

Entre princesas e heróis: reflexões sobre identidades e currículo

Alcidesio Oliveira da Silva Junior 

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil.

Resumo

Neste artigo escolho analisar as práticas curriculares engendradas em uma escola municipal da cidade de Olinda/PE, produtoras de identidades generificadas e processos de subjetivação diversos. Para tanto, recorro a uma análise cultural dos livros didáticos de Português e Matemática utilizados pelas crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, bem como um olhar sobre o Projeto Político Pedagógico da escola, lançando mão de um repertório teórico dos Estudos Culturais em interface com os Estudos de Gênero e a teorização pós-crítica de Currículo. Assim, destaco a importância da politização em sala de aula, entendendo que contemplar um currículo do pensamento da diferença supõe questionar os atos repetidos e performáticos que asseguram continuidades e certezas, bem como construções de verdades.

Palavras-chave: Estudos Culturais; Gênero; Currículo.

Abstract

Between princesses and heroes: reflections on identities and curriculum

In this article I choose to analyze the curricular practices engendered in a municipal school in the city of Olinda/PE, which produce gendered identities and diverse subjectivation processes. To do so, I use a cultural analysis of the Portuguese and Mathematics textbooks used by children in the 2nd year of elementary school, as well as a look at the school's Political Pedagogical Project, using a theoretical repertoire of Cultural Studies in interface with Gender studies and the post-critical curriculum theorizing. Thus, I highlight the importance of politicization in the classroom, understanding that contemplating a curriculum of the thought of difference implies questioning the repeated and performative acts that ensure continuities and certainties, as well as constructions of truths.

Keywords: Cultural Studies; Genre; Curriculum.

Resumen

Entre princesas y héroes: reflexiones sobre identidades y curriculum

En este artículo elijo analizar las prácticas curriculares engendradas en una escuela municipal en la ciudad de Olinda/PE, que producen identidades de género y diversos procesos de subjetivación. Para hacerlo, utilizo un análisis cultural de los libros de texto de portugués y matemática utilizados por niños en el segundo año de la escuela primaria, así como un vistazo al Proyecto pedagógico político de la escuela, utilizando un repertorio teórico de estudios culturales en interfaz con los Estudios de género y teorización curricular postcrítica. Por lo tanto, destaco la importancia de la politización en el aula, entendiendo que contemplar un plan de estudios del pensamiento de la diferencia implica cuestionar los actos repetidos y performativos que aseguran continuidades y certezas, así como construcciones de verdades.

Palabras clave: Estudios culturales; Género; Currículum.

Entrando na escola...

Meus olhares – interessados, experienciados, generificados – voltam-se, neste artigo, para uma escola municipal na cidade de Olinda, Pernambuco, onde realizei algumas visitas de imersão no ano de 2019, buscando compreender como o currículo implantado na escola pode colocar normas de gênero em movimentações produtivas. A instituição, fundada pela Polícia Militar e municipalizada 19 anos depois, chamou minha atenção por seu histórico e, como pesquisador banhado que sou nos rios da curiosidade, me atrevi a adentrar aquele espaço, repleto de significados, com os meus questionamentos latentes.

Entendendo as problematizações que emergem de uma pesquisa originada de nossas experiências, fazendo brotar “[...] um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (LARROSA, 2002, p. 27), escolhi como objeto de atenção as práticas curriculares engendradas na Escola Municipal Maria Lacerda de Moura¹, produtoras de identidades generificadas e processos de subjetivação diversos. Portanto, a partir de observação direta em três visitas realizadas na escola, procuro aqui empreender uma análise direcionada por um questionamento fundamental nesta pesquisa: de que forma as relações de gênero se localizam e são trabalhadas nas práticas curriculares do 2º ano do Ensino Fundamental?

Entendendo a amplitude deste debate, procuro fazer um recorte devido aos limites adequados ao texto aqui apresentado, centrando-me em dois objetivos: identificar as representações de gênero nos livros didáticos de 2º ano do Ensino Fundamental e analisar o conteúdo do Projeto Político Pedagógico da Escola com base nas reflexões dos Estudos de Gênero, pois compreendo que, mesmo em tenras idades, já podemos observar localizações de práticas culturais que desenvolvem modos de “ser menino” e de “ser menina” nos processos pedagógicos presentes na escola.

Procedimentos metodológicos: que caminhos foram escolhidos?

Para refletir sobre a problemática proposta nesta pesquisa, busco, por meio da análise cultural, identificar as representações de gênero nos livros didáticos de Ma-

¹ Por questões éticas, adoto um nome fictício para evitar a exposição da escola. Para tanto, escolhi o nome de Maria Lacerda de Moura (1887-1945), professora, escritora, anarquista e feminista brasileira, responsável por contribuições pioneiras no debate sobre gênero no Brasil.

temática e Português² para as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Maria Lacerda de Moura, bem como breves apontamentos sobre o Projeto Político Pedagógico segundo este recorte. Para tanto, busco me amparar nos Estudos de Gênero (LOURO, 1997; 2007; 2008; BUTLER, 2002; 2018; MEYER, 2004) em interface com o campo dos Estudos Culturais (HALL, 1997; SABAT, 2001; MISKOLCI, 2009; WOODWARD, 2014) e com a perspectiva pós-crítica de Currículo (SILVA, 2017; PARAÍSO, 2004; 2016; 2018) para as análises presentes neste texto.

Reforço que, inspirado no paradigma pós-crítico e em suas aberturas e multiplicação de sentidos (PARAÍSO, 2004), lançarei mão das divisões que compõem as pesquisas tradicionais e me lançarei ao referencial teórico concomitantemente às minhas investigações. Assim, proponho uma pesquisa documental de caráter qualitativo, visto que busco, amparado em teorias já consolidadas, entreolhar os materiais didáticos por um olhar de analista cultural, investigando os documentos, extraíndo deles informações, “investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise” (SÁ-SILVA et al., 2009, p. 4).

Folheando e engendrando práticas de ser menino e de ser menina em um currículo

Acreditando junto com Louro (2007, p. 237) que “o modo como escrevemos tem tudo a ver com nossas escolhas teóricas e políticas”, acho importante demarcar uma posição em torno dos debates curriculares presentes nas teorias educacionais, ressaltando em qual perspectiva de *Currículo* movimento minhas reflexões neste texto. Para dar conta de uma análise centrada em representações culturais construídas em meio às relações de poder que atravessam a sociedade, compreendo que uma perspectiva cultural de currículo é deveras importante, pois “a cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A Cultura é um jogo de poder” (SILVA, 2017, p. 134).

² Destaco que a escolha das disciplinas de Português e de Matemática deu-se por recorte de uma pesquisa apresentada em um dos seminários do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. O livro didático de Português utilizado é o “Buriti mais Português” de 2019 para o 2º ano do Ensino Fundamental (Editora Moderna) e o livro didático de Matemática “Aprender juntos” de 2016, também para o 2º ano do Ensino Fundamental da Editora SM – Didáticos. Ambos foram escolhidos de forma democrática pelas professoras e coordenação pedagógica da escola com base na lista de livros didáticos aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PLND), sendo coerentes com as propostas pedagógicas em vigência.

Sendo assim, compreendo as práticas curriculares não como uma representação de uma “realidade”³ posta e disponível a ser (re)conhecida, transposta em forma de conhecimento a ser apresentado e construído em sala de aula, mas como disputas em torno de significado, como discursos que não revelam uma realidade dada, mas que produzem, por meio de práticas sociais contingentes, os objetos das quais falam (SILVA 2017). À luz desta perspectiva do currículo como um conjunto de discursos, podemos, enfim, entender o campo de luta entre vários agrupamentos políticos da sociedade que gira em torno destas práticas produtoras de sujeitos, visto que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2014, p. 10).

Para Paraíso e Caldeira (2018, p. 13), o currículo “[...] é um território político, ético e estético incontrolável que, se é usado para regular e ordenar, pode também ser território de escapes de todos os tipos”, apontando para as possibilidades produtivas não somente referentes às regulações de sujeitos aos modelos hegemônicos, como também para a liberação de outras formas de existência(s) desafiadoras à ordem estabelecida. Os aprendizados, portanto, proporcionados por meio de um currículo vão além de uma apresentação neutra e objetiva da realidade histórica, social, cultural e política aos alunos e às alunas, pois de acordo com Popkewitz (1994):

Nas escolas aprende-se não apenas sobre o que fazer e o que conhecer. Aprender gramática, ciências ou geografia é também aprender disposições, consciência e sensibilidades em relação ao mundo que está sendo descrito. Minha ênfase no conhecimento curricular está dirigida a vincular nossas formas de falar e raciocinar – as formas pelas quais nós “dizemos a verdade” sobre nós mesmos e sobre os outros – com questões de poder e regulação. (p. 185)

Educados/as continuamente enquanto sujeitos de uma determinada cultura, somos constantemente moldados pelos discursos que nos atravessam, sendo produzidos/as conformes as matrizes de poder, visando uma inteligibilidade social e uma adequação às normas vigentes, em especial, por meio dos discursos presentes – e postos em circulação – pelos currículos escolares, objeto da minha reflexão neste artigo. Compreendo, portanto, que “[...] as práticas curriculares, por si só, são generificadas, ou seja, o conceito de gênero nos ensina que as instituições, entre elas a escola, são atravessadas e constituídas por pressupostos de gênero” (TRAVERSINI et al., 2018,

³ A utilização de aspas simples neste texto refere-se às palavras que desejo problematizar, retirar de um lugar comum, objetivando colocar em destaque as possíveis desnaturalizações em torno dos seus significados.

p. 177), tornando-se “uma produção que institui diferenciações, mas também hierarquias e desigualdades. Uma produção que dificulta a vida de muitas pessoas e opera para tornar algumas vidas invivíveis” (PARAÍSO, 2018, p. 24).

Ao longo das últimas décadas, tem-se aprofundado os debates em torno do gênero e da sexualidade enquanto construções históricas e culturais, especialmente após o rebuliço vanguardista de maio de 1968 em Paris que desencadeou – ou podemos também dizer que foi desencadeado por – a segunda onda feminista, os estudos gays e a virada linguística e cultural, posicionando os aspectos da língua e da cultura enquanto marcadores discursivos e desencadeadores de processos de subjetivação (HALL, 1997). Se em um primeiro momento, chamado de primeira onda feminista, temos os debates girando em torno da inserção da mulher no mercado de trabalho, condições dignas nestes ambientes e pelo direito ao voto, pautas encabeçadas pelo movimento feminista do início do século XIX (MEYER, 2004), após a chamada virada linguística e cultural, podemos vislumbrar a explosão de estudos acadêmicos que trazem uma outra leitura de gênero, especialmente em uma perspectiva pós-estruturalista inspirada em estudos dos filósofos Michel Foucault, Gilles Deleuze e Jacques Derrida.

Ressalto aqui, inspirado em Guacira Lopes Louro (1997), que pensar o gênero como constructo marcado pelos discursos não é ignorar a biologia, mas vê-la também como um campo de disputas e assimetricamente transpassada pelo poder e que estes corpos generificados “[...] somente surgem, somente perduram, somente vivem dentro das limitações produtivas de certos esquemas reguladores generizados em alto grau” (BUTLER, 2015, p. 15). Assim, podemos ampliar os debates sobre as constituições das identidades que variam, circunscritas em rupturas na história das sociedades, contribuindo para as lutas diversas contra as opressões e sobre os modos de ser que ultrapassam as hegemonias e as normatividades na cultura. Segundo Louro (1997):

Não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre os corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. (p. 22)

Esta reflexão abala as conceituações fixas de identidade, provocando rasuras nas tão bem estabelecidas formas de ser homem e de ser mulher, lançando luz às práticas diferenciadoras e aos jogos de poder aí circunscritos, sinalizando para as instituições e práticas sociais envolvidas na representação destes sujeitos através de um processo “que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo”, conforme atenta Meyer (2004, p. 15).

Lançando os meus olhares iniciais sobre o **Projeto Político Pedagógico** (PPP)⁴ da Escola Municipal Maria Lacerda de Moura, a instituição ressalta em várias sessões o compromisso com a expressão da diversidade, “considerando os alunos como sujeitos de necessidades, interesses, aspirações e sonhos” (p. 13). Na mesma seção, o PPP aponta para o respeito “às diferenças culturais, raciais, de gêneros e estilos pessoais, condições físicas e psicológicas”, bem como em seu Plano de Trabalho para uma meta no ano de 2019 de “conscientizar e trabalhar as diferenças”.

Figura 1 – Cartaz em celebração ao 8 de março (Dia Internacional da Mulher).



Fonte: Arquivo pessoal.

Percebo, nas observações iniciais, que a Escola se preocupa com este debate das diferenças, inclusive traçando no seu Plano de Trabalho 2019 ações como:

[...] conscientizar e trabalhar as diferenças” por meio de ações como: “projetos indisciplinados, contadores de história Ebenézer, realizar trabalhos de pesquisa, aulas-passeios a museus, parques, promovendo atitudes de respeito ao outro e ao meio ambiente; incentivar a leitura de textos que retratem o dia-a-dia da comunidade, e também que façam referência às diferenças de cor, gênero e religião. (PREFEITURA MUNICIPAL DE OLINDA, 2019)

Porém, como veremos mais adiante, o trabalho junto aos alunos e alunas da Escola, como exemplificado nas Figura 1 e 2 e que mostram ações em sala de aula que trabalham as diferenças de gênero, precisam ser articulados com a escolha de materiais didáticos que não reproduzam estereótipos, produzindo narrativas diversas que não opri-

⁴No texto passarei a me referir ao Projeto Político Pedagógico com a sigla PPP, facilitando a escrita.

mam justamente aqueles e aquelas que são alvo de preocupação da Escola: os/as considerados/as “diferentes” da identidade tida como norma ou referência: o homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, conforme atesta Louro (2008). A não problematização das normatividades na extensão de um currículo que vai além dos livros didáticos, mas que alcança o cotidiano escolar, pode desembocar na *coisificação* de culturas silenciadas, como bem afirma Santomé (2012), uma apresentação de temáticas de forma esvaziada de sentido, de aprofundamento. Além disso, conforme argumenta o autor, corre-se o risco de desenvolvermos um *currículo turístico*, ou seja, o trabalho no cotidiano escolar baseado “em unidades isoladas, nas quais, esporadicamente, pretende-se estudar a diversidade cultural” (SANTOMÉ, 2012, p. 167). Este é o caso, por exemplo, das “visitas” esporádicas dos/as alunos/as a temáticas não problematizadas como Dia do Índio ou Dia Internacional da Mulher, exemplificado neste artigo.

Figura 2 – Celebração do Dia Internacional da Mulher.



Fonte: Arquivo pessoal.

Esta normatização é percebida em linhas tênues, porém denunciadoras, como, por exemplo, os/as responsáveis pelo PPP mesmo falando em diversidade, trabalham a escrita do texto utilizando de maneira generalizante os termos aplicados ao masculino, como se, de fato, o padrão de identidade que baseia as relações sociais seja centrado na figura do homem: “cidadãos”, “todos”, “os alunos”, “os pais”, “os professores”, “os estagiários” etc. Segundo Mäder (2015):

[...] o uso do masculino genérico justificado pelo conceito de gênero não marcado, pode, em nome de uma suposta neutralidade, escamotear as relações de poder entre homens e mulheres e contribuir para a manutenção de relações sexistas e opressivas que, aliás, não se mostram apenas na língua, mas em vários aspectos culturais. (p. 24-5)

Mesmo a escola não possuindo nenhum professor homem, ainda assim acaba reproduzindo as tentativas de universalização de gênero que veem o homem como constituidor generalizante dos processos em sociedade. Assim, à luz do pós-estruturalismo, vejo a linguagem atuando como forma de renegação de outros corpos, silenciando ou excluindo aquelas/es que fogem aos ditames hegemônicos, visto que “[...] com frequência esquecemos que a identidade e a diferença têm que ser nomeadas. É apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais” (SILVA, 2014, p. 76-7).

Compreendo, juntamente com Louro (1997), que as representações são “apresentações”, ou seja, formas de determinados grupos serem apresentados como que extraídos de uma realidade concreta, naturalizada e não construída socialmente. Partindo disso, podemos percorrer alguns discursos que se localizam nos livros didáticos de português e matemática utilizados pela escola, ensinando formas de ser menino e de ser menina para as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. Através desta perspectiva, Louro (1997) entende:

[...] a representação não como um reflexo ou espelho da realidade, mas como sua constituidora. Nesta perspectiva, não cabe perguntar se uma representação “corresponde” ou não ao “real”, mas, ao invés disso, como as representações produzem sentidos, quais seus efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem o “real”. (p. 99)

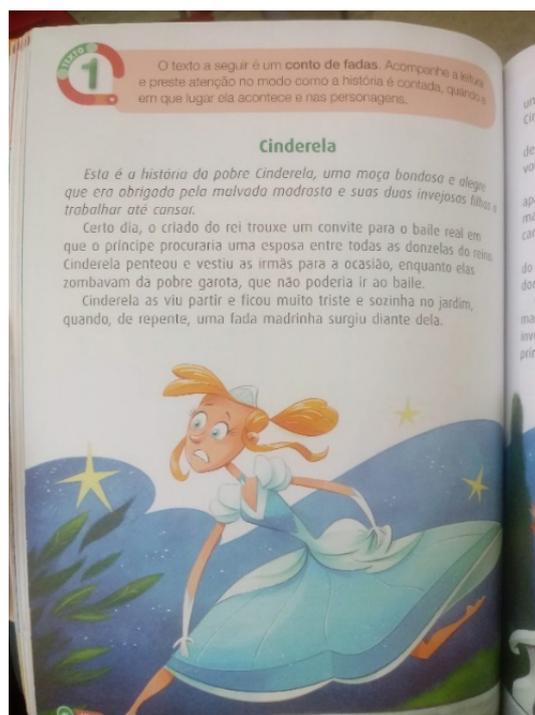
Desta forma, me proponho a realizar uma análise cultural das representações de gênero pinçadas nos livros e disponibilizadas nesta pesquisa como forma de esmiuçarmos as possibilidades de realizarmos em sala de aula um trabalho com foco nas diferenças construídas culturalmente.

Figura 3 – Os estereótipos de gênero no Livro Didático de Português I e II.



Fonte: Arquivo pessoal.

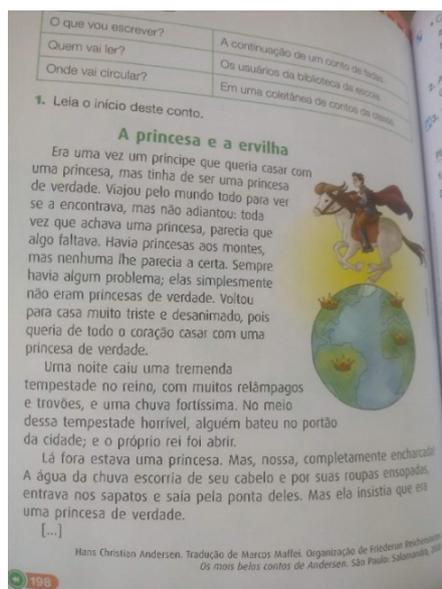
Figura 4 – Os estereótipos de gênero no Livro Didático de Português I e II.



Fonte: Arquivo pessoal.

Nas Figuras 3 e 4, retiradas do livro didático de Português, podemos perceber os estereótipos que ainda cercam os modos de ser homem e os modos de ser mulher nesta sociedade hegemonicamente masculina e heterossexual. Nas duas imagens, ainda vemos um ideal de mulher ligado ao conceito de “princesa”: doce, romântica, sonhadora, frágil e constantemente à mercê da proteção de um homem. Especificamente na Figura 3 temos a princesa sendo salva pelo rapaz valente e viril, empunhando um guarda-chuva que simboliza uma espada. Nas duas imagens temos as princesas vestidas de rosa em toda a sua sensibilidade e romantismo. Em um estudo sobre a percepção das meninas sobre o que é ser uma “princesa”, Xavier Filha (2011) descreve algumas características elencadas por estas garotas, como: pele branca, ser magra, ter cabelos loiros e longos, ser delicada, meiga, inteligente, saber cozinhar para o príncipe etc. Percebe-se na Figura 4 a extensão deste modelo de educação para as meninas: a princesa sempre deseja se casar. Este é o ideal de vida de uma mulher: se apaixonar e casar com o príncipe! O conceito de amor romântico nunca é cobrado do homem, mas sim do seu Outro – a mulher.

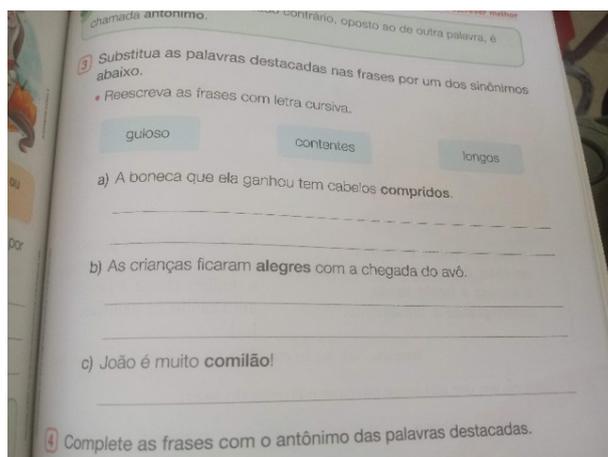
Figura 5 – Os estereótipos de gênero no Livro Didático de Português III.



Fonte: Arquivo pessoal.

Podemos encontrar a mesma lógica das figuras anteriores na Figura 5. Nesta, mais uma vez o discurso da dualidade de gênero materializa-se nas imagens e no texto: o príncipe busca uma “princesa de verdade” e, quando esta se apresenta, se encontra com os cabelos ensopados da água da chuva, bem como suas roupas, e tem que insistir com o príncipe a sua veracidade enquanto princesa. O que podemos extrair deste curto parágrafo? A beleza e a perfeição sempre esperadas das meninas que precisam se esforçar bastante para se encaixarem nos modelos esperados para ela nesta sociedade. O desenho do príncipe no seu cavalo também reforça o papel de gênero exigido para o homem: a força, a coragem, o destemor... Segundo Sabat (2001), a masculinidade hegemônica representa-se enquanto força física, agressividade e competitividade, se apresentando em artefatos culturais diversos nas constituições dos sujeitos. Tais elementos organizam-se de forma relacional, atestando para a produção de identidades baseadas no jogo das diferenças, ganhando sentido “por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas” (WOODWARD, 2014, p. 8).

Figura 6 – Os estereótipos de gênero no Livro Didático de Português IV.



Fonte: Arquivo pessoal.

Em muitos momentos as caracterizações de meninos e meninas são sutis e requerem um olhar aguçado como na Figura 6. Neste exercício, ainda percebemos o reforço de estereótipos ligados à brincadeira das meninas com “A boneca que ela ganhou tem cabelos compridos” (Não poderia ser um carro? Uma bola?). Como ficam as garotas que não se veem nesta imagem? Como lidam com esta interpelação? São perguntas que ressoam quando pensamos nas desigualdades de gênero ainda percebidas nas escolas. Outro detalhe é na frase “João é muito comilão!”. A invisibilidade frequente de exemplos ou representações de meninas colocadas em situação de exagero é notória. Quando um rapaz come muito é sempre encarado como normal, como convencional, mas o mesmo não pode ser verificado com as meninas que têm, constantemente sobre si, a vigilância dos seus corpos que precisam ser esbeltos e dignos de louvor. Segundo Butler (2018), é necessária uma “performance repetida” na ação do gênero para que o mesmo se consolide, mesmo provisoriamente, enquanto uma “aparência de substância”, naturalizada, normativa e repetida em enunciados nos mais diversos suportes.

No livro didático de Matemática podemos encontrar outras regularidades simbólicas que apontam para a educação de gênero nestes currículos. Na Figura 7, temos a imagem de homens trabalhadores em uma fábrica. Aqui reforço a perspectiva que assumo enquanto pesquisador dos Estudos de Gênero e dos Estudos feministas que objetivam “tornar visível aquela que fora ocultada” (LOURO, 1997, p. 17) e denunciar a invisibilidade política das mulheres (MEYER, 2004).

Figura 7 – Estereótipos de gênero no livro Didático de Matemática I.



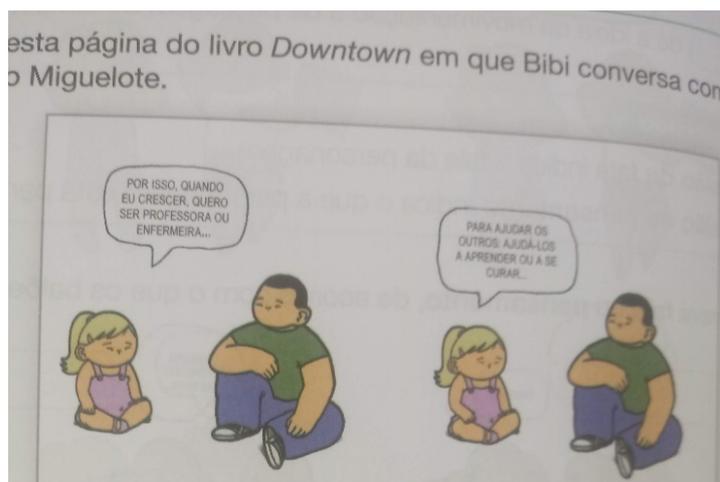
Fonte: Arquivo pessoal.

Neste exemplo de prática curricular que atua na educação dos sujeitos, destaco a presença de apenas homens na fábrica apontando para uma representação masculina enquanto detentor dos espaços públicos, dos ambientes de trabalho e, acima de tudo, de certos tipos de emprego em detrimento de outros. De acordo com Kimmel (1997, tradução minha):

Dentro da cultura dominante, a masculinidade que define os [homens] brancos, de classe média, adultos jovens heterossexuais, é o modelo que estabelece os standards para outros homens, a base a partir da qual se medem outros varões e aos que, mais comumente se acredita, eles aspiram. [...] A definição hegemônica da virilidade é um homem *no* poder, um homem *com* poder e um homem *de* poder [grifos do autor]. (p. 50-1)

O que pode uma menina tornar-se quando cresce? Quais são as possibilidades que se abrem mediante a constituição de suas identidades? Mesmo que um debate mais aprofundado sobre as profissões escolhidas pelos rapazes e pelas moças seja mais presente hoje em dia, ainda podemos encontrar exemplos variados das representações que ligam às mulheres às profissões que se centram no cuidado, na proteção, no ensino, diferenciando do que vimos na Figura 7, relativa às profissões esperadas/incentivadas para os meninos, sempre voltadas à administração, à gestão, à racionalidade, à força e à destreza.

Figura 8 – Estereótipos de gênero no livro didático de Português V.



Fonte: Arquivo pessoal.

Na Figura 8, logo acima, retirada do livro didático de Português, podemos ver um exemplo da condução de condutas que gira em torno das mulheres, com o desejo da menina quando crescer se tornar uma professora ou enfermeira “para ajudar os outros, ajudá-los a aprender ou a se curar”. Segundo Finco (2010):

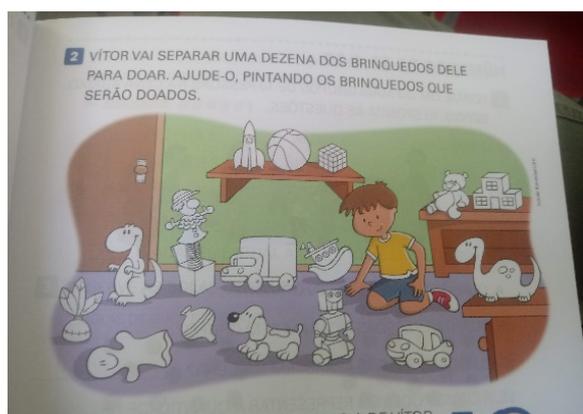
[...] meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades a fim de corresponder às expectativas de um modo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade. Muitas vezes instituições como família, creches e pré-escolas orientam e reforçam habilidades específicas para cada sexo, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual considerado “mais adequado”, manipulando recompensas e sanções sempre que tais expectativas são ou não satisfeitas. Meninas e meninos são educados de modos muito diferentes, sejam irmãos de uma mesma família, sejam alunos sentados na mesma sala, lendo os mesmos livros ou ouvindo a mesma professora. (p. 122)

As Figuras 9, 10 e 11, encontradas no livro didático de Matemática, mostram as diferenciações em torno das brincadeiras que, reforçadamente, atuam nos processos de subjetivação e normalização de condutas. Enquanto na Figura 9 e 10 encontramos representadas as brincadeiras típicas dos meninos, naturalizadas e construídas culturalmente neste tempo histórico – importante sempre destacar as condições de historicidade destes elementos visando a sua não essencialização – como carrinho, videogame, petecas, foguetes, bolas etc., vemos na Figura 11 os estereótipos que giram em torno das brincadeiras das meninas: cozinha em miniatura e bonecas. À mulher é destinada a casa, os espaços privados, a maternidade e o cuidado com a casa; aos homens, as atividades públicas, a proatividade, a sociabilidade, a versatilidade. De acordo com Paraíso (2018):

Nos constituímos enquanto mulheres e homens, portanto, de modo relacional, provisório e por meio de uma parafernália de investimentos sobre os nossos corpos, sobre nossas subjetividades, sobre nossas vidas. Trata-se de uma produção que se dá por meio de normas instituídas, divulgadas, citadas e repetidas de diferentes modos em diferentes espaços, inclusive no currículo escolar. (p. 24)

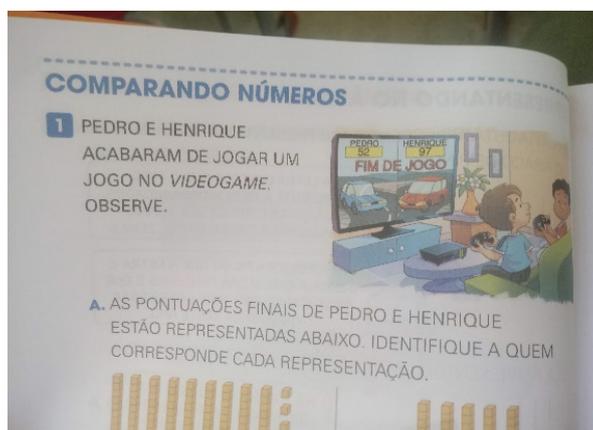
Elenco tais significados atrelados às imagens, mas levanto ainda a questão de que tais interpelações sofrem resistências, não se (re)produzindo de maneira incondicional ou alienante. Tais códigos culturais são reforçados continuamente em jogos de poder, bastante assimétricos, que atuam sobre os indivíduos, ocasionando em formação de identidades coerentes com o esperado ou resistentes – ressaltado que estas últimas se tornam abjetas e oprimidas, ou seja, por se deslocarem das posições generificadas esperadas, tornam-se “uma ameaça ao seu bom funcionamento [da coletividade], à ordem social e política” (MISKOLCI, 2017, p. 24).

Figura 9 – Brincadeiras de “meninos” I e II.



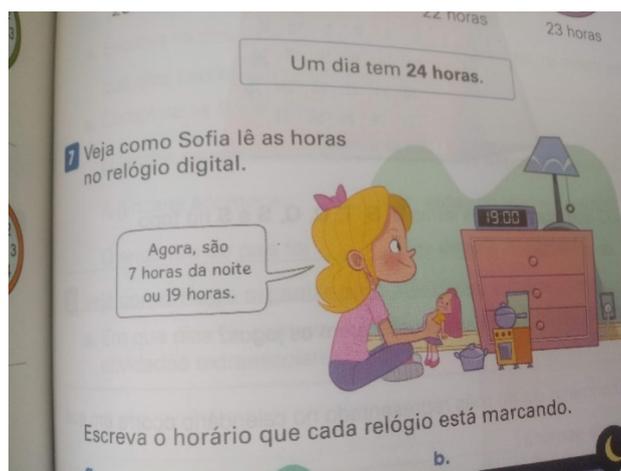
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 10 – Brincadeiras de “meninos” I e II.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 11 – Brincadeiras de meninas.



Fonte: Arquivo pessoal.

A cultura, portanto, posiciona-se como um campo de luta e de contestação produzindo “sentidos múltiplos e nem sempre convergentes de masculinidade e feminilidade”, segundo Meyer (2004, p. 15). A autora, inspirada na perspectiva dos Estudos Culturais, alarga as possibilidades educativas, compreendendo estes artefatos pedagógicos como além do âmbito escolar.

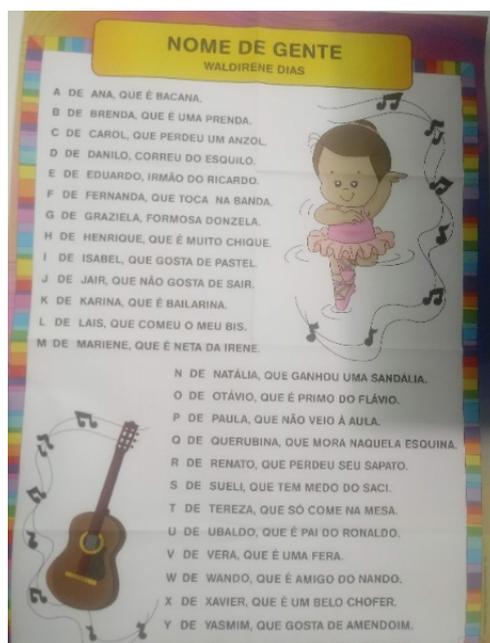
[...] educar engloba um complexo de forças e de processos (que inclui, na contemporaneidade, além das instâncias usualmente implicadas nisso, os meios de comunicação de massa, os brinquedos, a literatura, o cinema, a música) no interior dos quais indivíduos são transformados – e aprendem a se reconhecer como – homens e mulheres, no âmbito das sociedades e grupos a que pertencem [...] envolvem estratégias sutis e refinadas de naturalização e legitimação que precisam ser reconhecidas, demarcadas e problematizadas (p. 15)

Desse modo, pensar os processos educativos que interpelam os sujeitos, no caso aqui evidenciado, as crianças, vai além dos espaços institucionais de ensino e compreender os artefatos culturais também como ativos pedagógicos nos auxiliam ao olharmos os meninos e as meninas em constante processo educacional, através não somente do currículo escolar a ser desenvolvido por meio dos livros, mas também por meio das imagens destes materiais que trazem uma apresentação de uma realidade específica dentro de uma norma reguladora.

Para além dos próprios materiais didáticos, percebi na Biblioteca da Escola Municipal Maria Lacerda de Moura atos reforçados de binarismos de gênero por meio de imagens encontradas nas paredes deste espaço. Na Figura 12, a delicadeza da garota vestida de bailarina expressando toda uma feminilidade esperada das meninas.

Estas imagens apontam para o comportamento esperado das garotas, tornando aquelas que se diferenciam do padrão desejado como “corpos abjetos”, utilizando mais uma vez aqui este conceito que diz respeito aos corpos ameaçadores da ordem de inteligibilidade social (BUTLER, 2002; MISKOLCI, 2017).

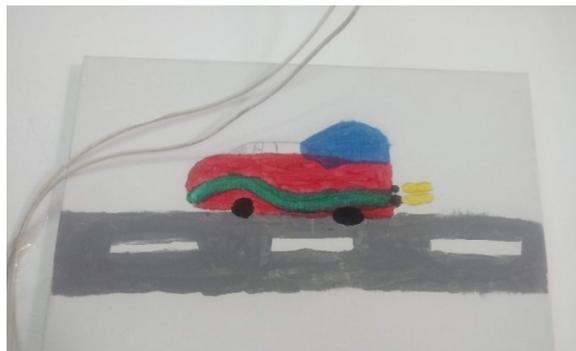
Figura 12 – Mural da Biblioteca da Escola I.



Fonte: Arquivo pessoal.

Como expressão do binarismo de gênero que tenho tratado nesta pesquisa, observei uma imagem na parede que me chamou logo a atenção. Na Figura 13, temos um desenho feito por um aluno do 1º ano. O que pareceria apenas uma simples demonstração artística, eleva nossas percepções para a escolha justamente de um “carro” como expressão. Se as diferenças entre homens e mulheres são socialmente construídas (MISKOLCI, 2009), me pergunto sobre estes encaixotamentos aos quais nos tentam submeter durante toda a nossa vida na formatação das masculinidades e feminilidades. A cultura, como sistema partilhado de significados, segundo Woodward (2014), constitui-se de códigos inteligíveis aos sujeitos e não podemos negar que, mesmo com avanços nas novas formas de ser e estar no mundo das mulheres, o carro é um símbolo desejado, almejado e bem típico dos homens, como símbolo de virilidade e destreza: “os meninos gostam de carro e as meninas gostam de boneca”.

Figura 13 - Mural da Biblioteca da Escola II.



Fonte: Arquivo pessoal.

Se as políticas de representação atuam na constituição das normas regulatórias, percebo que em comum nos materiais apresentados há um silenciamento das existências generificadas (e sexualizadas) que vão além dos binarismos homem/mulher, assim como não dão conta das vivências para além da heterossexualidade. Acompanhando Cardoso (2018) em suas reflexões sobre os livros didáticos de Ciências, também percebo na análise em questão o que a autora denomina de “técnica do dualismo” na tentativa de fixação de marcas binárias produzidas discursivamente que distinguem “machos” de “fêmeas”. Assim, desenvolve-se nestes livros didáticos a naturalização de “um governo de gêneros e sexualidades [que] se estabelece para reafirmar demarcações heteronormativas” (CARDOSO, 2018, p. 107). Os materiais, portanto, ao silenciarem as diferenças, (re) produzem ensinamentos quanto ao “certo, o errado, o esperado, o adequado, o inadequado, o normal, o anormal, o estranho e o ‘abjeto’ em relação às condutas de gênero [e de sexualidade]” (PARÁISO, 2016, p. 208), no que eu poderia chamar, junto com Cardoso (2018), de uma “técnica de vigilância”, em constante atenção aos corpos dissidentes.

Considerações finais

Diante da análise apresentada nesta pesquisa, destaco a importância da politização em sala de aula por parte dos professores e professoras como agentes que promovem questionamentos da ordem e das naturalizações, bem como aqueles/as que problematizam as construções culturais e históricas das identidades, no nosso caso, de gênero. Ainda que não seja um debate aprofundado neste artigo, os materiais em questão também apontam para a branquitude como regulação social, visto que não há representação que vá além desta entre os personagens apresentados nos livros didáticos. Percebo, portanto, que “as marcas de raça/etnia não vêm sós, elas se articulam a uma série de outras marcas, entre as quais destaco a de gênero, para a produção e

divulgação de posições de sujeito” (FREITAS, 2018, p. 116). Como citado no PPP da escola, a mesma preocupa-se com a chamada “diversidade” e com o respeito às diferenças culturais, raciais e de gênero, no entanto, questiono de que forma isto pode se estender a uma revisão dos materiais didáticos utilizados em sala? De que forma podemos transformar um currículo em um “[...] território para hospedar as diferenças, afirmar a vida e multiplicar os encontros” (PARAÍSO, 2018, p. 24)?

Tomaz Tadeu da Silva coloca questões importantes que se somam às reflexões aqui propostas: “Como a construção da identidade e da diferença está vinculada a relações de poder? Como a identidade dominante tornou-se a referência visível através da qual se constroem as outras identidades subordinadas?” (SILVA, 2017, p. 102). Pensando por esta perspectiva, politizamos o currículo para além das essencializações que apenas mantêm as hegemonias e os jogos assimétricos de poder favoráveis a estas, contribuindo para que corpos que borram as fronteiras do gênero ou que rompem totalmente com seus limites não sejam subalternizados e possam se posicionar enquanto sujeitos com/de diferenças, visto que o “[...] aprender é abrir-se e refazer os corpos, agenciar atos criadores, refazer a vida, encontrar a diferença de cada um e seguir um caminho que ainda não foi percorrido” (PARAÍSO, 2016, p. 209, grifo da autora).

Pensar a formação das identidades de gênero de “meninos” e “meninas” na infância, especialmente, pressupõe considerá-las em toda a sua provisoriedade, enquanto papéis ditados pela sociedade em seus arranjos culturais, visando a organização de modelos que sejam cabíveis aos seus projetos de poder. Contemplar um currículo do pensamento da diferença supõe questionar os atos repetidos e performáticos que asseguram continuidades e certezas, bem como construções de verdades. Aponta para um trabalho em sala que não encarcere as meninas e os meninos em modelos rígidos de autorregulação, desembocando em atitudes que buscam combater as desigualdades e propor potências criadoras de viver em sociedade. Assim, “ao cavar outros possíveis já estaremos desmontando normas e operando para multiplicar os modelos de normas existentes” (PARAÍSO, CALDEIRA, 2018, p. 19). É tempo de (des)aprender por meio do currículo.

Referências

BUTLER, J. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 155-67, jan. 2002. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100009>

_____. Corpos que importam. *Sapere Aude*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 12-6, jan./jun. 2015.

_____. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 16. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2018.

CARDOSO, L. R. Relações de gênero nos materiais curriculares de ciências: o programa nacional de livro didático de ciências em questão. In: PARAÍSO, M.; CALDEIRA, M. C. (Orgs.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte, MG: Mazza, 2018. p. 93-114.

FINCO, D. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. *Revista Múltiplas Leituras*, São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 119-34, jan./jun. 2010. <https://doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v3n1-2p119-135>

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 24. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2014.

FREITAS, D. A. S. Relações de gênero nos kits de literatura afro-brasileira distribuídos pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte: razão e emoção para regular corpos na literatura infantil. In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. (Orgs.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte, MG: Mazza, 2018. p. 115-38.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

KIMMEL, M. *Homofobia, temor verguenza y silencio en la identidad masculina*. Santiago: Isis Internacional, 1997.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-8, jan./abr. 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Conhecer, pesquisar, escrever... *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 25, p. 235-45, 2007.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003>

MÄDER, G. R. C. *Masculino genérico e sexismo gramatical*. 2015. 159 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.

MEYER, D. E. Teorias e políticas de gênero: fragmentos e desafios atuais. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 57, n. 1, p. 13-8, jan./fev. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000100003>.

MISKOLCI, R. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 21, p. 150-82, jan./jun. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222009000100008>

_____. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. 3. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017. (Caderno da diversidade).

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122 p. 283-303, maio/ago. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200002>

_____. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-37, jan./abr. 2016.

_____. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan ideologia de gênero. In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. (Orgs.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte, MG: Mazza, 2018. p. 23-52.

PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. Apresentação. In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. (Orgs.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte, MG: Mazza, 2018. p. 13-21.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 173-210.

PREFEITURA MUNICIPAL DE OLINDA. Secretaria de Educação, Esportes e Juventude. *Plano de trabalho 2019 da Escola Municipal Maria Lacerda de Moura*. Olinda, BA, 2019.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 155-72.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológica. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 1-15, jan./jun. 2009.

SABAT, R. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 1, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000100002>

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017.

TRAVERSINI, C. S.; ANDRADE, S. S.; GOULART, M. V. S. A problematização em Foucault como ferramenta para analisar projetos de futuro de jovens estudantes: intersecções entre gênero e currículo. In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. (Orgs.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte, MG: Mazza, 2018. p. 175-98.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

XAVIER FILHA, C. Era uma vez uma princesa e um príncipe: representações de gênero nas narrativas de crianças. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 591-603, maio/ago. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200019>

Submetido em: 07/05/20

Aceito em: 21/12/20

Sobre o autor

Alcidesio Oliveira da Silva Junior

Mestre em Educação – Universidade Federal da Paraíba. Grupo de Pesquisa em Estudos Culturais e Arte/Educação (UFRPE/CNPq); Grupo Gênero, Educação e Diversidade (UFPB/CNPq); Laboratório de Experiência, Visualidade e Educação (UFPE/CNPq). Membro da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). E-mail: ateneu7@gmail.com