

Relações de gênero e do corpo na escola: diretivas promotoras de culturas inclusivas para as práticas pedagógicas

Gender and body relations in school: guidelines promoting inclusive cultures for pedagogical practices

José Paulo Gomes Brazão
Universidade da Madeira
Funchal- Portugal
Alfrancio Ferreira Dias
Universidade Federal de Sergipe – UFS
Aracajú-Sergipe-Brasil

Resumo

Este artigo pretende apresentar diretivas promotoras de culturas inclusivas para as práticas pedagógicas sobre as relações de gênero e do corpo, fundamentadas nos conceitos de coeducação (DIAS, 2014) e de educação para o empoderamento social. Abordamos os conceitos de gênero (CARDONA et al, 2011), e de gênero, sexo e poder de acordo com a visão performativa de Butler (1990). Ressalvamos a pertinência de ações na Escola que permitam libertação e afirmação dos processos identitários dos indivíduos inseridos nas comunidades escolares pois constata-se que os ambientes escolares apresentam disciplinarização da masculinidade e da feminilidade (DIAS, 2014), do controle do erotismo, da sexualidade e do corpo (LE BRETON, 2003). Concluímos com a convicção de que as diretivas promotoras de culturas inclusivas para as práticas pedagógicas sobre as relações de gênero e do corpo são uma forma de afirmação política das diferenças, dos processos identitários e da minimização das desigualdades que com que nos deparamos no campo educativo. Em suma, uma possibilidade para a transformação da cultura da Escola.

Palavras-chave: Coeducação. Cultura da Escola. Gênero.

Abstract

This article aims to present guidelines promoting inclusive cultures for pedagogical practices on gender and body relationships, based on the concepts of coeducation (DIAS, 2014) and education for social empowerment. We approach the concepts of gender (CARDONA et al, 2011), and of gender, sex and power according to Butler's performative vision (1990). We emphasize the relevance of actions at the School that allow the liberation and affirmation of the identity processes of inserted individuals in school communities because it appears that school environments present disciplinarization of masculinity and femininity (DIAS, 2014), control of eroticism, sexuality and the body (LE BRETON, 2003). We conclude with the conviction that the directives that promote inclusive cultures for pedagogical practices on gender and body relations are a form of political affirmation of differences, identity processes and minimizing the inequalities that we face in the educational field. In short, a possibility for the transformation of the School's culture.

Keywords: Coeducation. School Culture. Genre.

Introdução

A importância do gênero para a compreensão da vida individual de homens e de mulheres tem despertado o interesse dos pesquisadores no campo das ciências sociais fazendo a discussão desta problemática rica e diferenciada nas suas perspectivas de abordagem.

A natureza socialmente construída do gênero legitimou um sistema de relações sociais de dominação e de subordinação ao longo da história com desigualdades de poder material e simbólico.

No campo da educação atual importa agora equipar a escola com mecanismos que garantam a liberdade de todos, oferecendo simultaneamente resistência ao autoritarismo e à opressão ou qualquer forma de discriminação baseadas na heteronormatividade, ou na orientação sexual de cada um. Falamos então de diretivas promotoras de culturas inclusivas para as práticas pedagógicas sobre as relações de gênero e do corpo.

Gênero sexo e poder

O conceito de gênero tem apresentado perspectivas sucessivas ao longo das últimas décadas. Terão sido os historiadores feministas no Séc XIX e início do Séc XX os primeiros a se confrontarem com o gênero enquanto categoria de análise, pois para além das descrições dos aspetos históricos procuraram ainda “dar voz às mulheres”, assegurando-lhes o estatuto de sujeitos da história. (SCOTT, 1995).

Nas ciências sociais foi Oakley, (1972) que apresentou uma distinção entre o termo sexo e gênero, afirmando que sexo dizia respeito às características anatómicas e fisiológicas da diferenciação biológica entre masculino e feminino e o gênero significava o conjunto dos atributos psicológicos e as aquisições culturais que os homens e as mulheres incorporam na sua identidade ao longo da formação. O termo sexo pertencia ao domínio da biologia e o conceito de gênero ao domínio da cultura, pois remetia para a construção de significados socioculturais. Sexo e gênero mantinham então uma estreita dependência (SENKEVICS, 2012). Com as diferenças genéticas presentes entre os sexos era esperado ainda que os homens e as mulheres se comportassem de maneira diferente e assumissem papéis diferentes de acordo com os conceitos de feminilidade e de masculinidade e das especificidades culturais, sociais, etárias, religiosas ou outras.

Nos anos 70, nos Estados Unidos, os movimentos feministas, preocupados com o empoderamento feminino e com a libertação dos padrões patriarcais vigentes, originaram correntes de pensamento com vários significados sobre gênero como: mulher; relação entre homens e mulheres e por último a de categoria social atribuída a um corpo sexuado¹. Mas “o núcleo essencial da definição [de gênero] baseava-se na conexão integral entre duas proposições: [o gênero enquanto] elemento constitutivo de relações sociais, conectado com as diferenças percebidas entre os sexos, [e gênero enquanto] forma primeira de significar as relações de poder.” (SCOTT, 1989, p. 21).

Na década de oitenta, Joan Scott (1989) definiu o gênero como um saber sobre as diferenças sexuais mantendo também uma relação inseparável entre esse saber e o poder. Recebendo influência de Foucault, Scott interessou-se pelas formas como se constroem significados culturais para as diferenças entre homem e mulher, bem como símbolos e significados construídos sobre a percepção da diferença sexual, sempre enquadrados nas relações hierárquicas de pensamento dual, homem - mulher.

Joan Scott, ao invés de categorizar os gêneros masculino e feminino tornou pertinente o questionamento dos sentidos construídos sobre os gêneros masculino e feminino do seguinte modo: O que são os “homens” e as “mulheres” “Qual é a relação entre as leis sobre as mulheres e o poder do Estado? Por que (e desde quando) as mulheres são invisíveis como sujeitos históricos, quando sabemos que elas participaram dos grandes e pequenos eventos da história humana? O gênero legitimou a emergência de carreiras profissionais?” (SCOTT, 1989, p. 28) “... O sujeito da ciência é sexuado? ... Qual é a relação entre a política do Estado e da descoberta do crime de homossexualidade?... Como as instituições sociais têm incorporado o gênero nos seus pressupostos e na sua organização? ... Já houve conceitos de gênero realmente igualitários sobre os quais foram projetados ou mesmo baseados sistemas políticos?” (IRIGARAY, L., 1985, citando FALL, 1985, p. 73-88).

Nos anos 90 Judith Butler na obra “*Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*” apresentou sobre uma nova visão do feminismo, sexo e gênero, tendo este ensaio acadêmico contribuído para a discussão das políticas de igualdade de gênero bem como da realidade das pessoas transgênero e intersexuais.

O conceito de gênero é redefinido por Butler (1990) na sua teoria performativa. Para esta autora o conceito de gênero deverá questionar a formulação originária de que a

biologia é o fatal destino para a distinção entre sexo e género. O género não é nem o resultado causal de sexo nem tão aparentemente fixo quanto o sexo. Nesta lógica, o género do sujeito afirma-se pela interpretação múltipla de sexo. Os significados culturais são assumidos pelo corpo, de acordo com uma lógica descontinuadamente radical de sexo/género. Assim por exemplo temos homens que não decorrem necessariamente de corpos masculinos e mulheres que não decorrem necessariamente de corpos femininos. O género é um artifício flutuante, pois o homem e masculino tanto podem significar um corpo feminino como um corpo masculino assim como mulher e feminino. Para a autora o conceito de género não deve ser construído apenas na inscrição cultural de significado de um sexo pré-determinado. Mas o termo sexo também não é imutável. Será o anatómico? o cromossómico, ou o hormonal? Terá o sexo uma só história? Ou histórias que originaram a dualidade? e se a contestação da imutabilidade de sexo significar que sexo também é socialmente construído como o género? a distinção entre os dois conceitos existe? (BUTLER, 2017).

É com Butler (2017) e com a teoria performativa que o género passa a designar o próprio aparato de produção, um meio discursivo, performativo, no qual se estabelecem os sexos. O género não está para a cultura como sexo está para a natureza. O sexo é pré-discursivo pela constatação de natureza sexuada, ou o sexo natural, anterior à cultura. Não há identidade de género por detrás das expressões. Pelo contrário, são as ações, os comportamentos, não as somas das performances dos indivíduos mas os seus atos de escolha - a performatividade - que cria o género (BUTLER, 1990).

Nesta linha de pensamento Maria do Mar Pereira (2017) define género como o conjunto de significados valorizados associados num tempo e num espaço social e geográfico. Afirma ainda que o género não é um traço estável dos indivíduos. É antes variável, contextual, diferenciado, e associa a negociação contínua de hierarquias, numa estreita relação com o poder.

As abordagens performativas de género são úteis para teorizar ao nível micro a historicidade das relações de género como, por exemplo, os contextos escolares, e não são incompatíveis com outras perspectivas de análise sociológica da vida quotidiana.

O género como categoria social na infância

A análise da composição sexual dos grupos de crianças formados por iniciativa própria em situações lúdicas fornece dados que destacam a importância do género

enquanto categoria social, especialmente durante a primeira década de vida. Sobrepondo-se a outras características individuais como a etnia ou a raça, o sexo surge como um dos principais critérios na escolha de um/a potencial companheiro/a de brincadeiras, por parte da criança” (CARDONA *et al*, 2011, p. 20).

Para Cardona *et al* (2011) o gênero é uma das primeiras categorias que as crianças aprendem e exerce uma influência determinante na organização do mundo social, como se reconhecem bem como reconhecem os outros. As crianças aprendem a comportar-se de acordo com os modelos dominantes de masculinidade e de feminilidade através de uma complexa interação de fatores individuais e contextuais, junto de pessoas próximas e significativas.

Durante a infância no pensamento das crianças há prevalência de duas categorias básicas (binárias): homens e mulheres, decorrentes de fenômenos de categorização social fundamentadas nas diferenças físicas aparentes entre os sexos. Decorre desta a aplicação dos conceitos de masculino e feminino, (mais ou menos masculino ou mais ou menos feminino). Sobre a razão das crianças preferirem brincar com outras do mesmo sexo tem a ver com a semelhança mútua, ao nível dos estilos de interação e da necessidade de desenvolver a sua identidade de gênero. Sobre a razão da para a segregação sexual Cardona *et al* (2011, p. 21) explicam que:

- a) É um processo grupal, pois não depende das características particulares exibidas por cada criança ou do seu grau de tipificação de gênero;
- b) Ocorre em ambos os sexos, mas tende a aparecer mais cedo nas raparigas;
- c) Tende a ser tanto mais intensa quanto maior for o número de crianças do mesmo sexo e da mesma idade disponíveis para participar nas brincadeiras;
- d) É maior em situações não estruturadas por adultos, como é o caso dos refeitórios escolares, do que em contextos mais formais, como sejam as salas de aula;
- e) Não tem a ver com juízos de valor sobre o maior ou menor poder social detido pela criança, em virtude da sua pertença a um ou a outro sexo, ou de papéis específicos de gênero por ela desempenhados;
- f) É uma tendência que parece começar por volta dos dois anos de idade, continuar durante a fase pré-escolar e intensificar-se nos anos seguintes da infância, entre os 6 e os 11 anos;

g) É um fenómeno que se manifesta de forma equivalente em estudos realizados em diferentes culturas.”

A tipificação de género ocorre à medida em que cada um se mostra em conformidade com os papéis de género que lhe são socialmente prescritos, em virtude de ter nascido do sexo masculino ou feminino.

Os comportamentos típicos de género durante os primeiros anos de vida tendem a preceder nas crianças o desenvolvimento de uma compreensão sobre os modelos de masculinidade e de feminilidade dominantes da cultura onde estão inseridas e têm em vista a consolidação da identidade de género, ao longo dos primeiros sete anos de vida.

Os comportamentos de género tornam-se progressivamente mais complexos com a idade em ambos os sexos.

O padrão heteronormativo dos ambientes escolares e a abordagem das questões de género, de sexo e do corpo.

A questões de género, de sexo e do corpo regem-se nos ambientes educativos pelo padrão heteronormativo, normalmente presente no currículo oculto da Escola. Este padrão caracteriza-se pela ideia implícita nos sujeitos de que a Escola não é um local para expressar o desejo ou exteriorizar o erotismo e que deverá haver mecanismos que controle a sexualidade dos indivíduos. Quer de forma explícita ou implícita, os ambientes escolares desenvolvem esforços no controle dos corpos, na disciplinação da masculinidade e da feminilidade (DIAS, 2014).

As práticas pedagógicas promovem a negação do desejo e do erotismo (LE BRETON, 2003), o controle sobre o corpo, sobre a sexualidade e disciplinam a masculinidade e a feminilidade (DIAS, 2014). Alfrâncio Dias afirma que é necessário promover um trabalho educacional que contrarie esse padrão.

De que modo a heteronormatividade está presente? Dentro das diferentes masculinidades e feminilidades, como se produzem e negoceiam diferenças, semelhanças e hierarquias entre pessoas?

Numa etnografia recente desenvolvida em Portugal sobre o género na escola entre adolescentes, Maria do Mar Pereira (2017) procurou estudar a forma como se produzem e negoceiam diferenças, semelhanças e hierarquias entre pessoas e coisas, com base nas diferentes masculinidades e feminilidades. Uma das conclusões que extraiu foi que os jovens marcam diferenças e semelhanças entre rapazes e raparigas como forma de se

distanciarem dos traços e comportamentos que consideram ser inferiores, para poderem afirmar a sua superioridade. Também verificou que as relações entre géneros não se constroem unicamente na base relacional. Esta autora verificou que os discursos dos jovens sobre género não são necessariamente coerentes e estáveis. Variam em função dos contextos, e combinam elementos de uma visão dualista (homem-mulher), essencialista, determinista e naturalizante do género com a visão performativa, onde se admite contextualidade e fluidez das masculinidades e feminilidades.

A Escola deverá estar entre os principais agentes de mudança e deve desempenhar o seu papel na eliminação das desigualdades que continuam a prevalecer. Isto pode conseguir-se através de boas práticas de cidadania ativa e democrática. Para o alcance dos objetivos da cidadania ativa é necessário que a Escola se assuma como local privilegiado de partilha, cooperação e de educação para a participação.

A ação educativa deverá ser determinante na erradicação do sexismo, dos preconceitos e formas de discriminação exercidas contra um indivíduo devido ao respetivo sexo. É importante que a Escola prime pela liberdade, oferecendo resistência ao autoritarismo e à opressão ou outra qualquer forma de discriminação baseadas na heteronormatividade, ou na orientação sexual.

Diretivas promotoras de culturas inclusivas para as práticas pedagógicas sobre as relações de género e do corpo

Importa, pois trabalhar no sentido da construção de um mundo onde todos possam viver em igualdade, sem constrangimentos acerca das aspirações de cada um. É na Escola que se socializam os indivíduos com diferentes histórias e origens culturais. Numa perspectiva mais crítica, orientada para valorização da subjetividade, (PACHECO; SOUSA, 2016) é necessário desencadear a descontinuidade cultural estigmatizante que a matriz cultural comum da Escola apresenta para fazer acontecer a vivência contextualizada e inclusa das masculinidades e das feminilidades.

A visão de um currículoⁱⁱ *Queer* na Escola apresenta a vantagem de conduzir os indivíduos ao questionamento e ao estranhamento do *status quo*. Essa ação protagonizada pelos sujeitos resulta num olhar “desconstruído” sobre as questões de género.

Queerizar a Escola é proporcionar ao ambiente escolar uma visão crítica do seu currículo. O desenvolvimento de um currículo *Queer* pode fazer minimizar as desigualdades,

afirmar as políticas das diferenças e dos processos identitários e transformar-se numa forma de cidadania crítica. Essa tarefa deve perpassar os espaços escolares sociabilizados, no entendimento de que a aprendizagem acontece em todo o lado, derruba as paredes da sala e se propõe discutir as múltiplas flexões das identidades.

Concordamos com Dias, (2017) quando afirma que o ato pedagógico deve ser dialógico onde o conhecimento é construído na relação quotidiana, assumindo cada indivíduo o seu papel de agente escolar. É necessário que desde muito cedo as instituições educativas desenvolvam práticas pedagógicas críticas, desconstrutoras da heteronormatividade.

Mas como potencializar uma pedagogia *Queer* de modo a que os ambientes escolares promovam a coeducação nas questões de género de sexo e do corpo?

Sistematizando os vários trabalhos de Dias (2017), apontamos quatro diretivas possíveis de ação direta nos projetos escolares:

a) Problematizar e refletir sobre as vivências escolares quotidianas nas questões de género de sexo e do corpo. As vivências, as reflexões e as formas de resolução dos problemas de forma participada conduzem a uma aprendizagem contextualizada da sociabilidade e a uma visão crítica dos papeis da Escola neste âmbito.

b) Construir normas de convivência inclusiva. A implicação de todos na definição de regras de sociabilidade promove a inclusão dos indivíduos e a aceitação das diferenças.

c) Protagonizar narrativas sobre identidades plurais, no contexto social alargado. A indicação de referências positivas de múltiplas identidades no contexto social facilita a afirmação dos indivíduos perante o grupo. As histórias de vida são muito elucidativas das vivências e necessárias para os processos de afirmação individual.

d) Promover múltiplas formas de expressão com coadjuvação artística. A arte nas suas diferentes formas de expressão fornece os mecanismos de mediação, as técnicas para a produção dos artefactos e sumariza a comunicação das vivências individuais devolvendo-as ao grupo. Desse modo formaliza e dignifica socialmente a ação comunicacional sobre as questões de género, sexo e do corpo.

e) Supervisionar a ação sobre as diretivas anteriores através da produção de relatórios de avaliação qualitativa, e/ou trabalhos etnográficos. As questões de género e do corpo na Escola passam por estudos sobre a compreensão dos fenómenos contextuais tomados na perspectiva interna. A visão performativa de género produz o conhecimento

situado para a compreensão e partilha da forma como os atores realizam os seus corpos. São para isso, necessários mais estudos etnográficos (Vale de Almeida, 2004) sobre as vivências e as apropriações dos indivíduos nas questões de género, sexo e do corpo.

Conclusão

O conceito de género está interdependente com os conceitos de sexo e poder (CRUZ, 2014). A partir dos anos 90 o género passa a designar o aparato de produção, discursivo, performativo onde se estabelecem os sexos. É com Butler que o género se define pelas ações, pelos comportamentos, pelos atos de escolha e pela performatividade.

A visão performativa de género produz o conhecimento situado para a compreensão e partilha da forma como os atores realizam os seus corpos. São para isso necessários mais estudos etnográficos sobre as vivências e as apropriações dos indivíduos das questões de género, sexo e do corpo (GOMES-DA-SILVA, 2014).

Nos ambientes educativos, as questões de género, de sexo e do corpo regem-se pelo padrão heteronormativo, caracterizado pela ideia de que na Escola não se deve expressar o desejo ou exteriorizar o erotismo e que deverá haver mecanismos que controlem a sexualidade dos indivíduos. Por esse motivo defendemos que desde muito cedo as instituições educativas devem desenvolver práticas pedagógicas críticas, desconstrutoras da heteronormatividade.

Defendemos a coeducação como a via necessária para o trabalho educativo nas questões de género, sexo e do corpo, entendendo-a como ato pedagógico e dialógico onde o conhecimento é construído na relação quotidiana, assumindo cada indivíduo o seu papel de agente escolar. (DIAS, 2014; CARDOSO; DIAS, 2016; RIOS; CARDOSO; DIAS, 2018; SARAT; CAMPOS, 2014).

A visão de um currículo *Queer* na Escola resulta num olhar “desconstruído” e necessário para o entendimento do currículo-como-vida e para o empoderamento dos seus agentes, entendido também como um ato político nas questões de género, sexo e do corpo (DIAS; MENEZES, 2017; DIAS et al., 2017; MENEZES; DIAS; SANTOS, 2020; [CARDOSO](#); RIOS; DIAS, 2019).

Para potencializar uma pedagogia *Queer* de modo a que os ambientes escolares promovam a coeducação nas questões de género de sexo e do corpo defendemos diretivas de ação para os projetos escolares como a problematização e a reflexão das vivências

escolares quotidianas sobre as questões de gênero de sexo e do corpo; a coconstrução de normas de convivência inclusiva; as narrativas sobre identidades plurais, no contexto social alargado; a promoção de múltiplas formas de expressão com coadjuvação artística; a supervisão de toda esta ação através da produção de relatórios de avaliação qualitativa, e/ou trabalhos etnográficos (DIAS; MENEZES, 2017; MENEZES; DIAS; SANTOS, 2020; RIOS; DIAS; BRAZÃO, 2019).

Referências

BUTLER, J. **Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity** Routledge, 1990.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**. Lisboa: Orfeu Negro Editora, 2017.

CARDONA M. et al. **Guião de Educação**. Género e Cidadania. 1º Ciclo, versão digital [online], 2011. Disponível em www.cig.gov.pt/guiaoeducacao.

[CARDOSO, H. M.](#); RIOS, P. P. S.; DIAS, A. F. Professors? representations on gender and sexualities in higher education. **REVISTA COCAR (UEPA)**, v. 13, p. 13-32, 2019. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/2496>.

CARDOSO, H. M.; DIAS, A. F. Representações sobre corpo, gênero e sexualidades de estudantes das licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe, campus Aracaju. **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 13, n. 24, p. 76-94, out. 2016. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/930>>. Acesso em: 18 abr. 2020. doi: <https://doi.org/10.22481/praxis.v13i24.930>.

CRUZ, M. H. S. A Crítica Feminista à Ciência e Contribuição à Pesquisa nas Ciências Humanas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 11, p. 15-28, 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2949>.

DIAS, A. F.; MENEZES, C. A. A. Que inovação pedagógica a pedagogia queer propõe ao currículo escolar?. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 10, n. 23, p. 37-48, 10 out. 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/7443>.

DIAS, A. F. Como as escolas educam corpos nas práticas pedagógicas?. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 11, p. 103-112, 30 abr. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2958>.

DIAS, A. F. et al. schooling and subversions of gender. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 10, n. 22, p. 83-92, 4 maio 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6433>.

DIAS, A. F.; RIOS, P. P. S.; BRAZÃO, P. “As brincadeiras denunciavam que eu era uma criança viada”:. **Revista Educação em Questão**, v. 57, n. 54, 29 nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18651>.

DIAS, A. **Identidade e relações de gênero sobre múltiplos olhares**. São Paulo: Baraúna Editora, 2014.

GOMES-DA-SILVA, P. N. Pedagogia da corporeidade: o decifrar e o subjetivar na educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 11, p. 15-30, 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3255>.

IRIGARAY, L. "Is the Subject of Science Sexed?", **Cultural Critique** (1), p. 73-88, 1985.

LE BRETON, D. **La sociologie du corps**. Paris: Puf, 2012.

MENEZES, C. A. A.; DIAS, A. F.; SANTOS, M. S. What pedagogical innovation does queer pedagogy propose to the school curriculum?. **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 16, n. 37, p. 241-258, jan. 2020. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6168>>. Acesso em: 18 abr. 2020. doi: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i37.6168>.

MORGADO, J. C. O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n. 18, p. 55-64, 10 abr. 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4964>.

MOREIRA, A. F.; SILVA JÚNIOR, P. M. DA. Currículo, Transgressão e Diálogo: quando Outras Possibilidades se Tornam Necessárias. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n. 18, p. 45-54, 4 abr. 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4962>.

OAKLEY, A. **Sex, gender and society**. London: Maurice Temple Smith Ltd, 1972.

PACHECO, J. A.; SOUSA, J. O (pós) crítico na Desconstrução Curricular. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n. 18, p. 65-74, 4 abr. 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4971>.

PEREIRA, M. M. **Fazendo o gênero no recreio: a negociação do gênero em espaço escolar**. Lisboa: ISC, 2017.

RUDD, T.; GOODSON, I. F. Refraction as a Tool for Understanding Action and Educational Orthodoxy and Transgression. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n. 18, p. 99-110, 11 abr. 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4968>.

RIOS, P. P.; CARDOSO, H.; DIAS, A. Concepções de gênero e sexualidade d@s docentes do curso de licenciatura em pedagogia: por um currículo Queer. **Educação & Formação**, v. 3, n. 8 mai/ago, p. 98-117, 2 maio 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/272>.

RIOS, P. P. S.; DIAS, A. F.; BRAZÃO, J. P. G. "Lembro-me de querer andar durinho, como se diz que homem deve ser": a construção do corpo gay na escola. **Revista Exitus**, v. 9, p. 775-804, 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1033>.

SARAT, M.; CAMPOS, M. I. Gênero, sexualidade e infância: (Con)formando meninas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 11, p. 45-56, 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2951>.

SENKEVICS, A., POLIDORO, J. “Corpo, gênero e ciência: na interface entre biologia e sociedade”. **Revista da Biologia**, 9 (1): 16-21, 2012. DOI: 10.7594/revbio.09.01.04.

SCOTT, J. (1989). **Gênero, uma categoria útil de análise histórica”. Educação e Realidade, Porto Alegre, 16(2), 1989.**

ULJENS, M. Non-Affirmative Curriculum Theory in a Cosmopolitan Era? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n. 18, p. 121-132, 11 abr. 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4970>.

ALMEIDA, M. V. O corpo na teoria antropológica. **Rev. de Comunicação e Linguagem**, 33, p.49-66, 2004.

Notas

ⁱ Sobre isso, recomendamos a leitura do texto “A Crítica Feminista à Ciência e Contribuição à Pesquisa nas Ciências Humanas” de Cruz (2014).

ⁱⁱ Sobre as discussões sobre currículo ler os trabalhos de Rudd e Goodson (2016), Uljens (2016), Pacheco e Sousa (2016), Morgado (2016), Moreira e Silva Junior (2016)

Sobre os autores

José Paulo Gomes Brazão

Doutor em Educação. Pesquisador do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (Portugal) e Professor do Programa de Pós-graduação em Currículo e Inovação Pedagógica da Universidade da Madeira (Portugal).

E-mail: jbrazao@staff.uma.pt. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3575-4366>.

Alfrancio Ferreira Dias

Doutor em Sociologia. Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (Brasil). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: diasalfrancio@gmail.com.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5562-0085>.

Recebido em: 01/03/2020

Aceito para publicação em: 20/04/2020