitárias presentes no currículo e acionadas no processo de escolarização através de uma aprendizagem sutil e continuada, vão atribuindo contornos às identidades de gênero e sexuais na medida em que alunas e alunos são levados a compor suas identidades “escolarizadas” através da incorporação, por meios pedagógicos, de gestos, movimentos, posturas e sentidos, os quais possuem atributos que prevêm sensibilidades, disposições físicas e reações distintas para meninas e meninos, tornando-se parte de seus corpos.

O currículo e a escola têm a função de ensinar esses sujeitos a olhar, a ouvir, a falar e a calar, sobretudo a *preferir*, treinando seus sentidos, de maneira que, alunas e alunos sejam capazes de identificar as características e os valores da decência e de seu oposto, a indecência, aprendendo, “o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar)”¹⁴, privilegiando e direcionando de modo distinto, habilidades que devem ser desenvolvidas por meninas e meninos. Esse processo que vai constituindo suas/nossas identidades de gênero e sexualidade aciona códigos de conduta que *ensinam* às meninas e aos meninos, às mulheres e aos homens, habilidades e sentidos que, ao serem incorporados, passam a fazer parte do seu “eu”.

Essas práticas vão instituindo lugares que serão a base a partir da qual construiremos nossas *narrativas de si*. E quando narramos a nós mesmos, de um modo geral, o que procuramos é nos localizar e às nossas relações pessoais, no interior de sistemas abstratos e espaços perpassados por políticas culturais, de maneira que, ao estabelecermos relações de sentido com o sistema cultural central, possamos nos situar positivamente e instituir um lugar “próprio” em relação ao sistema simbólico das identidades que são estabelecidas a partir dos modelos culturais e que simbolicamente são partes constituintes de nossas subjetividades. Daí a importância que se atribui aos códigos que irão indicar a legitimidade e a permissividade de certos comportamentos para meninas e meninos, mulheres e homens, os quais vão desde indicativos sobre o modo de sentar até os modos de se relacionar afetiva e eroticamente com sexo oposto. Ou seja, toda a nossa existência é marcada pelos códigos culturais de gênero e sexualidade, sem os quais não é possível nos constituirmos enquanto sujeitos.

Esse é um processo que não só é perpassado pelas diferenças, como faz questão de confirmá-las e produzi-las de maneira a eliminar as dúvidas quanto aos contornos a partir dos quais são firmadas as fronteiras que separam o masculino do feminino. É óbvio que não supomos que o modo pelo qual esse aprendizado é subjetivado pelas pessoas se faça em níveis de igualdade e/ou em estado de completa passividade. Há por parte delas níveis de envolvimento distintos que as levam a reagir, responder, recusar ou simplesmente assumir essas identificações por completo, assimilando a lógica que as produzem e reproduzem no interior das relações sociais e da cultura.

¹³ SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 196.

¹⁴ LOURO, *Gênero...*, p. 61.

Numa sociedade como a nossa, hegemonicamente masculina, heterossexual, cristã e ‘branca’, são essas as matrizes que o currículo e a escolarização em todos os seus níveis tendem a reproduzir. Os discursos que as legitimam por um lado, ou por outro, nomeiam como diferentes todos quantos não compartilhem dessas identidades. Mas é importante que não se perca de vista o fato de que “a atribuição da diferença é sempre historicamente contingente, ela é sempre dependente de uma situação e de um momento particulares”¹⁵. A diferença é atribuída no interior de um sistema cultural, e em relação a ele, algumas características podem ser valorizadas como fundamentais para que haja o reconhecimento de alguém enquanto mulher, seja em termos de valorização ou de desvalorização num determinado contexto sociocultural e não em outro. Os discursos que nomeiam a diferença através da educação também demarcam fronteiras culturais.

Em termos educacionais, o foco da questão não diz respeito apenas à identificação e hierarquização das diferenças de gênero e sexual, como realidades corporificadas biologicamente, que nos marcam e classificam e são tidas como preexistentes aos nossos próprios corpos, mas o que a educação e a teoria curricular pós-crítica de inspiração feminista questionam é como (e por que) determinadas características físicas, psicológicas e sociais são adotadas como definidoras dessas diferenças.

Currículo, escolarização e o governo de si

O processo de escolarização no qual o currículo está implicado e que pode, de certa forma, ser pensado como mola-mestra, agencia estratégias e tecnologias que governam e direcionam os modos como os sujeitos nele envolvidos concebem o real e pensam a si mesmos no mundo. As práticas escolares são configurações politicamente legitimadas a partir das quais os indivíduos devem estruturar individual e culturalmente suas formas de ser um “eu” no mundo.

Refletindo sobre os significados possíveis que o exercício de pensar a *si mesmo* no mundo pode assumir quando se trata da construção de nossas identidades de gênero e sexuais, percebemos a poderosa influência que estas sofrem nas e das práticas escolares. Considerando que elas são alvo de especial vigilância, sofrem a implacável ação dos discursos de regulação social como elementos importantes de poder que, neste caso, não apenas identificam a normalidade de aspectos distintos como sobre o que é esperado e permitido às meninas em comparação ao que se espera e permite aos meninos. Mas, a aprendizagem escolar determina distinções, diferenciações e sensibilidades que inscrevem nos sujeitos emoções e atitudes “apropriadas”¹⁶. Nesse sentido, Popkewitz chama atenção para o fato de que dentro desse processo de escolarização estão implicadas trocas epistemológicas entre quem conhece e o processo pelo qual se dá o conhecimento:

¹⁵ LOURO, Guacira Lopes. “O currículo e as diferenças sexuais e de gênero”. In: COSTA (org.), *O currículo...*, p. 86.

¹⁶ A esse respeito, ver: POPKEWITZ, Thomas S. “História do currículo, regulação e poder” In: SILVA (org.), *O sujeito...*, p. 193.

*“[...] estabelece-se uma relação entre cognição e emoção, à medida que as performances e discursos da escolarização inscrevem esperanças e desejos (tais como o que constituem ocupações masculinas ou femininas ou como se deve agir e sentir na cozinha, no local de trabalho, numa classe de Matemática), e à medida que corporificam movimentos que caracterizam nosso andar, nossa fala, nossas interações com outras pessoas.”*¹⁷

No interior da relação ensino-aprendizagem, o currículo se apresenta, como já dissemos anteriormente, enquanto um importante veículo de políticas culturais, sua seleção não implica apenas escolhas de conteúdos, mas vai além à medida que a produção e reprodução do conhecimento que ordena, guia os indivíduos produzindo seu conhecimento sobre o mundo, ele *“[...] regula o conhecimento do mundo e do ‘eu’ através de seus padrões de seleção, organização e avaliação curricular”*¹⁸. Isso faz com que nos deparemos com outra questão relativa aos conteúdos escolares. Não se trata apenas de pensar, no caso específico, quais conteúdos históricos serão ou não veiculados pelo currículo, mas o modo como o conhecimento histórico é produzido e reproduzido no processo de escolarização.

O aprendizado de conteúdos que nos ensinam conceitos históricos como classe social, raça, feminino, masculino, etnia, ou mesmo conceitos de matemática, física e química diz respeito a um processo em que estão vinculados certas concepções da realidade habitada por discursos e intencionalidades que nos ensinam a solucionar problemas, fornecendo-nos parâmetros sobre a forma como as pessoas devem perguntar, pesquisar, organizar e compreender como deve ser pensada sua realidade, os significados de se ser mulher ou homem, suas identidades e subjetividades: *“Aprender informações no processo de escolarização é também aprender uma determinada maneira, assim como maneiras de conhecer, compreender e interpretar”*¹⁹.

O êxito na aprendizagem implica que, de modo geral, sejamos capazes de partir desses ensinamentos que o currículo elege, institui e legitima, para compor o caminho que nos torna quem somos, ou seja, a eficácia da aprendizagem relativamente a nossa constituição enquanto sujeitos, está diretamente relacionada com nossa capacidade de nos posicionarmos social e culturalmente de acordo com a tríade sexo - gênero - sexualidade, constituindo nossas identidades de gênero e sexual de acordo com os modelos que supostamente existem para além de nossas individualidades, como modelos que nos estão destinados.

¹⁷ SILVA, “Currículo...”, p. 193.

¹⁸ SILVA, “Currículo...”, p. 184.

¹⁹ SILVA, “Currículo...”, p. 192.

RESUMO

Apesar da complexidade da prática historiográfica escolarizada e da importância do saber histórico produzido em sala de aula, infelizmente, em alguns casos, a importância sócio-cultural do ensino de História, parece ser desconsiderada, em especial quando se refere à sua condição de mecanismo de políticas culturais responsável por construir e legitimar modelos e identidades culturais, historicamente estabelecidas. Para pensar a importância do reflexo sócio-cultural da prática historiográfica escolarizada nos propomos a discutir, ainda que de modo breve, como o ensino de história através das verdades e representações que constrói, e pelo modo como estas chegam até as alunas e os alunos, veiculadas pelo currículo escolar e pelos livros didáticos contribuem para a construção e reafirmação cotidianas das hierarquias sócio-culturais de gênero, que estabelecem desigualdades sociais entre os valores e as representações do feminino e do masculino em nossa sociedade.

Palavras-Chave: Conhecimento Histórico; Ensino de História; Gênero.

ABSTRACT

Although the complexity of the practical historical knowledge in the school and the importance of knowing description produced in classroom unhappily, some cases, the sociocultural importance of the education of History, seems to be disrespected, in special when its condition of mechanism of cultural politics and responsible for constructing is mentioned and legitimizing to models and cultural identities, historically established. To think the importance of the sociocultural consequence of the practical historical knowledge in the school about we consider them to argue, despite in brief way, as the education of history through the truths and representations that construct and for the way as these arrive until the pupils and the pupils, propagated for the pertaining to school resume and for didactic books they contribute for the daily construction and reaffirmation of the sociocultural hierarchies of sort, that establish social inequalities between the values and the representations of the feminine one and the masculine in ours society.

Keywords: Historical Knowledge; History Teaching; Genre.