

TRADUZINDO O DEBATE: CURRÍCULO, GÊNERO E SEXUALIDADE, UMA LEITURA CONCEITUAL

Adjefferson Vieira Alves da Silva

Professor da Rede Estadual de Ensino da Paraíba. ad.jefferson@yahoo.com.br

O presente trabalho consiste em uma breve reflexão, de pesquisa ainda inicial, sobre dois campos de conhecimentos autônomos, mas que nas Ciências da Educação ganharam uma roupagem própria, a articulação de dois campos do conhecimento de modo a possibilitar avanços na área de educação. Estamos pensando nos Estudos de Gênero – diretamente ligado as discussões sobre sexualidade – e nos Estudos de Currículo. Pretendemos traduzir para o leitor menos familiarizado com o tema o percurso traçado pelos dois campos do conhecimento. Buscaremos em um primeiro momento percorrer o caminho trilhado pela categoria *gênero*. Como esta foi gestada, manuseada até aportar na seara pedagógica. Para tanto, laçamos mão das reflexões de Joan Scott, Guacira Lopes Louro, Michel Foucault e outros. No segundo momento pretendemos dar visibilidade aos *estudos de currículo*. Buscaremos pôr em cena o trajeto do campo, pensando sua gênese nos Estados Unidos e sua recepção no Brasil. O trabalho de Tomaz Tadeu da Silva é peça chave nesta empreitada. Por fim, traçamos uma *articulação* destes campos por meio dos Estudos Culturais. A utilização das concepções de currículo e gênero nos levou a refletir sobre os conceitos que norteiam os passos rumo a uma problematização de Currículo e seu diálogo com a diversidade de gênero. Tal problematização toma como base a análise do discurso oficial presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). O objetivo final é o de apresentar estas categorias enquanto construções socioculturais, e enquanto tal evidenciar a dimensão inventiva das identidades. Ao leitor deve ficar claro que a estratégia metodológica por nós utilizada consiste em apenas traduzir o debate de forma conceitual, afim de instrumentalizá-lo para uma analítica mais apropriada aos seus estudos.

Palavras-chave: Gênero, Currículo, Diversidade, Inclusão, Educação.

TRADUZINDO O DEBATE: CURRÍCULO, GÊNERO E SEXUALIDADE, UMA LEITURA CONCEITUAL

Adjefferson Vieira Alves da Silva¹

Professor da Rede Estadual de Ensino da Paraíba. ad.jefferson@yahoo.com.br

O presente trabalho constitui-se num percurso pela construção de dois campos de conhecimentos autônomos, mas que nas Ciências da Educação ganharam uma roupagem própria, uma roupagem que visou articular estes dois campos do conhecimento de modo a possibilitar avanços na área de educação. Estamos pensando nos Estudos de Gênero – diretamente ligado as discussões sobre sexualidade – e nos Estudos de Currículo.

Pretendemos traduzir para o leitor menos familiarizado com o tema o percurso traçado pelos dois campos do conhecimento. Buscaremos em um primeiro momento percorrer o caminho trilhado pela categoria *gênero*. *Como esta foi gestada, manuseada até aportar na seara pedagógica*. No segundo momento pretendemos dar visibilidade aos *estudos de currículo*. *Buscaremos por em cena o trajeto do campo, pensando sua gênese nos Estados Unidos e sua recepção no Brasil*. Ao leitor deve ficar claro que a estratégia metodológica por nós utilizada consiste em apenas traduzir o debate de forma conceitual, afim de instrumentalizá-lo para uma analítica mais apropriada aos seus estudos.

Uma questão de Gênero: o conceito, seu desenvolvimento no mundo e a recepção no Brasil.

A presente seção tem o objetivo de apresentar algumas definições presentes na literatura brasileira, e não só nesta, sobre o tema *currículo e relações de gênero*. Pretendemos articular áreas distintas do saber na contemporaneidade, sem, contudo, perder de vista a dimensão histórico-pedagógica dessa empreitada.

Os movimentos sociais organizados (dentre eles o movimento feminista e os das “minorias” sexuais) compreenderam, desde logo, que o acesso e o controle dos espaços culturais, como a mídia, o cinema, a televisão, os jornais, *os currículos das escolas e universidades*, eram fundamentais. A voz que ali se fizera ouvir, até então, havia sido a do homem branco heterossexual. Ao longo da história, essa voz falara de um modo quase incontestável (LOURO, 2008).

¹Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande, PPGH-UFCG. Professor da Rede Estadual de Ensino da Paraíba e da Rede Municipal de João Pessoa. Membro do grupo de pesquisa “Teoria da História e História da Historiografia”, sob a liderança do Professor Doutor Gervácio Batista Aranha – PPGH-UFCG. O presente trabalho constitui parte de nossas reflexões com vistas ao desenvolvimento de pesquisa de Doutorado.

A problematização sobre gênero e sua inclusão no currículo oficial coloca para este trabalho a necessidade de apresentar de forma historicizada a construção dos dois campos de conhecimento em separados e, em seguida, buscar uma terceira via que nos leve a convergência dos mesmos. Renunciando atacar de frente a questão de gênero pela via da Pedagogia desviamos nosso trajeto para que por meio da História possamos traçar um duplo percurso – Gênero e Currículo –, definida as instâncias históricas deste percurso poderemos retomar o problema de forma articulada por meio das ciências da educação.

Cabe desde logo deixar claro que o uso do termo gênero tem em si sua própria história, sua gênese remonta aos movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas, sendo o primeiro de meados do século XIX. Nas palavras de Joan Scott, o uso da palavra gênero “tem uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, enfim, igualdade e respeito” (SCOTT, 1990).

Acompanhando o movimento feminista podemos dizer que este é um movimento de ondas. Para alguns autores, como Guacira Lopes Louro, a primeira onda é caracterizada pelo ‘sufragismo’, ou seja, uma luta marcada pela busca dos direitos de voto nos Estados Unidos, além da oportunidade de estudo, trabalho e outras reivindicações (LOURO, 1997).

Segundo os analistas do movimento feminista esse sofreu um recuo no período das Duas Grandes Guerras (1914-1945), contudo, ganhou novo fôlego entre as décadas de 1950 e 1960. Nesse período tem-se o desenvolvimento de uma segunda onda, com esta vêm além das preocupações sociais e políticas uma atenção maior a reflexão teórica, propriamente dita. É nesse contexto que é engendrado e problematizado o conceito de gênero (LOURO, 1997).

Joan Scott, historiadora inglesa, discute o desenvolvimento do termo e como seus contornos atuais foram gestados pelo feminismo estadunidense. Segundo Scott (1995), elas

[...] queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’. O termo ‘gênero’ enfatiza igualmente o aspecto relacional das definições normativas de feminilidade. Aquelas que estavam preocupadas pelo fato de que a produção de estudos sobre mulheres se centrava nas mulheres de maneira demasiado estreita e separada utilizaram o termo ‘gênero’ para introduzir uma noção relacional em nosso vocabulário analítico.

Entretanto, Scott avança no debate e propõe uma dimensão para categoria gênero que foi amplamente recepcionada nos estudos de gênero no Brasil, tanto entre historiadores e sociólogos quanto entre os cientistas educacionais, segundo a autora sua definição de categoria gênero:

[...] tem duas partes e diversas sub-partes, elas são ligadas entre si, mas deveriam ser distinguidas na análise. O núcleo essencial da definição repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de



relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significação às relações de poder (PEDRO, 2005).

A análise de Scott aponta, ao cabo, gênero como uma organização social da diferença sexual. Podemos enfatizar essa questão da autora ao dizermos que as relações de gênero são construções socioculturais, e que enquanto tais representam um processo de invenções e reinvenções de lugares e poderes do homem e da mulher, entre homens e entre mulheres. Segundo Joan Scott, gênero deve ser visto como elemento constitutivo das relações sociais, baseadas em diferenças percebidas entre os sexos, e como sendo um modo básico de significar as relações de poder (SCOTT, 1990).

As relações de gênero, como relações de poder, são marcadas em sua extensão por hierarquias, normas e desigualdades. Nelas podemos vislumbrar os conflitos, as zonas de tensões, alianças, sejam através da manutenção dos poderes masculinos, seja na luta das mulheres pela ampliação e busca de poder. O mundo contemporâneo traz pra nós mudanças no campo educativo e na educação escolar, tais mudanças nos levam a querer compreender estas mudanças, a dinâmica das transformações no campo da sexualidade e de outras questões que estão associadas ao debate sobre gênero, e que afetam – implicitamente – as práticas escolares e sociais cotidianas.

Contudo, o próprio silenciamento deve ser tomado como ponto de reflexão, pois como afirma Mara Rita Duarte de Oliveira,

O silenciamento em torno do debate sobre a questão da sexualidade e do gênero é uma tomada de posição daqueles que já detêm a autoridade e a legitimidade e precisam deslegitimar as práticas não normativas do desenvolvimento da sexualidade e do prazer. Assim, os educadores e educadoras não podem permitir-se a uma situação de desatenção em relação de gênero que também ocupam o espaço escolar, não se constroem apenas do lado de fora, na rua, se mostram, se revelam e se traduzem nas práticas cotidianas dos sujeitos escolares².

Como mencionado, nas páginas anteriores, no Brasil o movimento de incorporação do conceito de gênero se fez, claramente, tomando como ponto de partida o texto de Joan Scott. Todavia, esta discussão ganha em refinamento a partir dos escritos de Michel Foucault, que a própria Scott já tomara como fundamento de suas reflexões. A obra de Michel Foucault para os estudos de gênero e sexualidade tornaram-se base comum para os estudiosos do tema³.

Como a recepção da obra de Michel Foucault gênero passa a remeter à todas as formas de construção social, cultural, linguística implicados com o processo de diferenciação de mulheres e homens. Aliando-se a outras leituras da vertente pós-estruturalista o conceito de gênero acionado

² Mara Rita Duarte de Oliveira. Gênero e Escola: Por outras práticas educativas. Texto acessado em Abril de 2013 em www.ced.ufsc.br/~zeroseis/artma.doc

³ Michel Foucault produziu a História da Sexualidade em três volumes, entre os anos de 1974 e 1984. No Brasil a publicação do primeiro volume – *A vontade de saber* – coincide com a publicação do terceiro volume – *O cuidado de si* – em 1984.



nos trabalhos de caráter pedagógico no Brasil supõe uma dimensão de gênero onde: 1. Diferenças e desigualdades entre mulheres e homens são social, cultural e discursivamente construídas e não biologicamente determinadas; 2. Explorar o caráter relacional do conceito e considerar que as análises e intervenções empreendidas neste campo de estudos devem tomar como referência, as relações – de poder – e as muitas formas sociais e culturais que, de forma independente e inter-relacionada, educam homens e mulheres como ‘sujeitos de gênero’; 3. ‘Rachar’ a homogeneidade, a essencialização e a universalidade contidas nos termos mulher, homem, dominação masculina e subordinação feminina, dentre outros, para tornar visíveis os mecanismos e estratégias de poder que instituem e legitimam estas noções⁴.

Essa perspectiva mencionada acima está posta nos trabalhos de Guacira Lopes Louro e nos trabalhos de Tomaz Tadeu da Silva. Este último tem se constituído em referência nos Brasil quanto aos estudos sobre Currículo, Identidade de Gênero e produção da diferença na esteira pós-estruturalista. A passagem da discussão sobre gênero para as questões sobre currículo ganha seu ponto forte na reflexão sobre sexualidade. Segundo Michel Foucault (1984):

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico, não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder

Foucault descreve com minúcias o dispositivo da sexualidade, dispositivo central nas discussões de gênero. Neste dispositivo o sexo é apresentado como um ponto de injunção entre corpo e as práticas de controle das populações do século XIX.

[...] Nesse processo de estabelecimento de fronteiras, a sexualidade foi o instrumento de separação que criou delimitações entre práticas sexuais bem educadas e as demais, que ocupariam lugar indefinido ou bem demarcado para além, das fronteiras de normalização. O sexo bem educado ou normalizado, isto é, as práticas heterossexuais, monogâmicas, consolidadas pelo matrimônio e reprodutivas, foram observadas pelos olhares e ouvidos atentos de médicos e psiquiatras, que podiam até mesmo prescrever mais sexo e a intensificação do prazer (CÉSAR, 2009).

A seguir veremos como uma articulação entre o debate sobre Gênero e Sexualidade pode ser desdobrado nos estudos de Currículo. Seguindo as diretrizes teórico-metodológicas de Louro (2004) “o movimento analítico que se propõe vai na direção de desmanchar dicotomias e desconstruir binarismos, incluindo as oposições, supostamente sólidas entre masculino/feminino, heterossexual/homossexual”.

⁴Trabalho encomendado: "Gênero, Sexualidade e Educação. 'Olhares' sobre algumas das perspectivas teórico metodológicas que instituem um novo GE" Autores: Dagmar E. Meyer (Dagmar E. Estermann Meyer (GEERGE/UFRGS); Cláudia Ribeiro (GEISH/FE/UNICAMP); Paulo Rennes Marçal Ribeiro (NUSEX/UNESP Araraquara). Acessado em 30 de Maio de 2012: <http://www.ded.ufla.br/gt23/trabalhos.html>

Currículo: gênese, construção do campo de conhecimento e desenvolvimento no Brasil

Conforme o [dicionário](#) Priberam de Língua Portuguesa⁵ currículo é definido como “Descrição do conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar ou universitário”, já o Dicionário Interativo da Educação Brasileira⁶ define currículo como o “Conjunto de disciplinas sobre um determinado [curso](#) ou programa de ensino ou a trajetória de um indivíduo para o seu aperfeiçoamento profissional”. Do ponto de vista etimológico, o termo *currículo* vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso, à carreira, a um percurso que deve ser realizado. É utilizado para designar um plano estruturado de estudos, pela primeira vez em 1633, no *Oxford English Dictionary*,

Ao ser inserido no campo pedagógico, o termo passou por diversas definições ao longo da história da educação. Tradicionalmente o currículo significou uma relação de matérias/disciplinas com seu corpo de conhecimento organizado numa sequência lógica, com o respectivo tempo de cada uma (grade ou matriz curricular). Esta conotação guarda estreita relação com “plano de estudos”, tratado como o conjunto das matérias a serem ensinadas em cada curso ou série e o tempo reservado a cada uma.

O surgimento do currículo como campo de estudos tem sua ligação com a formação de um corpo de *especialistas* sobre o tema, departamentos e disciplinas universitárias, setores específicos na burocracia estatal e, mesmo, revistas universitárias. Cabe, no entanto, mencionar de passagem que a prática sobre currículo precede a sua formulação sistemática, pode-se dizer que a ‘coisa’ – currículo – precedeu a palavra – currículo.

A primeira obra sobre currículo foi lançada nos Estados Unidos em 1918, *The Curriculum*, de autoria de John Franklin Bobbitt (SILVA, 2002). Apesar de clara postura conservadora a obra de Bobbitt objetivava uma escola que funcionasse aos moldes da empresa ‘capitalista’. Para este autor o sistema deveria ser capaz de especificar os resultados a ser alcançados, e para tanto esse mesmo sistema deveria conceber ‘métodos’ que possibilitasse a obtenção precisa dos resultados almejados.

Para o alcance das propostas, diz Bobbitt, o sistema deveria ser capaz de definir seus objetivos, e estes, por sua vez, deveriam estar baseados no exame de uma série de ‘habilidades’ necessárias para desempenhar com eficácia e eficiência ocupações profissionais na fase adulta.

Outro pensador importante desse período é John Dewey que em 1902 – bem antes de Bobbitt – escreve um texto que traz no título a expressão currículo, trata-se de “*The Child and the Curriculum*” (SILVA, 2002), uma obra claramente preocupada com os princípios democráticos e

⁵ <http://www.priberam.pt/DLPO/default.aspx?pal=curr%C3%ADculo>

⁶ <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp>



não econômicos. Este traço de diferenciação é posto em relação a obra de Bobbitt, que além deste traço compartilham outro elemento diferenciador, a atenção dada ‘aos interesses e experiências’ dos educandos quando do planejamento curricular.

Dewey não teve tanta recepção quanto Bobbitt, em parte a questão pode ser explicada, segundo Silva, pela vontade de sua proposta em querer fazer da educação um saber científico. Na postura de Bobbitt a finalidade da educação já estava dada na vida ocupacional adulta, a tarefa era ‘mapear as habilidades que cada área profissional exigia’, tal tarefa seria alçada do especialista em currículo. Por fim, a tarefa deste especialista consistiria em “planejar e elaborar instrumentos de mediação que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente admitidas” (2002:24).

Se percorrermos historicamente a teoria curricular podemos analisar o currículo escolar a partir de dois grandes eixos: as concepções tradicionais ou conservadoras e as concepções críticas. Com origem nos Estados Unidos, tanto as visões conservadoras como as críticas influenciaram sobremaneira o campo no Brasil.

Ao aportarem no Brasil as indagações sobre currículo nas escolas e mesmo entre os teóricos da pedagogia na contemporaneidade tem possibilitado uma significação sobre currículo antes desconsiderada, a saber, a concepção de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. Como apresenta o documento da Secretaria de Educação Básica (BRASIL, 2008), órgão vinculado ao Ministério da Educação no Brasil, os currículos “são uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico”.

Parece-nos claro que o currículo é um artefato histórico e, por isso mesmo, ele é sempre produto de relações de forças e de saber-poder que o produz. É nessa perspectiva que traçamos, em linhas gerais, as principais concepções de currículo, recepcionados e/ou produzidos na experiência histórica brasileira.

A primeira das teorias que concebem uma noção de currículo é a *teoria tradicional*, para esta o currículo deveria trazer em si uma concepção de escola que funcionassem aos moldes de uma empresa. Tem-se nessa perspectiva uma focalização na *eficiência, na produtividade, na qualidade total*. Nesse sentido, o currículo traz a marca de conceitos como: ensino, aprendizagem-avaliação, metodologia-didática, planejamento - objetivos. Nos termos de Tomaz Tadeu da Silva o currículo nas teorias tradicionais “deveriam ser essencialmente técnicos e a educação vista como um processo de moldagem” (2002).



A manutenção deste status, ao que mostra a história da educação, foi questionada por volta da década de 1960 com a insurgência das teorias críticas. Nessa perspectiva do currículo a discussão deixava de lado a problemática do “como se faz o currículo” para um questionamento sobre “o que faz o currículo”.

Na esteira desses novos questionamentos estão os teóricos do pensamento neomarxista, estes foram os principais responsáveis por uma série de transformações sobre o que viria a ser o novo currículo. A noção de *aparelho ideológico do estado*⁷, em Louis Althusser, e o conceito de *reprodução*⁸, em Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron.

Com Michel Apple tem-se a ideia de um currículo que representa de forma hegemônica as estruturas econômicas e sociais mais amplas, apresentando uma face interessada, não neutra deste currículo. Em certa medida, Apple aprofundava a problematização da reprodução, haja vista que, para esse autor, a reprodução social não se dá de forma estável, pacífica, há nas entrelinhas, no subterrâneo um processo de contestação, conflito e mesmo de resistência a essa reprodução.

Com Henry Giroux a proposta parece ser o despertar para um currículo que seja um instrumento de emancipador e libertador através da formação de uma consciência capaz de identificar a dominação e o controle imposto pelas classes dominantes, para este autor “(...) A vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle” (GIROUX apud SILVA, 2002).

Essa concepção emancipacionista do currículo, no Brasil, vai ser desenvolvida em dado instante por Paulo Freire através do conceito de *educação bancária*. Nesse contexto, o currículo tradicional, alvo das críticas de Freire, está fora da situação existencial das pessoas que fazem parte do processo de conhecimento. Nos escritos de Freire, vamos encontrar uma concepção de currículo onde as experiências dos educandos devem ser tomadas como fonte primária para temas significativos, ou nos termos de Freire, temas geradores. A grande proposta de Freire é romper com uma educação ‘bancária’ a fim de que possamos pôr em ação uma educação problematizadora, uma educação Libertadora.⁹

⁷ Para Louis Althusser a escola como aparelho ideológico do Estado produz e dissemina a ideologia dominante através, principalmente, dos conteúdos.

⁸ Nesse conceito, em linhas sintéticas, os autores buscam refletir como a cultura dominante incorpora, introjeta – por assim dizer – internaliza determinados valores dominantes através do currículo escolar, criando no micro espaço da escola uma reprodução das desigualdades do espaço macro da sociedade. Ver de Pierre Bourdieu: O poder Simbólico,

⁹ Para uma maior compreensão sobre o debate instaurado por Paulo Freire em fins da década de sessenta sobre a “Educação Libertadora” em detrimento de uma educação bancária ver texto do autor: Pedagogia do Oprimido, 1983.

Estas teorias críticas enfatizam, na leitura de muitos de seus intérpretes, conceitos como: ideologia, reprodução cultural, classe social, capitalismo, relações sociais de produção-conscientização, emancipação, currículo oculto e resistência.

Contudo, o cenário contemporâneo traz para a prática do ensino e as teorias curriculares uma nova concepção – não tão nova pode-se dizer: que é a concepção (pós) crítica. No contexto brasileiro de uma política nacional do currículo, claramente representada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais esta concepção encontra-se expressa nos PCN's sob a égide dos “Temas Transversais”.

Com a teoria pós-estruturalista que se desenvolve nos Estados Unidos, sobretudo, por meio dos Estudos Culturais, o pensamento pós-estruturalista acabou por retomar e reformular muitas das análises da tradição crítica neomarxista, contudo, passando a enfatizar o *caráter da prática* presente no currículo, de forma mais pontual a prática cultural e a prática de significação deste.

Nas novas concepções, a centralidade do debate passa a ser em torno do papel da linguagem, como esta produz efeitos de verdade, como a linguagem e o discurso atuam na constituição do social. Nessa perspectiva, as práticas e representações do social são radicalmente transformadas, o que no dizer de Silva, a “perspectiva pós-estruturalista amplia, por um lado, as abordagens sociológicas centradas numa visão da cultura como campo de conflito e luta”, mas não apenas amplia, a perspectiva pós-estruturalista acaba por modificá-las, “ao deslocar a ênfase de uma avaliação epistemológica (falso/verdadeiro), baseada na posição na posição estrutural do ator social, para os efeitos de verdade inerentes às práticas discursivas” (SILVA, 2001).

As teorias pós-críticas enfatizam eixos como: identidade, diferença, alteridade, significação e discurso, saber e poder, representação, gênero, sexualidade e etnia. Podemos dizer que a finalidade do currículo crítico em detrimento de um currículo de linhas tradicionais é apresentar uma visão da realidade social enquanto processo de transformação contínua. Essa concepção pode ser lida no trabalho de J. G. Sacristán (2000), ao dizer que a “a função do currículo não é ‘refletir’ uma realidade fixa, mas pensar sobre a realidade social; é demonstrar que o conhecimento e aos fatos sociais são produtos históricos e, conseqüentemente, que poderiam ter sido diferentes (e que ainda podem sê-lo).

Por fim, mas não menos importante apresentamos a definição de currículo segundo o *documento* que dirige as várias tomadas de posição no Brasil no tocante os conteúdos mínimos a ser empregados nos Projetos políticos pedagógicos de cada estabelecimento escolar, a saber, os Parâmetros curriculares Nacionais. Segundo este,



O termo ‘currículo’... Assume vários significados em diferentes contextos da pedagogia. [Esta postura parece-nos clara, sobretudo, após o percurso que acabamos de apresentar nas linhas acima]. Currículo pode significar, por exemplo, as matérias constantes de um curso. Essa definição é a que foi adotada historicamente pelo Ministério da Educação e do Desporto quando indicava quais as disciplinas que deveriam constituir o ensino fundamental ou de diferentes cursos de ensino médio (BRASIL, 1998).

Depreende-se da leitura que a diretriz assumida pelo MEC cria seus próprios contornos, filiando-se a uma dada corrente do pensamento pedagógico sobre currículo. Mas o documento oficial prossegue em sua concepção de currículo (BRASIL, 1998):

Currículo é um termo muitas vezes utilizado para se referir a programas de conteúdos de cada disciplina. Mas, currículo pode significar também a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática.

Os Estudos Culturais: Uma postura que articula Gênero e Currículo

Esse percurso por meio de algumas das concepções de currículo permite-nos a partir de agora traçar os conceitos que norteia os passos rumo a uma problematização de Currículo e seu diálogo com a diversidade de gênero. Uma das correntes que tem se debruçado nessa articulação são os estudiosos vinculados aos Estudos Culturais.

Os teóricos desta corrente apresentam suas análises como não neutras, para eles suas análises não pretendem nunca ser neutras ou imparciais, nas palavras de Silva (2002:134) “os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social”, o que se alinha aos nossos propósitos neste trabalho, “conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade”, postura que nos permite conceber o currículo como um artefato, um artefato imbricado em sua historicidade, o que Silva coloca como sendo a dimensão de artefato cultural do currículo, em suas palavras um artefato cultural pelo menos em dois sentidos: “a ‘instituição’ do currículo é uma invenção social como qualquer outra; e o ‘conteúdo’ do currículo é uma construção social” (Idem, Ibidem).

A dimensão do currículo, seguindo os passos dos Estudos Culturais, nos leva a definir – como último estágio desse percurso teórico - a dimensão do conceito de gênero por nós utilizado, que desde as páginas iniciais deste trabalho foi mencionado. Historicamente esse conceito foi gestado a fim de enfatizar a dimensão inventiva das identidades masculinas e femininas, identidades que são histórica e socialmente produzidas.

E nesse sentido, não apenas a noção de gênero, mas a sexualidade que nela se insere, nossa sexualidade é ela mesma, assim como nossa identidade de gênero um efeito do poder, uma



construção social. Tomaz Tadeu nos possibilita uma imagem textual dessa questão, segundo ele (SILVA, 2002:106):

Não são apenas as formas pelas quais aparecemos, pensamos, agimos como homem ou como mulher- nossa identidade de gênero – que são socialmente construídas, mas também as formas pelas quais vivemos nossa sexualidade.

A sociedade ao naturalizar as diferenças criou as condições de possibilidade para que dadas circunstâncias, dados fatores fossem valorizados em detrimentos de outros, quando postos lado a lado em suas diferenças. Esse processo de naturalização das diferenças dar base para construção de uma mácula histórica da sociedade ocidental, a saber, a normatização de determinadas características, criando um padrão de dominação. A naturalização das diferenças traz consigo o processo incômodo e desigual de valorização dos elementos comuns a cultura hegemônica que norteia os rumos da sociedade, uma sociedade normatizada pelo ser: homem, branco e hetero, nas palavras do sociólogo paulista, Richard Miskolci (2001),¹⁰

[...] a ordem social contemporânea não difere de uma ordem sexual. Sua estrutura está no dualismo hetero/homo, mas de forma a priorizar a heterossexualidade por meio de um dispositivo que a naturaliza, e ao mesmo tempo, a torna compulsória. Em resumo, a ordem social do presente tem como fundamento [...] A heteronormatividade.

Esse percurso nos possibilita mostrar como o educador pode abordar questões de sexualidade com base em situações do cotidiano escolar, como os assuntos da mídia e das experiências comuns aos jovens possibilitam um enfrentamento dos tabus, um enfrentamento que se deve ocorrer de forma aberta, ainda que nunca obrigatória, como nos mostra Miskolci (2005) em outro trabalho:

O debate dirigido pelo professor deve buscar o equilíbrio de posições sem cair no perspectivismo. Um estudante pode expressar opiniões machistas e homofóbicas, mas o educador deve enfatizar a igualdade entre os sexos assim como a necessidade do reconhecimento das diferentes práticas sociais

Esta postura de Miskolci alinha-se com o que está posto por Michel Foucault em História da Sexualidade I, onde o filósofo apresenta a questão da sexualidade como uma coisa que não se deve condenar ou, mesmo, tolerar, para o autor o debate sobre sexo (e sexualidade) deve ser gerida, ser inserida, por assim dizer, em um sistema de utilidade; Segundo ainda Foucault (1998), deve ocorrer uma regulação para o bem de todos, fazendo “funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se”.

REFERÊNCIAS

¹⁰ Essa heteronormatividade da qual fala Miskolci consiste no dispositivo da sexualidade descrito de forma magistral nas obra de Michel Foucault história da Sexualidade, vol I, e que mais tarde ganhou novos direcionamentos no tocante a questão da subjetivação em seu terceiro volume da mesma obra. Ver: Michel Foucault, História da Sexualidade I (1988) e III (1985).

- BOURDIEU, Pierre. *A dominação Masculina*. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro, RJ. Editora Bertrand Brasil LTDA, 2010.
- _____. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do ensino fundamental: Temas transversais – Orientação Sexual/* Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. Edições Loyola, São Paulo – SP. , 2008.
- _____. *História da sexualidade I. A vontade de saber*, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- _____. *História da sexualidade III. O cuidado de si*, tradução de M^a Thereza da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 8.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação. Uma abordagem pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira. L. (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. *Um corpo estranho. Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. “*Gênero e Sexualidade: pedagogias contemporâneas*”, Revista Pro-posições, 2008.
- MISKOLCI, Richard. *A Teoria Queer e a questão das Diferenças: por uma analítica da normalização*. Documento digitalizado, s/d, disponível em [HTTP://WWW.alb.com.br/anaís16/prog_pdf/prog03_01.pdf](http://WWW.alb.com.br/anaís16/prog_pdf/prog03_01.pdf). Acessado em Agosto de 2011
- _____. *Um corpo estranho na sala de aula*. IN: Abramawicz, Anete e Silvério, Valter. *Afirmando Diferenças*, Campinas: Papirus, 2005.
- NEVEU, Érik & MATTELART, Armand. *Introdução aos Estudos Culturais*. Trad. Marcos Marcionilo. – São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- PEDRO, Joanna Maria. *Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica*, HISTÓRIA, São Paulo, v24, n1, p77-98, 2005.
- SACRISTÁN J. G.; PÉREZ GÓMEZ A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SCOTT, Joan. “*Gênero: uma categoria de análise histórica*”, Educação e Realidade, Porto Alegre, v16, n2, p5-22, jun/dez., 1990.
- _____. “*Gênero: uma categoria de análise histórica*”, Educação e Realidade, Porto Alegre, v16, n2, p5-22, jul/dez., 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular*, Belo Horizonte – Autêntica, 2001.
- _____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 9^a Ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2009.