

As pedagogias de gênero no cotidiano escolar como crítica às tentativas de silenciamento da agenda conservadora¹

Eloísa Bidoⁱ

Neiva Furlinⁱⁱ

Mareli Eliane Graupeⁱⁱⁱ

Resumo

O objetivo deste artigo é identificar os conceitos de pedagogias de gênero e evidenciar como as questões de gênero continuaram sendo mobilizadas no ambiente escolar apesar das tentativas de silenciamento da agenda conservadora para a educação. Trata-se de um estudo bibliográfico e de campo, cujos dados foram levantados por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas de um município do Oeste catarinense. Os resultados apontam que as pedagogias de gênero são constantemente mobilizadas no cotidiano escolar, ora reproduzindo relações desiguais, ora produzindo relações igualitárias e justas. Assim, a disputa conservadora pelo silenciamento de gênero nas políticas educacionais não elimina sua recorrente enunciação, que ocorre por meio de normas e práticas escolares.

Palavras-chave: pedagogias de gênero; práticas escolares; agenda conservadora; políticas educacionais.

Gender pedagogies in everyday school life as a critique of silencing attempts by the conservative agenda

Abstract

The purpose of this article is to identify the concepts of gender pedagogies and evidence how gender issues have continued to be mobilized in the school environment despite the conservative agenda's attempts to silence them in education. This is a bibliographic and field study, whose data were collected through semi-structured interviews with teachers who work in the early grades of elementary education in public schools in a city in the Midwest of Santa Catarina state, Brazil. The results indicate that the gender pedagogies are constantly mobilized in everyday school life, sometimes reproducing unequal relations, sometimes producing egalitarian and fair relations. Thus,

ⁱ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Membro do grupo de pesquisa Políticas Públicas e Cidadania na Unoesc. E-mail: eloisabido22@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4326-9483>.

ⁱⁱ Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania (GEPPEC). E-mail: nfurlin@yahoo.com.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5103-2104>.

ⁱⁱⁱ Doutora em Educação e Cultura pela Universidade de Osnabrueck, Alemanha. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde na Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac/SC). Líder do grupo de pesquisa Gênero, Educação e Cidadania na América Latina (GECAL/Uniplac). Email: prof.mareli@uniplacages.edu.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1376-7836>.

the conservative dispute for the silencing of gender in education policies does not eliminate its recurrent enunciation that occurs through school norms and practices.

Keywords: *gender pedagogies; school practices; conservative agenda; education policies.*

Pedagogías de género en la rutina escolar como crítica a los intentos de silenciamiento de la agenda conservadora

Resumen

El objetivo de este artículo es identificar los conceptos de las pedagogías de género y mostrar cómo los temas de género continuaron siendo movilizados en el ámbito escolar a pesar de los intentos de silenciamiento de la agenda conservadora para la educación. Se trata de un estudio bibliográfico y de campo, cuyos datos fueron recolectados a través de entrevistas semiestructuradas con docentes que actúan en los primeros años de la enseñanza fundamental, en escuelas públicas de un municipio del Centro-Oeste de Santa Catarina, Brasil. Los resultados indican que las pedagogías de género se movilizan constantemente en el cotidiano escolar, a veces reproduciendo relaciones desiguales, a veces produciendo relaciones igualitarias y justas. Así, la disputa conservadora por el silenciamiento de género en las políticas educativas no elimina su enunciación recurrente que se da a través de las normas y prácticas escolares.

Palabras clave: *pedagogías de género; prácticas escolares; agenda conservadora; políticas educativas.*

1 QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

Os estudos feministas, a partir da década de 1980, passaram a usar a categoria analítica de gênero para compreender como se produziram as desigualdades históricas entre homens e mulheres e problematizar a visão naturalizada e hierarquizada dos comportamentos e papéis sexuais, considerados como expressão de uma essência fundada na natureza biológica dos corpos. Esses estudos têm apontado que gênero é uma construção social, histórica, antropológica, temporal e que tem a ver com os significados que são produzidos acerca do masculino e do feminino (Scott, 2019).

Vale ressaltar que a categoria analítica de gênero emergiu no interior da luta feminista e se constituiu um paradigma epistemológico contemporâneo. Ou seja, um modo de produzir conhecimento e uma ferramenta política de mudança cultural. Embora a categoria de gênero tenha a sua formulação nos anos de 1980, considera-se que suas origens foram colocadas ainda em meados da década de 1950, por Simone de Beauvoir, em sua obra *O segundo sexo*, com a sua famosa afirmação “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Com tal afirmação, a autora estava problematizando as hierarquias de poder e

desigualdades e a submissão cultural das mulheres, não como algo dado pela natureza biológica dos corpos, mas como uma construção social (Furlin, 2014).

Na década de 1980, a historiadora Joan Scott (2019, p. 48) propôs pensar o gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e como uma forma primeira de significar as relações de poder”. Para a autora, a constituição social das relações de gênero ocorre por meio dos símbolos culturais e conceitos normativos, que colocam em evidência as interpretações de seu sentido. Esses conceitos são expressos em doutrinas religiosas, jurídicas, científicas, educativas, políticas, em forma de uma oposição binária: masculino e feminino. Outro argumento de Scott é a existência de uma imbricação entre gênero e poder, uma vez que “gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder [...] um campo primeiro no seio do qual ou por meio do qual o poder é articulado” (Scott, 2019, p. 69). A teoria de Scott acerca da categoria analítica de gênero inclui as relações de poder como um dispositivo capaz de produzir subjetividades e hierarquizar as relações sociais.

A contribuição de Butler (2019, p. 212) para os estudos de gênero introduz o pensamento de que “os gêneros não são passivamente inscritos nos corpos e nem são determinados pela natureza, pela língua, pelo simbólico ou pela esmagadora história do patriarcado”, ou seja, tanto gênero quanto sexo são construções sociais. Segundo Meyer (2013), isso se colocou como um novo desafio para as feministas, no sentido de mostrar que não são as características anatômicas e fisiológicas, em sentido estrito, ou mesmo desvantagens socioeconômicas tomadas de forma isolada que definirão as diferenças que se apresentam como justificativa para desigualdades de gênero. Esses pressupostos apontam como o conceito de gênero foi sendo significado e ressignificado por diferentes teóricas e feministas.

De acordo com Meyer (2013, p. 18), “gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, por meio das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres em um processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo”. A autora propõe o conceito de pedagogias culturais como uma forma de ampliar as noções de educação, englobando não somente as forças e processos que incluem a família e a escolarização, mas outras forças e instâncias sociais, como: os meios de comunicação, os brinquedos e jogos eletrônicos, o

cinema, a música, a literatura, entre outras. Instâncias que influenciam os processos educativos e envolvem estratégias sutis e refinadas de naturalização, as quais precisam ser reconhecidas e problematizadas.

No pensamento de Meyer (2013), as instituições, os processos sociais, o momento histórico, os lugares, as posições sociais, o momento político e econômico interferem nos modos de ser homem e mulher, na maneira de educar e depositar expectativas de gênero sobre o sexo da criança, do(a) adolescente ou mesmo das pessoas adultas. Estamos constantemente aprendendo modos de masculinidade e feminilidade. Nessa perspectiva, a autora argumenta que as pedagogias de gênero são parte de um processo mais amplo que são as pedagogias culturais. Estudos que partem dessas questões “buscam discutir e problematizar como a norma e a diferença são produzidas, que instâncias sociais estão aí envolvidas e quais são os efeitos de poder dessa produção” (Meyer, 2013, p. 27). Nessa perspectiva, as normas e padrões de gênero são também culturais e podem ser distintos e divergentes de uma cultura para outra ou de uma sociedade para outra. E isso revela, conseqüentemente, como a visão performativa do gênero é artifício que escapa dos parâmetros e balizas de gênero atribuídos e geralmente naturalizados.

No que se refere ao campo escolar, Seffner e Figiluzzi (2012, p. 49) afirmam que “um bom professor é aquele que reconhece a ação das pedagogias culturais, e isso vale também com especial vigor para os temas de gênero, da sexualidade e da construção corporal”. Assim, conceber que as pedagogias de gênero, como parte das pedagogias culturais, transitam em todos os espaços, ensinando modos de masculinidade e feminilidade, permite-nos problematizar as disputas dos setores neoconservadores que querem o silenciamento de “gênero” no campo da política educacional.

Portanto, o objetivo do presente artigo é identificar os conceitos de pedagogias de gênero e evidenciar como as questões de gênero continuaram sendo mobilizadas no ambiente escolar, apesar das tentativas de silenciamento da agenda conservadora para a educação. Trata-se de um estudo bibliográfico e de campo, cujos dados foram levantados por meio de entrevistas semiestruturadas com 14 professoras e um professor que atuam em escolas públicas, nos anos iniciais do ensino fundamental, em um pequeno município do Oeste catarinense.

Assim, este artigo está dividido em quatro seções: a primeira diz respeito a essa introdução, na qual abordamos aspectos sobre o conceito de gênero; na segunda

revisitamos autores que direta ou indiretamente se remetem à noção de pedagogias de gênero, sistematizando um conceito possível; na terceira seção apresentamos aspectos das práticas e percepções de professoras que mobilizam no cotidiano escolar as pedagogias de gênero e, na última seção, nas considerações finais, tecemos uma crítica à agenda neoconservadora, mostrando que, embora o gênero esteja no centro da disputa política para o seu silenciamento ele continua sendo mobilizado no cotidiano da escola por meio das percepções e práticas de professores(as) que podem tanto reproduzir processos desiguais quanto promover equidade nas relações sociais.

2 REVISITANDO E CONCEITUALIZANDO AS PEDAGOGIAS DE GÊNERO

Quando falamos em “pedagogias de gênero”, no plural, tomamos por referência o estudo de Seffner e Figliuzzi (2012)², os quais assinalam a existência de diferentes pedagogias. Essas muitas possibilidades pedagógicas podem ser compreendidas como um conjunto de pedagogias culturais, porque são perpassadas de valores específicos e produzem ensinamentos acerca de uma diversidade de temas, como também em relação a gênero, corpo e sexualidade.

Assim, ao considerar que o conceito de “pedagogias de gênero”³ é significativo para visibilizar como se mobilizam continuamente compreensões de masculinidade e de feminilidade no cotidiano das escolas, buscamos, nesse ponto, apresentar aspectos teóricos de autoras(es) que discutem as relações de gênero na interface com a educação escolar.

Como já mencionamos, os significados de gênero ou de masculinidades e feminilidades são históricos, porque estão em constante mudança e adaptação. Segundo Louro (2014), quando aceitamos que a construção de gênero é histórica, estamos compreendendo que as relações entre homens e mulheres, assim como os discursos e as representações sobre tais relações, passam por mudanças contínuas, o que significa também que as identidades de gênero estão sempre se constituindo, são instáveis e, portanto, passíveis de transformação, em contextos de mudanças culturais e em movimentos históricos distintos.

Nesse sentido, “o conceito de gênero pode permitir que percebamos o caráter sociológico e interessado na construção dos conteúdos veiculados pela educação escolar” (Vianna; Ramires, 2008, p. 348). Esses conteúdos não apenas se visibilizam nos currículos prescritos, mas também são evocados nas práticas cotidianas da escola, na organização das atividades e nas representações de docentes, que mobilizam ações com a possibilidade de produzir subjetividades generificadas e hierarquias sociais.

Historicamente, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsável por reduzir a figura do “outro”, considerando estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso quem não se sintoniza com os arsenais cujas referências eram (e são) centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês e “saudável”. A escola tornou-se um lugar onde o currículo em ação faz rotineiramente circular preconceitos que colocam em movimento discriminações e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade (Junqueira, 2013, p. 482).

Relações de gênero e poder sempre estiveram presentes nos processos de socialização de crianças e adolescentes. Se analisarmos a história do Brasil ou o relato de nossos pais, mães, avós e avôs, as estruturas, as práticas sociais e o currículo escolar eram explicitamente segregados por gênero, como, por exemplo, quando se discutia economia doméstica para meninas e carpintaria para meninos.

Embora, hoje, não se tenha aparentemente um currículo que separe disciplinas, os conteúdos que segregam nem sempre estão inscritos em documentos, mas funcionam de forma sutil, menos delimitada, onde não há um limite ou uma separação, por meio de práticas, representações e normas que chamamos de pedagogias de gênero. Essas pedagogias são sutilmente mobilizadas no ambiente escolar, dentro e fora da sala de aula, assim como se mostram presentes no conteúdo dos livros didáticos, nas normas e organizações da escola, no pensamento social coletivo, esculpido e incorporado no imaginário de agentes que integram a comunidade escolar.

Na concepção de Guacira Louro (2019), as pedagogias do gênero produzem um investimento articulado, constituem e reiteram identidades e práticas hegemônicas e, também, subordinam, negam ou recusam outras identidades e práticas, endossando, assim, o caráter normativo das convenções sociais. Sua visão é de que as escolas não somente transmitem e produzem conhecimento, mas também fabricam sujeitos e produzem identidades de gênero e de classe. Em uma perspectiva similar, Rogério Diniz

Junqueira, em seu artigo *Pedagogia do armário: a normatividade em ação*, apresenta o conceito de pedagogia do armário como um “conjunto de práticas, relações de poder, classificações, construções de saberes, sujeitos e diferenças que o currículo constrói sob a égide das normas de gênero e da matriz heterossexual” (Junqueira, 2013, p. 481). Tais pedagogias, na visão do autor, induzem estudantes a assumirem os padrões normativos.

Sob a égide dessa pedagogia, dispositivos heteronormativos e práticas disciplinares se relacionam à edificação e à salvaguarda de valores e regimes de verdade heteronormativos, bem como de relações de poder heterocêntricas e de processos de (des) classificação, hierarquização e estruturação de privilégios heterossexistas, cujas arbitrariedades e iniquidades o currículo em ação, ao mesmo tempo que veicula, contribui para naturalizar e legitimar (Junqueira, 2013, p. 493).

As ideias de Junqueira (2013) e Vianna e Ramires (2008) convergem para articular o que definimos como “pedagogias de gênero”. Ao tratar das pedagogias de gênero como um conceito, consideramos que elas funcionam como uma espécie de currículo oculto, por reproduzirem as normas de gênero da cultura vigente, que exercem poder na educação dos corpos e dos sujeitos, sem necessariamente depender de conteúdos prescritos no currículo oficial. Isso porque o currículo é “artefato político e produção cultural discursiva, [...] é campo de permanentes disputas e negociações em torno de disposições, princípios de visão e divisão do mundo e das coisas” (Junqueira, 2013, p. 482).

O currículo oculto, segundo Tadeu Tomaz da Silva (2020), é constituído por aspectos do ambiente escolar que, embora não façam parte do currículo oficial prescrito, contribuem para o aprendizado de valores, comportamentos etc. Isto é, ele ensina por meio de rituais, regulamentos, normas e inclusive pelas divisões e categorizações que podem estar implícitas ou não na experiência dos sujeitos da comunidade escolar. Assim, para Silva, aprendemos por meio do currículo oculto, “como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia” (Silva, 2020, p. 79). Ou seja, são práticas, crenças e normas mobilizadas no cotidiano escolar, nem sempre explícitas, mas que exercem poder sobre a produção de subjetividades e que, neste estudo, nomeamos como pedagogias de gênero.

Desse modo, para além do currículo prescrito, como propõem Junqueira (2013) e Silva (2020), e para além de práticas docentes, como abordam Vianna e Finco (2009), as pedagogias de gênero funcionam como um produto cultural e social, que atua no corpo e

na subjetividade do sujeito, ditando e estabelecendo padrões de conduta em recortes históricos e de grupos sociais. Ao ser mais ou menos inclusivas em relação a determinadas marcas da diferença, como bem pontuam Seffner e Figliuzzi (2012), as pedagogias de gênero interpelam modos de ser menino ou menina e valores sobre gênero e sexualidade. Essas pedagogias são postas em circulação por dispositivos culturais, como práticas, crenças, normas, discursos e artefatos culturais, não somente no âmbito da escola, mas em diferentes instituições de socialização. Para esses autores, “as pedagogias culturais, em especial aquelas pedagogias que regulam gênero, sexualidade e corpo, se configuram como territórios de luta, atravessados por relações de poder” (Seffner; Figliuzzi, 2012, p. 54), estando presentes dentro e fora da escola, em uma estreita relação com as culturas juvenis que constituem as(os) alunas(os).

As pedagogias de gênero, como estamos mostrando, são e estão estruturadas e costuradas de uma geração para a outra. É como um ciclo que se renova e se repete, se refaz e desfaz, configurando a subjetividade ao modelo esperado de seu tempo. No ambiente escolar, por exemplo, elas estão na fila que segrega meninos e meninas, na organização do recreio, nos livros didáticos, nas normas que organizam o espaço escolar, nas crenças e representações que as professoras trazem para dentro dos processos educativos, no olhar de estranheza diante do que se apresenta diferente do considerado “normal”.

Diante dessas considerações, é possível afirmar que as disputas políticas de agentes conservadores que, na última década, lutaram pela invisibilização dos termos de gênero, identidade de gênero e orientação sexual no currículo prescrito, não necessariamente retiraram os enunciados do gênero do cotidiano escolar que operam nas práticas e no currículo oculto, que a chamamos de pedagogias de gênero, porque educa os corpos masculinos e femininos de acordo com o padrão cultural. Louro (2014, p. 89) tem dito que a escola “é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”.

Assim, a escola é um arsenal que regula e normaliza gênero e sexualidade. E “se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos/as” (Junqueira, 2013, p. 483). Para o autor,

as “brincadeiras” heterossexistas e homofóbicas (não raro, acionadas como recurso didático) constituem poderosos mecanismos heterorreguladores de objetivação, silenciamento (de conteúdos curriculares, práticas e sujeitos), dominação simbólica, normalização, ajustamento, marginalização e exclusão. Essa pedagogia do insulto se faz seguir de tensões de instabilização e revelação, próprias de experiências do armário (Junqueira, 2013, p. 485-486).

O caráter social dos corpos masculinos e femininos vai muito além da construção das diferenças físicas e biológicas. Refletir o papel da interferência da cultura nos processos de socialização e de formação de meninas e meninos é fundamental (Vianna; Finco, 2009). Nesse sentido, consideramos que as pedagogias de gênero estão constituídas e emaranhadas às pedagogias culturais. E como produto cultural atravessam diferentes culturas, lugares e tempos, de modo que também atuam no ambiente escolar produzindo identidades de gênero.

Nessa perspectiva, segundo Junqueira (2009, p. 487), os modelos de masculinidade e feminilidade se produzem na cultura em frases, como “‘vira homem, moleque’ que, além de pressupor uma única via natural de amadurecimento para os ‘garotos’ (que supostamente devem se tornar ‘homens’), subjaz a ideia da existência de um único modelo de masculinidade”. Outro exemplo de controle é a produção de corpos femininos meigos, delicados, submissos, isto é, corpos dóceis e úteis, no sentido foucaultiano. Assim, essas representações de gênero concretizam e reforçam o caráter biológico e físico para a imagem do corpo masculino e feminino; masculino como forte, resistente e bruto; feminino como frágil, delicado, dócil. Tal dualismo é reforçado nas escolas, lugar onde também se reproduz a generificação dos espaços e das práticas, em que as fronteiras de gênero são binariamente demarcadas (Junqueira, 2013).

Em um estudo de Cláudia Vianna e Daniela Finco (2009) sobre as relações de gênero na educação infantil⁴, embora as autoras não usem o conceito de pedagogias de gênero, é possível verificar como elas operam. Segundo as autoras, o minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos se apresenta no controle dos sentimentos, nos movimentos corporais, no desenvolvimento das habilidades sociais e nos modelos cognitivos de meninos e meninas. Trata-se de um processo que reflete as expectativas sociais e culturais sobre os papéis de gênero. Assim, podemos considerar que as pedagogias de gênero estão inscritas nas relações e normas sociais e, desde cedo, “meninas e meninos desenvolvem seus comportamentos e potencialidades a fim de

corresponder às expectativas de um modo singular e unívoco de masculinidade e feminilidade” (Vianna; Finco, 2009, p. 273).

Nas palavras de Vianna e Ramires (2008), “firmamos a ideia de que os conteúdos utilizados pela educação formal estão repletos de significados de gênero, denunciando, mas também, muitas vezes, justificando desigualdades, ora por meio do preconceito explícito, ora valendo-se de silêncio”. A postura do silenciamento, como uma manifestação pedagógica, também é ressaltada por Miskolci (2005), pois segundo o autor, as pedagogias de gênero se manifestam em muitas ações, sobretudo naquelas em que as(os) educadoras(res) “adotam o silêncio diante da emergência de uma sexualidade (ou comportamento tido como) diferente e, assim, tornam-se cúmplices da ridicularização e do insulto público de alguns estudantes” (Miskolci, 2005, p. 18).

Na mesma direção, Junqueira (2013) afirma que na escola, antes de se falar em respeito às diferenças, vale questionar processos sociocurriculares e políticos por meio dos quais elas são produzidas, nomeadas e (des)valorizadas.

A escola é um espaço onde o naturalizado e tido como incontornável pode ser confrontado por pedagogias dispostas a promover diálogos, releituras, reelaborações e modos de ser, ver, classificar e agir mais abertos e criativos. Um local onde podemos buscar inventar formas de conviver, ensinar, aprender, em favor da reinvenção e a dignificação da vida. A democracia e a educação de qualidade dependem disso (Junqueira, 2013, p. 494).

Conforme se observa, Junqueira enfatiza a possibilidade de se construir novas pedagogias que possibilitem o diálogo e ressignifiquem modos de ser, de viver e de interpretar o mundo. E se tratando da necessidade de problematizar processos sociais, desconstruir modelos fixos de subjetividades de gênero se requer investir na formação de agentes educativos no sentido de problematizar e desnaturalizar normas, crenças e representações que produzem processos desiguais e discriminatórios em termos de gênero e sexualidade.

Assim, podemos dizer que as contribuições teóricas de Louro (2019), Miskolci (2005), Vianna e Ramires (2008), Vianna e Finco (2009), Junqueira (2013), Bertuol e Silva (2015), Seffner e Figliuzzi (2012), nos permitem afirmar que as pedagogias de gênero se manifestam como práticas, crenças, normas e concepções sobre o masculino e o feminino e atravessam o cotidiano escolar, exercendo poder na produção de novas subjetividades de gênero, relações de inclusão e equidade, como também podem atuar na reprodução de

modelos de gênero da tradição conservadora. Em outras palavras, elas atuam produzindo relações equitativas ou reproduzindo processos de desigualdade, hierarquização e exclusão social.

A partir dessas considerações teóricas, chegamos a uma definição de pedagogias de gênero que sintetiza esses estudos e tem potencial analítico. Isto é, as pedagogias de gênero são um conjunto de normas, práticas, relações de poder, saberes e representações acerca do masculino e do feminino, que são mobilizadas no espaço escolar ou não escolar e, mesmo que de forma sutil, invisível ou silenciosa, operam educando corpos e produzindo subjetividades conformadas ou não com as normas convencionais de gênero. Elas, de certa maneira, resultam ou se vinculam a processos culturais, que são reproduzidos em determinado contexto social, de modo que estão constituídas e emaranhadas às Pedagogias Culturais.

3 PEDAGOGIAS DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR: PRÁTICAS E PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

No intuito de evidenciar como as pedagogias de gênero funcionam no cotidiano escolar, nesta seção vamos analisar conteúdos de falas de professoras do Ensino Fundamental, dos anos iniciais, de duas escolas de um município do Oeste de Santa Catarina. Trata-se de dados levantados por meio de entrevistas semiestruturadas com 14 professoras e um professor⁵, sobre suas práticas e percepções em relação às questões de gênero. Os conteúdos dessas entrevistas foram categorizados por unidades de sentido, de modo que trazemos apenas alguns fragmentos das narrativas das professoras, que consideramos mais ilustrativos para cada categoria de análise.

Assim, para este artigo, priorizamos os conteúdos agrupados em duas das categorias construídas em um estudo mais amplo, ou seja, as percepções que reproduzem relações de gênero desiguais e as que apontam para a construção de relações igualitárias. Isso permite evidenciar que, enquanto na agenda das políticas educacionais havia uma disputa pelo silenciamento do termo gênero, as dinâmicas de gênero continuavam operando nas estruturas, práticas escolares, nas normas, nos imaginários e representações sociais, produzindo seus efeitos nos processos educativos com

implicações concretas, tanto sociais quanto subjetivas, na vida das pessoas, como argumenta Lauretis (2019). Ou seja, podem produzir relações igualitárias ou reproduzir as hierárquicas que constroem desigualdades.

3.1 Percepções e práticas que reproduzem relações de gênero desiguais

Em se tratando das percepções das professoras⁶, no que refere às questões de gênero, Larissa avalia que as meninas apresentam um comportamento mais maduro que os meninos e ela atribui isso às tecnologias digitais, como se lê a seguir:

Eu tenho alunas que têm atitudes mais adultas, que não parece que têm 6 e 7 anos, atitudes relacionadas à internet, que eu acho que elas deveriam viver mais a infância. Elas estão mais avançadas na idade e estão muito mais evoluídas para a idade delas. Elas se expõem, pelo jeito que elas se vestem, o jeito que elas se mostram, o jeito que elas falam comigo, elas vão muito além da idade delas. Nos meninos, eu não vejo isso. Parece que as meninas são mais avançadas e evoluídas. A tecnologia tirou um pouco a inocência deles (Larissa)⁷.

Essas tecnologias digitais parecem cumprir a função de tecnologia de gênero, no sentido de Lauretis (2019)⁸, isso porque elas produzem representações que influenciam em como a criança ou a menina precisa se comportar para responder aos papéis que a sociedade espera delas. Por outro lado, também são pedagogias de gênero as normas sociais veiculadas pelas tecnologias digitais, pois estão sempre ensinando padrões de gênero que devem ser reproduzidos na sociedade. É importante ressaltar, ainda, que a percepção sobre o comportamento das alunas, relatado pela professora Larissa, diz respeito a estereótipos de gênero, que remete à crença de que as meninas “amadurecem mais cedo” ou que são mais “maduras” do que os meninos da mesma idade.

Os relatos das professoras evidenciam que elas têm internalizado representações e normas que se refletem nos estereótipos de gênero que enunciam. Observa-se que algumas delas apresentam uma visão pautada em uma perspectiva essencialista, que separa o mundo para meninos e meninas com atributos distintos.

A menina tem tendência a ser mais caprichosa, mais dedicada com os estudos, e os meninos têm um pouco mais de desleixo. Os meninos bagunçam mais. A menina me parece que é mais dócil, mais feminina e o menino já carrega do próprio pai o machismo (Joan).

A gente vê que as meninas têm um pouco mais de facilidade em aprender. Na fase da alfabetização dá para ver que tem uma pequena diferença, eu acredito que as meninas são mais focadas nas coisas, a maioria das meninas são mais focadas do que os meninos. As meninas são mais delicadas, cuidadosas. Elas entendem mais fácil das coisas. Tem meninos que também são mais dedicados, mas eu vejo que as meninas pegam mais fácil as regras. As meninas gostam mais de atividades que envolvam leitura. Os meninos gostam mais de jogos educativos. Olha, talvez pelas meninas terem mais interesse, não é preconceito meu, até porque eu sou homem, mas eu vejo que as meninas têm um interesse a mais de aprender. E os meninos sempre foram mais de coisas competitivas (Paul).

As meninas gostam mais de quando é hora de pintar, tem meninos, que todo mundo sabe, por ser meninos, não gostam tanto de pintar. Se você mandar desenhar, às vezes, eles preferem colar uma figura, as meninas se desafiam mais a desenhar (Berenice).

As meninas, elas, parecem que se dedicam mais aos estudos, né. Claro, tem meninos também, mas as meninas, ainda, na nossa turma, têm um destaque tanto pelas notas como pelos trabalhos que elas realizam, elas dão mais de si. A maioria dos meninos, eles tentam fazer, alguns têm dificuldades (Lélia).

Como se observa, as narrativas apontam percepções que reforçam crenças de que o biológico opera nos comportamentos de meninos e meninas. As professoras associam o rendimento escolar das meninas ao capricho, ao fato de seguirem as regras, serem mais focadas nos estudos, mais dedicadas e comportadas, terem mais interesse nas aulas e serem, em outras palavras, mais dóceis, refletindo no papel da “boa aluna”. Assim, por serem boas alunas, pode, facilmente, ser atribuído a elas o papel de auxiliar os meninos no processo de aprendizagem. Esses estereótipos de gênero, aprendidos nos processos de socialização familiar e reforçados na escola, por uma visão que naturaliza atributos para o universo masculino e feminino, acaba contribuindo para reproduzir relações hierárquicas de poder e a ordem social da divisão de gênero do trabalho, em que meninas e mulheres são obedientes, cuidadoras, que trabalham duro e asseguram a ordem social, sem poder subvertê-la (Aquad, 2004).

Do mesmo modo, há uma expectativa acerca dos padrões normativos para os meninos, pois a fala da professora Joan: “o menino já carrega do próprio pai o machismo”, tende a justificar o machismo como uma essência masculina ou como algo aprendido no ambiente familiar e reproduzido nas relações sociais e escolares.

Essas visões mobilizam pedagogias de gênero. De acordo com Vianna e Finco (2009), homens e mulheres adultos educam crianças definindo em seus corpos diferenças

de gênero. As características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, às vezes, nos pequenos gestos e práticas do dia a dia. Embora possam ser ações não intencionais, acabam reforçando expectativas para os papéis de gênero.

No que se refere aos meninos, comportamentos, como agressividade, desatenção também tendem a ser naturalizados na fala de professoras, como inerente à essência de um indivíduo que nasce macho, como se observa nas falas acima e na que segue: “Geralmente, os meninos são mais desatentos, deixam as coisas em casa, esquecem a apostila em casa. Não queria ser taxativa, mas é a realidade, os meninos são mais agressivos” (Sandra). Em uma perspectiva das relações de gênero, a agressividade e a imposição de um lugar de liderança estão relacionadas a um lugar “invisível” de poder. Ou, no sentido de Foucault (2019)⁹, podemos dizer que esses estereótipos de gênero operam sutilmente como microrrelações de poder nas relações que se estabelecem na escola e na sociedade.

Por outro lado, é possível considerar que as percepções das professoras se coadunam com as representações que elas possuem sobre o masculino e feminino, cujos modelos elas internalizaram por meio das pedagogias culturais. Assim, ao nomear os comportamentos distintos de meninos e meninas, a partir de uma visão essencialista, elas não somente reforçam tais estereótipos de gênero, mas também mobilizam sutilmente representações sociais de gênero que interferem nos processos educativos e na constituição de subjetividades, o que, neste estudo, chamamos de pedagogias de gênero, pelo seu poder formativo. Conforme Seffner e Figliuzzi (2012), essas pedagogias atuam interpelando modos de ser menino ou menina, abordando valores sobre gênero e sexualidade.

A percepção naturalizada, como se o comportamento masculino reflete a natureza biológica dos corpos, observa-se também na fala de Bell:

Eu percebo a agressividade, a força, o desrespeito mais presente nos meninos. Daí, vem uma menina falar para mim: “profe, o fulano me bateu com força”. Daí eu tento chamar a atenção deles de que o menino não pode empurrar a menina. Eu acho que é porque o menino é mais inquieto, talvez ele tenha uma vivência maior em casa, dessas brincadeiras de correr, de subir em árvore, de saltar, e talvez as meninas não tenham isso. Elas se limitam um pouco em função disso; os meninos, alguns deles, se

manifestam mais fortes, daí eles chegam aqui e acabam exagerando (Bell).

Bell é professora de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No relato, ela conta como age quando há conflitos entre meninos e meninas durante suas aulas. A visão biológica, que determina comportamentos e segrega corpos por sexo está presente em sua fala. Certamente, isso também tem a ver com a formação docente das professoras de educação física, porque, segundo Nicolino e Paraíso (2018, p. 75),

os documentos que orientam o processo de formação docente na área dizem muito pouco sobre gênero e, ao fazê-lo, o apresentam pelo viés do sexo biológico. Essa ausência diz, sem dizer, que o uso do termo não é neutro e sinaliza uma escolha teórica que vem produzindo efeitos diversos nas políticas educacionais voltadas para o campo da Educação Física.

Nesse sentido, Auad (2004) e Nicolino e Paraíso (2018) têm questionado sobre a legitimidade de uma educação corporal, que se constitui pela reiteração de como cada criança/indivíduo deve se comportar, pensar e agir. Bell, ao buscar uma explicação para o comportamento agressivo, “porque o menino é mais inquieto, talvez ele tenha uma vivência maior em casa, dessas brincadeiras de correr, de subir em árvore, de saltar [...]” nos reporta a Seffner e Figliuzzi (2012), para os quais a escola como outras instituições sociais fazem circular pedagogias de gênero por dispositivos culturais, que podem estar relacionadas às práticas, crenças, normas e/ou discursos.

Observamos que as professoras supracitadas falam de suas percepções e práticas em relação aos meninos e meninas e não problematizam os estereótipos de gênero, ao contrário, tendem a reforçá-los. Isso, de certo modo, evidencia a ausência do debate de gênero nos processos de formação inicial. Tal ausência faz com que as professoras mobilizem pedagogias culturais no processo educativo, reproduzindo ou fortalecendo crenças e normas culturais que elas mesmo internalizaram no seu processo de socialização.

A leitura acerca dos achados da pesquisa nos permite afirmar, como bem sinalizou Scott (2019), que as relações sociais estão constituídas de gênero e sua expressão e/ou representações perpassam o ambiente escolar, ora legitimando relações hierárquicas e de poder entre o masculino e o feminino, ora educando para relações mais igualitárias, conforme acenaremos no ponto que segue. Assim, silenciar ou excluir o termo “gênero” de documentos das políticas educacionais não significa retirá-lo das relações sociais. Essa

disputa apenas serve para não promover o debate acerca da igualdade de gênero e dos direitos humanos e para não mudar as relações fixas, dicotômicas e biologizadas, que se conformam com interesses e valores conservadores.

3.2 Percepções e práticas que produzem relações igualitárias

No ambiente escolar, assim como há professoras cujas representações e/ou práticas reproduzem ou produzem relações desiguais de gênero, há aquelas que apostam em práticas escolares que promovem relações igualitárias. Isto é, elas mobilizam pedagogias de gênero voltadas à igualdade, equidade, transgredindo normas de um imaginário cultural que tende a estruturar as subjetividades de meninas e meninos, como se verifica no relato da professora Daniela:

Eu via que eles tinham uma resistência; eu via que geralmente as meninas brincavam mais de bonecas, com roupinhas, com panelinhas, e os meninos, não. Os meninos brincavam de carrinho. E um dia eu resolvi trocar. Eu falei “hoje vamos fazer ao contrário, vamos deixar as meninas brincarem com os carrinhos e os meninos brincarem com as bonecas”. Daí eles me olharam assim e falaram “não profe”; daí eu expliquei: “mas o pai de vocês não cuida de vocês em casa? E a mãe de vocês, não dirige o carro também?”. Então, foi, foi indo até eles mudarem, porque geralmente eles têm uma resistência com isso, né. Porque, geralmente, no início, eles iam, os meninos para os carrinhos e as meninas para as panelinhas. E tinha uma resistência com isso, né. Mas era sempre assim, as meninas mais nas panelinhas e os meninos nos carrinhos. Também teve uma outra turma que eu trabalhei, em que tanto meninas quanto meninos brincavam com todos os brinquedos e eles gostavam, não tinha uma diferença e uma preferência. E, conforme eles são maiores, eles acabam segregando (Daniela).

Como se observa, Daniela ensaia estratégias de transgressão de normas de gênero acerca de papéis sociais esperados para meninas e meninos que, nesse caso, trata-se da troca de brinquedo acompanhada de uma explicação problematizadora sobre o cotidiano da vida da criança em sua família e sobre os papéis que os pais desempenham dentro de casa. Essa prática, no cotidiano escolar, pode ser compreendida como pedagogia de gênero, mobilizada pela professora, que educa para papéis mais igualitários, produzindo fissuras nos processos de subjetivação e transgredindo as normas convencionais de gênero. Isso porque a proposição de Daniela busca romper com o modelo padrão de uso dos brinquedos para os momentos lúdicos, que, de certo modo, eram segregados:

panelinhas e bonecas para meninas; carrinhos para meninos; brincadeiras que reforçam relações que segregam, separam e produzem barreiras imaginárias de gênero, que estão constituídas e emaranhadas às pedagogias culturais, como Meyer (2013) tem mencionado.

Outros relatos de professoras permitem identificar práticas pedagógicas problematizadoras que promovem o rompimento com representações e estereótipos culturais sobre papéis sociais definidos para cada sexo:

Lá no primeiro e segundo ano, as meninas usam muito rosa, mas assim, elas têm um detalhezinho “ai, vou pintar de rosa”; e nisso, os meninos mais no azul. “Ai, porque o azul é a cor dos meninos!”, e eu digo “não, porque não é!” Então, assim, mas isso... não sei se é a família que lida diferente ou coisa assim, mas isso logo vai se perdendo. Eu trabalho muito com uma história com cores, que cada uma tem sua importância; daí, trago para a sala de aula que assim como a cor que é importante para isso, é importante pra aquilo, e eu procuro relacionar as cores em si com a sua importância (Nancy).

Quando eles falam: “ai, isso é de menino!”, “ai, isso é de menina!”, eu coloco assim: “se você gosta de uma coisa, você respeita o que o outro gosta. Se você não gosta da cor rosa, o outro pode gostar. Tem que respeitar a ideia do outro”. E pego firme com eles, nesse sentido: “se você não gosta de rosa, mas você nasceu de uma mulher”, eu sempre coloco isso, “você está aqui graças a uma mulher” (Joan).

No relato de Nancy, identifica-se que sua prática propõe novas compreensões para os significados de gênero, que rompem com crenças e determinações fixas. Trata-se de uma pedagogia de gênero que tende a romper com padrões determinados para cada sexo.

Já a fala de Joan ensina sobre a importância do respeito sobre gostos de meninas e meninos, superando as definições de coisas que precisam obedecer a padrões construídos socialmente. Contudo, observa-se que seu relato é contraditório, quando relaciona a cor rosa com a mulher: “se você não gosta de rosa, mas você nasceu de uma mulher, eu sempre coloco isso, você está aqui graças a uma mulher” (Joan). Isso evidencia que Joan, por mais que expresse que realiza práticas que mudam a percepção de estudantes sobre o predeterminado, ela mesma tem incorporado os estereótipos de gênero. Em outro momento, em sua fala, que já analisamos, ela afirmava que “menina tem a tendência a ser mais caprichosa, mais dedicada com os estudos, e os meninos têm um pouco mais de desleixo”.

Isso evidencia que valores e crenças que nos foram ensinados perpassam as estruturas sociais e as nossas subjetividades e orientam nossa visão de mundo, de modo que a mudança cultural é um processo lento. Scott (2019) tem argumentado que a constituição das relações de gênero também está presente nas instituições e nas subjetividades humanas, lugar de onde se processa a visão de mundo das pessoas. Tal questão também nos remete a Meyer (2013), segundo a qual o gênero permite constatar que, ao longo da trajetória de nossas vidas e por meio de diferentes instituições, constituímos-nos como homens e mulheres, em um processo que não é linear, nem progressivo e sequer harmônico, já que nunca está completo ou finalizado. Isso nos permite compreender as falas contraditórias da professora Joan como parte desse processo desarmônico e incompleto.

Conforme os achados da pesquisa, constata-se que há percepções e práticas escolares que promovem relações igualitárias, que escapam aos padrões de gênero preestabelecidos, bem como aquelas que mantêm limites e fronteiras, produzindo ou fortalecendo as relações de desigualdade de gênero a partir da instituição escolar. Esses dados confirmam o argumento de Lauretis (2019), de que a construção de gênero também se faz pela sua desconstrução, ou seja, dos modelos que produzem relações desiguais e hierárquicas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CRÍTICA AO SILENCIAMENTO DE GÊNERO

Neste artigo revisitamos e conceituamos a noção de pedagogias de gênero. Em seguida mostramos que essas pedagogias são constantemente mobilizadas pelas professoras e se expressam pelas representações e estereótipos de gênero, que se reforçam ou não nos processos educativos das crianças. Trata-se de conteúdos ensinados na ação concreta, por meio de crenças, de práticas e normas estabelecidas para os comportamentos de meninos e meninas, sem estarem inscritos em programas curriculares. E, aqui, podemos citar questões, como a visão de que as meninas são mais caprichosas e cuidadosas com o material escolar do que os meninos, que é próprio de uma suposta natureza os meninos serem mais bagunceiros e agressivos ou gostarem mais de certas brincadeiras e brinquedos, entre outras questões que discutimos no artigo. Práticas, essas, que tendem a naturalizar papéis sexuais e a reproduzir processos desiguais e

hierárquicos nas estruturas das relações de gênero. Também identificamos a mobilização de pedagogias que questionam normas, como o fato de trocar brinquedos, explicando significados dessa prática e sua relação com a mudança dos papéis de gênero na atualidade. Pedagogias essas que tendem a produzir relações mais igualitárias, porém identificadas em menor proporção.

Assim, não há como ignorar que, de forma recorrente, as pedagogias de gênero são mobilizadas ou postas em circulação na educação escolar ou não escolar. Por mais que o termo “gênero” seja apagado ou silenciado dos documentos que materializam a política educacional, não significa que as representações e relações de gênero deixem de existir.

Mesmo que setores conservadores disputem os termos “gênero”, “identidade de gênero” e “orientação sexual”, pressionando pela sua exclusão em políticas curriculares e/ou na formação de professores, este estudo evidencia que o gênero continua sendo enunciado por meio das normas, das práticas escolares, das representações dos sujeitos que atuam na educação. Ou seja, mobilização de normas, práticas e representações sociais acerca dos comportamentos masculinos e femininos são pedagogias que educam e conformam os corpos de acordo com as convenções culturais de gênero. Assim atuam para “corrigir”, discriminar, deliberar, para que os corpos se conformem com os ditames sociais. Ou, dependendo da sensibilidade das professoras, essas pedagogias podem atuar para romper com as convenções normativas, transformando a cultura e promovendo relações mais igualitárias.

Fica evidente que a ofensiva antigênero¹⁰ da agenda conservadora não consegue conter as dinâmicas culturais de gênero e de poder que operam na sociedade e não ficam fora dos muros da escola e, muitas vezes, trazem implicações concretas, tanto sociais quanto subjetivas, na vida das pessoas. O gênero constitui as relações sociais e atua por meio de dispositivos de poder, como normas, crenças, valores, símbolos e instituições, que estruturam subjetividades e relações hierárquicas. Ignorar isso é ser conivente com processos culturais que tais dispositivos possam produzir, como discriminação, violência, sexismo, homofobia e desrespeito aos direitos humanos.

Assim, a disputa conservadora para o silenciamento das questões de gênero na escola quer negar que existam matrizes e códigos de conduta que ordenam e comandam as subjetividades. Tais matrizes são transcritas de diversas maneiras, como bem

evidenciamos no decorrer deste artigo. E isso nos faz afirmar sobre a importância da permanência das políticas públicas com perspectiva de gênero para a educação, considerando que elas são uma ferramenta necessária para problematizar a naturalização das desigualdades e hierarquias de gênero e promover, desde a escola pública, relações sociais equitativas e igualitárias.

REFERÊNCIAS

- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.
- BERTUOL, Bruna; SILVA, Denise R. Quaresma da. Estás sempre chorando? Tu é de açúcar? Pedagogias de gênero na educação infantil. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 68, p. 137-150, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie680208>. Acesso em: 24 set. 2022.
- BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder**: teorias da sujeição. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2013. p. 11-29.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FURLIN, Neiva. A categoria de gênero e o seu estatuto na produção do conhecimento: algumas considerações teóricas. **Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 27, n. 2, p. 110-127, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/12751>. Acesso em: 24 set. 2022.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas (org.). Brasília: MEC/Secad/Unesco, 2009.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do Armário: Normatividade em ação. **Revista retratos da escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320>. Acesso em: 08 set. 2022.
- LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de Gênero. *In*: HOLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo. 2019. p. 121-156.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 07-42.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. *In*: SILVÉRIO, Valter Roberto; ABRAMOWICZ, Anete (org.). **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papyrus Editora, 2005. p. 13-26.

NICOLINO, Aline Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Escolarização da sexualidade: o silêncio como prática pedagógica da educação física. **Movimento**, v. 24, n. 1, p. 93-106, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.72058>. Acesso em: 08 set. 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *In*: HOLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo. 2019. p. 49-82.

SEFFNER, Fernando; FIGLIUZZI, Adriza. Na escola e nas revistas: reconhecendo pedagogias do gênero, da sexualidade e do corpo. **Revista Entreideias**: educação, cultura e sociedade, n. 19, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v0i19.5228>. Acesso em: 21 ago. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

VIANNA, Cláudia; BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e221756, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046221756>. Acesso em: 21 ago. 2022.

VIANNA, Cláudia, RAMIRES, Lula. A Eloquência do Silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos. **Psicologia Política**, v. 8, n. 16, p. 345-362, 2008. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-549X2008000200011&script=sci_abstract. Acesso em: 21 ago. 2022.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n. 33, p. 265-283, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332009000200010>. Acesso em: 20 jul. 2022.

NOTAS:

¹ O presente estudo teve o projeto aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da universidade, por meio do processo n. 4.672.330 e foi financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

² Esses autores nomeiam, por exemplo, a pedagogia freiriana, pedagogia crítica, pedagogia franciscana, pedagogia fascista, entre outras, cuja combinação de substantivo agrega um adjetivo que pode ser político, de movimento social ou nome de um autor.

³ Convém ressaltar, aqui, que não estamos falando no sentido da pedagogia como uma ciência histórica, mas de práticas e normas de gênero que, uma vez internalizadas, constituem subjetividades, orientam ações e visão de mundo de professoras(es).

⁴ Artigo *Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder*, publicado nos Cadernos Pagu em 2009.

⁵ Esse número expressivo de mulheres nas escolas do município onde focamos o nosso estudo reflete o cenário nacional, isso porque, segundo dados do INEP, do ano de 2020, nos anos iniciais do ensino fundamental, atuaram 1.378.812 docentes, sendo que 88,1% são do sexo feminino e 11,9% do sexo masculino. Isso evidencia que se trata de lugar profissional feminizado, em que a docência, sobretudo na educação infantil e no ensino fundamental, é considerada como extensão dos trabalhos de cuidado.

⁶ Considerando que entre as docentes entrevistadas apenas um é do sexo masculino, optamos por usar o termo professoras, sempre no feminino, incluindo esse único professor, como uma posição política.

⁷ Como parte da ética da pesquisa de não identificação das professoras, para nomeá-las adotamos o primeiro nome de autoras(es) dos estudos feministas.

⁸ Para Lauretis, a construção do gênero é considerada “produto e processo tanto de representação quanto da autorrepresentação” (Lauretis, 2019, p. 131). E essas representações são produtos de diferentes tecnologias sociais, como o cinema e os discursos, nos quais se inserem as teorias epistemológicas e as práticas institucionais, bem como as práticas cotidianas situadas nas microrrelações políticas. Tais tecnologias controlam o campo do significado social e, portanto, de produzir, promover e “implantar” determinada representação de gênero.

⁹ Na concepção de Foucault, o poder não está fixo nas relações macro, em quem possui o poder no Estado, mas está presente nas microrrelações e funcionam de cima para baixo e de baixo para cima.

¹⁰ O termo busca se contrapor ao discurso nomeado “ideologia de gênero”, usado por agentes conservadores para atacar o debate de gênero nas escolas. Tal discurso visa criar pânico moral na população e desqualificar os avanços promovidos pelas pautas feministas e da comunidade LGBTQIA+. Mais informações em Vianna e Bortolini (2020).

Recebido em: 17/02/2023

Aprovado em: 12/12/2023

Publicado em: 27/09/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.