



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TATIANE DE LUCENA LIMA**

**IDENTIDADES, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE:  
UM ESTUDO SOBRE IMPLICAÇÕES DE GÊNERO EM PRÁTICAS  
EDUCATIVAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

SALVADOR

2008

**TATIANE DE LUCENA LIMA**

**IDENTIDADES, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE:  
UM ESTUDO SOBRE IMPLICAÇÕES DE GÊNERO EM PRÁTICAS  
EDUCATIVAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Maria Freire de Lima e Souza

SALVADOR

2008

SIBI/UFBA/ Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Lima, Tatiane de Lucena.

Identities, curriculum and teacher formation : a study on implications of gender in educational practices of students of pedagogy / Tatiane de Lucena Lima. – 2008.

209 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Maria Freire de Lima e Souza.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2008.

1. Professores – Formação. 2. Identidade de gênero na educação. 3. Relações de gênero. 4. Currículos. I. Souza, Ângela Maria Freire de Lima e. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71 – 22. ed.

**TATIANE DE LUCENA LIMA**

**IDENTIDADES, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE:  
UM ESTUDO SOBRE IMPLICAÇÕES DE GÊNERO EM PRÁTICAS  
EDUCATIVAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

Dissertação defendida junto ao curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre, pela banca examinadora composta pelos professores:

Profa. Dra. Ângela Maria Freire de Lima e Souza - Orientadora  
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes  
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Marta Maria Leone Lima  
Universidade Estadual de Feira de Santana

Profa. Dra. Nívea Maria Fraga Rocha  
Fundação Visconde de Cairu

25 de janeiro de 2008

### **A Deus**

Pela criação, manutenção e condução das mais diversas formas de vida sobre a Terra, bem como pela sabedoria absoluta em constituir o jogo das relações humanas.

### **A Natureza**

Pela incansável doação amorosa de recursos materiais e imateriais de auxílio à vida humana.

### **Aos Seres Humanos**

Por oportunizarem as relações, que trazem em seu bojo o conhecimento, o autoconhecimento e a auto-realização rumo a um único destino: a Humanização.

Em especial a:

*Aida Lucena*, pelo exemplo de mãe e de mulher forte, inteligente, leal e pela boa educação que me dedicou até então e, sobretudo, pelo apoio incondicional aos meus projetos de vida.

*Antônio Lima*, meu pai, pela vida, afeto, boa educação e, sobretudo, pela admiração inenarrável que temos um pelo outro.

*Todas as pessoas apaixonadas e comprometidas com a educação*, mulheres e homens de bem.

### **Dedico**

## AGRADECIMENTOS

Ao olhar o contorno, a inevitável constatação de que *toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas* (GONZAGUINHA, 1982). Essa crença tornou possível esta realização e tantas outras em minha vida. Cada olhar, cada palavra e cada gesto de pessoas amigas me nutriram e me fizeram realizar sonhos. Por isso, agradeço com carinho:

A *Ângela Maria Freire de Lima e Souza*, minha orientadora e amiga, pelo exemplo de ser humano que é, educadora sensível, audaz, competente na profissão, intensa no amor, nas emoções e nas convicções, mulher inteligente, sincera e generosa que me conduziu com confiança e ternura durante esta pesquisa.

A *Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes*, pelo estímulo latente aos estudos de gênero na Universidade, pelo exemplo de profissionalismo, caráter e integridade, fundamental para a minha formação pessoal e profissional.

À *Eduardo Andrade*, meu adorável esposo, que me estimula a vida e a bondade, pelo seu amor intenso, amizade, caráter e virtuosidade viva em ações nobres.

A *Karina Nery*, pelo carinho com o qual sempre me acolheu e pela história de amizade vivida desde a adolescência, bem como pela leitura atenta dedicada a este trabalho.

A *Lucas Lucena*, irmão querido, pela amizade, pelo apoio na consecução deste trabalho e pela generosidade em transcrever os dados com o estímulo da ajuda que prestara.

Às *minhas queridas alunas e ao meu querido aluno do Curso de Pedagogia da UNIME*, atrizes e ator desta pesquisa, que marcaram de modo singular e substancial este trabalho.

A *Carmem Bahia*, pelo acolhimento como educadora e como pesquisadora no Curso de Pedagogia da UNIME.

A *Thiago Lucena*, pelas ricas histórias da nossa infância, pela afinidade, afeto e auxílio na transcrição dos dados desta pesquisa.

A *Fernanda Gomes*, minha comadre, pela amizade construída, pelo apoio a este trabalho e por trazer Jacó para perto de nós.

A *Wilton Oliveira*, professor de iniciativa e criatividade, pelo auxílio com os gráficos do excel.

A *Rita Andrade, Carina Oliveira e Irena Santana*, minhas amigas de trabalho, pelo estímulo latente e pela torcida para que eu concluísse este trabalho em tempo hábil.

Às companheiras do GEFIGE, em especial as estimadas *Rita Moreira, Maria José Pinho e Izaura Santiago*, pela partilha e amizade sincera que conquistamos.

Às *minhas professoras e aos meus professores*, que contribuíram com o meu processo formativo através das marcas dos seus exemplos e dos seus saberes experienciais e pedagógicos, nas diferentes Instituições educacionais pelas quais transitei.

Aos *meus familiares queridos*, pelo referencial de formação pessoal e social, pelas memórias da infância, com os quais aprendi a ser eu mesma, a ser espontânea, alegre e justa.

Para ser grande, sê inteiro:  
Nada teu exagera ou exclui.  
Sê todo em cada coisa.  
Põe quanto és no mínimo que fazes.  
Assim, em cada lago, a lua toda brilha,  
Porque alta vive.

(Fernando Pessoa, 1933).



## RESUMO

Este trabalho é o resultado de uma investigação realizada com um grupo de estudantes do Curso de Pedagogia da União Metropolitana de Educação e Cultura (UNIME), também professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de analisar, tomando *gênero* como categoria analítica central, as narrativas destes estudantes sobre concepções de gênero e suas conseqüências no exercício de suas práticas educativas. Para tanto, configurou-se o seguinte problema de pesquisa: como os estudantes do curso de Pedagogia da UNIME compreendem as relações de gênero e vivenciam suas práticas educativas nesta perspectiva? Para tanto, analisou-se as categorias identidades, gênero, currículo e formação docente. No campo epistemológico, o estudo se situa no escopo das epistemologias feministas. A pesquisa empírica de natureza qualitativa caracterizou-se como um estudo de caso, cuja amostra constituiu dez estudantes de Pedagogia que participaram das técnicas do grupo focal e da entrevista individual semi-estruturada. Analisou-se ainda a proposta pedagógica do curso de Pedagogia da UNIME e suas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), averiguando se as mesmas apontam pistas sobre gênero no currículo. Este trabalho revela a ocorrência de discursos inclinados a concepções biologizantes sobre os gêneros e a naturalização dos estereótipos sexistas pelos sujeitos da pesquisa, embora também se configurem pensamentos propositivos acerca da equidade de gênero em sala de aula. Diante da análise da proposta pedagógica do curso, nota-se que, apesar de esboçar características humanísticas, os objetivos apresentados se enquadram nos modelos de currículo acadêmico e tecnológico (MCNEIL, 1984); quanto ao gênero, a proposta pedagógica aborda esta questão em uma disciplina que se ocupa da pluralidade cultural, o que é insuficiente, embora relevante. Como devolução social da pesquisa, está prevista a realização de um curso formativo em gênero e educação na UNIME para os estudantes que participaram do grupo focal e demais interessados, bem como a proposição de inserção da abordagem de gênero para o currículo dos cursos de formação docente.

**Palavras-chave:** Gênero. Identidades. Currículo. Formação docente.

## ABSTRACT

This work is the result of an investigation of Pedagogy students from the Metropolitan Union of Education and Culture “União Metropolitana de Educação e Cultura” (UNIME), also teachers of beginning series of the elementary course, with the objective of analyzing, taking gender as the main analytical category, the thoughts from these students about gender conceptions and its consequences on the exercise of their educative practices. For that, the problem of the research is: how do the Pedagogy course students understand the gender relationships and how do they live their educative practices in these perspectives? So, some categories were analyzed such as identity, gender, curriculum and teaching formation. In the epistemology area, the research is focused on the feminist epistemologies basis. This empirical qualitative research is a study of case with ten Pedagogy students that joined the main group techniques and the half-structured individual interview, too analyzing the pedagogical purposes on the Pedagogy course and the National Curriculae Rules “Diretrizes Curriculares Nacionais” (BRASIL, 2006), checking out if they really show clues about gender in the curriculum. This work reveals the occurrence of speeches tending to biological conceptions about gender and the naturalization of the sexist stereotypes by the people on the research, although they also take form of propositive thoughts around the equality of gender in class. Facing the pedagogical purpose of the course, it's noticed that although drawing humanistical characters, the objectives forms of the technologic and academic models of curriculum (MCNEIL, 1984); about the gender itself, the pedagogical purpose approaches this question in a subject that cares about the cultural plurality, it isn't enough but relevant. As a social feedback of this research, a formative course about gender and education will take place at UNIME for students that joined the main group and others that may have interest, focusing on the insertion of gender approaches to the teaching formation.

**Key words:** Genres. Identities. Curriculum. Teaching Formation.

## LISTA DE FIGURAS

### GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição de estudantes por sexo.....	27
Gráfico 2 - Faixa etária dos estudantes.....	28
Gráfico 3 - Formação escolar dos estudantes.....	28
Gráfico 4 - Setor de atuação docente.....	29
Gráfico 5 - Série de atuação dos estudantes .....	29
Gráfico 6 - Tempo de atuação dos estudantes no magistério .....	30
Gráfico 7 - Estado civil dos estudantes .....	30
Gráfico 8 - Número de filhos dos estudantes .....	31
Gráfico 9 - Caracterização de imagens associadas ao sexo.....	71
Gráfico 10 - Resultado do teste "eu estimulo a igualdade?".....	122

### FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Preparação para o acróstico .....	83
Fotografia 2 - Construção do acróstico .....	83
Fotografia 3 - Socialização do acróstico.....	83
Fotografia 4 - Exposição do acróstico .....	83
Fotografia 5 - Constituição do grupo focal.....	88
Fotografia 6 - Intervenções no grupo focal.....	88
Fotografia 7 – Aplicação do teste “eu estimulo a igualdade?” .....	121
Fotografia 8 - Socialização das aprendizagens.....	121
Fotografia 9 - Estudante respondendo o <i>case</i> .....	123
Fotografia 10 - Socialização dos <i>cases</i> .....	123

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPQ	Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
GEFIGE	Grupo de Estudos em Filosofia, Gênero e Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNPM	Plano Nacional de Política para as Mulheres
PPPP	Projeto Político Pedagógico de Pedagogia
RCN	Referenciais Curriculares Nacionais
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIME	União Metropolitana de Educação e Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
CONSIDERAÇÕES GERAIS .....	14
ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA .....	19
<b>Procedimentos Metodológicos</b> .....	<b>26</b>
<b>Sujeitos da pesquisa</b> .....	<b>27</b>
<b>Coleta de dados</b> .....	<b>32</b>
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	33
<b>CAPÍTULO 1 - GÊNERO, IDENTIDADES E CURRÍCULO: POLARIDADES E DICOTOMIAS</b> .....	<b>36</b>
1.1 “GÊNERO” E SUAS SINGULARIDADES.....	38
1.2 O FEMINISMO E A EMERGÊNCIA DO GÊNERO.....	43
1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS SÓCIO-EDUCATIVAS DE EQUIDADE DE GÊNERO EM EDUCAÇÃO .....	48
1.4 IMBRICAÇÕES DE GÊNERO COM O CURRÍCULO CULTURAL E ESCOLAR.....	56
1.5 GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?.....	62
<b>CAPÍTULO 2 - NAS MALHAS DA DIFERENÇA: ANÁLISE SOBRE CONCEPÇÕES E IDENTIDADES DE GÊNERO NO DISCURSO DOCENTE</b> .....	<b>68</b>
2.1 A CONSCIÊNCIA INGÊNUA E A POLÍTICA DA INVISIBILIDADE .....	71
2.2 A CONSCIÊNCIA CRÍTICA E A DESCONSTRUÇÃO DOS GÊNEROS.....	92
<b>CAPÍTULO 3 - PRÁTICAS EDUCATIVAS “ATRAVESSADAS” PELO GÊNERO: REFLEXOS DO CURRÍCULO CULTURAL NO CURRÍCULO ESCOLAR</b> .....	<b>101</b>
3.1 PRÁTICAS EDUCATIVAS E APRENDIZAGENS SEXISTAS .....	104
3.2 INTERVENÇÕES EM GÊNERO E EDUCAÇÃO.....	114
<b>CAPÍTULO 4 - “RASTROS” DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA EM UM CURSO DE PEDAGOGIA</b> .....	<b>135</b>

4.1 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIME: CONTEXTO LEGAL E PRINCÍPIOS EDUCATIVOS .....	135
4.2 GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE NA VISÃO DISCENTE .....	150
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>168</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>190</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>205</b>

# INTRODUÇÃO

## CONSIDERAÇÕES GERAIS

Esta dissertação resulta de uma pesquisa realizada junto aos estudantes do Curso de Pedagogia da União Metropolitana de Educação e Cultura (UNIME), todos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de analisar suas concepções de gênero e as implicações na prática educativa. O estudo parte da assertiva de que a percepção sobre gênero destes estudantes determina, em níveis diferenciados, a intervenção pedagógica empreendida face às discriminações entre meninos e meninas, revelando o nível de consciência de gênero e os possíveis obstáculos para a sua emancipação.

O estudo sobre gênero encontra-se implicado pessoalmente com a minha<sup>1</sup> experiência de filha, mulher, esposa e educadora de cursos de formação docente, por vivenciar a trama presente nas relações assimétricas entre homens e mulheres no campo social e cultural e sua reprodução no currículo acadêmico e escolar. Por isso, tematizar gênero na educação significa criar mecanismos de resistência à ideologia androcêntrica<sup>2</sup>, às relações autoritárias estabelecidas entre os sexos, aos estereótipos sexistas que se fazem presentes nas formas de ensinar e de aprender, à visão acrítica dos professores para estas questões, e aponta para sua transformação. Ademais, proponho a abordagem de gênero para o currículo dos cursos de formação docente, seja na transversalidade das disciplinas ou como um componente curricular específico.

Há aproximadamente três anos surgiu a idéia de realizar o presente estudo, inicialmente, como alvo de inquietações, frente à angústia de estudantes da Licenciatura, especialmente, os atuantes no magistério da Educação Básica, em lidar com comportamentos que expressam exclusão em função das diferenças e das desigualdades de gênero no espaço educativo. Naquela oportunidade, não havia

---

<sup>1</sup> A opção pelo uso do verbo na 1ª pessoa do singular ao longo desta dissertação deriva do reconhecimento da incoerência existente entre as bases epistemológicas feministas que sustentam este trabalho, centradas na subjetividade e historicidade, e a impessoalidade dos textos científicos, que busca atender as supostas neutralidade e objetividade tão caras ao modelo hegemônico de ciência. Assim, esta postura é eminentemente política, considerando este último termo na sua acepção mais completa. Afinal, “o pessoal é político”.

<sup>2</sup> “O androcentrismo consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas [...]” (MORENO, 1999, p. 23).

aprofundamento teórico em relação à temática, sobretudo, pelas limitações impostas pelo currículo vivenciado em minha formação acadêmica.

Entretanto, o confronto com as questões de gênero na práxis me envolveu, até os dias atuais, a pesquisas constantes que perpassam pela construção do conhecimento no cerne das disciplinas ministradas na licenciatura (Didática, Estágio Supervisionado, Pesquisa e Prática Pedagógica, Estrutura e Funcionamento do Ensino) e situam-se nas reflexões inerentes aos campos normativo, técnico, humano, histórico, político, social e moral, a fim de contribuir para a construção da igualitária identidade de gênero dos estudantes e do seu papel como educador/a cúmplice na formação dos sujeitos.

Imbuída deste entendimento, cursei em 2005, como aluna especial, as disciplinas “Educação, Sexualidade e Gênero”, “Gênero e Poder” e “Ensino de Ciências e Gênero”, oriundas de diferentes Programas de Pós-graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), nas quais as inquietações amadureceram e tomaram fôlego, além de ter oportunizado maior aprofundamento teórico sobre as relações de gênero, implicando maior apropriação do meu objeto de estudo e, conseqüentemente, revisão permanente da minha própria prática pedagógica.

Concomitante ao mestrado e como professora de Didática, elegi *gênero* como conteúdo curricular, atribuindo destaque aos arranjos tradicionais associados ao masculino e ao feminino. A partir de um diagnóstico inicial quanto a questões relacionadas a esses arranjos, realizei junto aos estudantes da graduação um conjunto de atividades para sensibilização da temática e, por fim, avancei na avaliação sobre as possíveis contribuições dos estudos de gênero para o currículo. Os dados foram socializados e permitiram uma incursão mais profunda sobre o universo dos estereótipos sexistas, além de contribuírem para a manifestação do desejo de praticar intervenções anti-sexistas em salas de aula. Certamente, esta experiência possibilitou a emergência da consciência de gênero dos participantes, materializando-se em publicação científica.

Ademais, durante os anos 2006 e 2007, participei entusiasticamente como docente dos cursos de extensão em gênero e educação promovidos pelo Grupo de Estudos de Filosofia, Gênero e Educação (GEFIGE) da UFBA, coordenados pelas professoras Ângela Maria Freire de Lima e Souza e Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes. Este Grupo integra pesquisadores em prol de um trabalho educativo de



relevância social e de integração da Universidade com a Comunidade, tendo mais de cem professoras e professores certificados.

Assim, ao longo da minha trajetória profissional e acadêmica, uma questão central se impôs às experiências, configurando o problema desta pesquisa: *como os estudantes do curso de Pedagogia da UNIME compreendem as relações de gênero e vivenciam suas práticas educativas nesta perspectiva?* Neste sentido, o estudo objetiva identificar as relações entre as concepções de gênero dos estudantes e as implicações na prática educativa por eles desempenhada, proveniente da vivência pessoal, social e acadêmica, isto é, da consolidação das suas identidades sexuais e de gênero.

No contexto deste trabalho e sob inspiração de Zabala (1998), defino *práticas educativas* como ações formativas derivadas de pensamento estratégico e capacidade reflexiva, que supera a simples transposição de fórmulas herdadas da tradição ou do modismo e podem ser desenvolvidas por profissionais em geral, sejam educadores ou não. No quadro destas idéias, Catani et al (2003, p. 36, grifo nosso) explica que “[...] os conhecimentos que dizem respeito à *prática pedagógica* não se acham contidos exclusivamente na teoria educacional mas, procedem, também, da experiência pessoal e social que tem lugar dentro e fora da escola”.

Deste modo, entende-se que as ações formativas se concretizam no currículo cultural e escolar via práticas discursivas, sentidos, ações, atividades pedagógicas, construtos teóricos, pensamentos, posturas e valores compartilhados, e, ao longo deste trabalho, elas serão confrontadas com as questões de gênero.

Nesta perspectiva, interessa-me saber: qual a concepção de gênero dos estudantes de Pedagogia da UNIME? Realizam intervenções pedagógicas face ao gênero? Identificam estratégias para trabalhar as questões de gênero em sala de aula? Quais os princípios educativos do curso de Pedagogia e sua articulação com as questões de gênero no currículo?

Estas perguntas configuraram os objetivos específicos da pesquisa, assim delimitados: identificar as relações entre as concepções de gênero dos estudantes e as implicações na prática educativa; e, analisar a proposta pedagógica do curso de Pedagogia da UNIME, averiguando se a mesma contempla questões de gênero no currículo.

A escolha do curso de Pedagogia da UNIME justifica-se pela minha integração ao seu corpo docente desde 2003, o que possibilitou maior fluência e

interação entre pesquisadora e campo de investigação; bem como pela abrangência da formação em Pedagogia, dedicada à educação de meninos e meninas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental<sup>3</sup>, momento em que os estereótipos de gênero são ensinados e apreendidos, passando a constituir as identidades.

A amostra da pesquisa concentrou-se nos estudantes do quarto semestre, pois a Instituição havia realizado a transição curricular do Curso Normal Superior para Pedagogia, amparada na Resolução nº. 1, do Ministério de Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação, datada em 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia. Neste sentido, as turmas do primeiro ao quarto semestre configuravam-se como as novas turmas de Pedagogia da UNIME, enquanto as turmas do quinto e sexto semestres foram mantidas como Normal Superior, já que a mudança curricular só pôde ser efetivada para as turmas instituídas após 2005, ano da Resolução citada. Portanto, como se objetivou o público de Pedagogia, optou-se pelos estudantes do 4º semestre do curso, que já haviam cursado as disciplinas pedagógicas.

A Resolução nº. 1 (BRASIL, 2006) apresentou uma nova proposta de formação para os pedagogos, especialmente, em relação ao campo de atuação profissional, que passou a abranger às áreas da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Gestão Escolar. Esta tríplice abrangência passou a vigorar nos cursos de Pedagogia no Brasil após 2006, em função do documento supracitado, já que antes o campo de atuação estava circunscrito apenas ao âmbito da gestão escolar, capilarizada nas áreas de orientação, supervisão e direção. Frente às mudanças propostas, as Diretrizes sugerem, em seu artigo 11, que as Instituições que possuem o Curso Normal Superior devidamente autorizado poderiam realizar a migração para o curso de Pedagogia, mediante elaboração de um novo projeto pedagógico.

Sob esta prerrogativa, foi criado o curso de Pedagogia pela UNIME em 2006, entretanto, antes de ofertá-lo a Instituição mantinha o curso Normal Superior, devidamente autorizado em 2004 e reconhecido em 2006. Cumpre esclarecer, porém, que o seu reconhecimento antecedeu a mudança do currículo, e que essa pesquisa foi realizada após a transição do Curso Normal Superior para Pedagogia.

---

<sup>3</sup> Amparado nas Leis Federais nº. 11.114, de 16/05/2005 e nº. 11.274, de 06/02/2006, o Ensino Fundamental no Brasil passou a abranger nove anos, assim organizados: 1ª à 5ª série (séries iniciais) e 6ª à 9ª série (séries finais), devendo ser implementado até o ano de 2010, avançando em relação ao que preconiza a LDB 9.394/96.

Independente das propostas legitimadas no currículo dos cursos de formação docente, uma questão merece atenção especial pelo vínculo com este trabalho: a de que o magistério foi e tem sido o espaço de atuação profissional das mulheres, isto é, a docência se constituiu numa via de acesso importante para a inserção das mulheres e o aumento da presença feminina na vida social. Assim, os estudantes do curso de Pedagogia foram tomados como sujeitos da pesquisa por entender as possíveis contribuições para desmitificação do pensamento machista e da reprodução dos estereótipos sexistas nas salas de aula, com o intuito de revisar o papel do currículo na construção da diferença social e de gênero.

Neste trabalho, *gênero* constitui uma categoria central de análise, de construção e de produção do conhecimento à luz do aporte teórico utilizado. Este faz referência aos estudos de Hall (2005) e Ciampa (1994) sobre o conceito de identidade; Scott (1991), Beauvoir (1980), Badinter (1986; 1993) e Saffioti (1976; 1987; 2004), na apreensão do conceito e discussão sobre gênero; as obras de Louro (1997; 2001; 2005), Almeida (1998), Passos (1993; 1995; 1999) e Fagundes (2001; 2005) para abordar a relação entre gênero e educação; Foucault (1985; 1987; 1993) e Bourdieu (1995) para elucidar o conceito de poder atrelado às relações de gênero; Apple (1999), McLaren (1997a; 1997b) e Silva (1995; 1996; 1999; 2000) para apresentar os fundamentos da Pedagogia Crítica e as concepções sobre currículo; Tardif (2000; 2002), Nóvoa (1991; 1992; 1995) e Pimenta (1999), para perquirir as categorias educação e formação de professores.

De modo articulado e transversalizado, os fundamentos da teoria do conhecimento propostos pelo educador brasileiro Paulo Freire compõem as análises e reflexões ao longo do trabalho. A escolha por Freire (1970; 1971; 1979; 2000) se justifica pela marca, em suas obras, da emancipação do sujeito frente às estruturas opressoras, pela projeção de uma educação problematizadora que inclua o diálogo e o respeito, assim como os estudos sobre gênero propõem a libertação dos estigmas androcêntricos que se alastraram pela sociedade e consolidaram de modo assimétrico a forma do homem e da mulher ser e estar no mundo.

Enfim, para discutir questões epistemológicas de repercussão metodológica quanto às epistemologias feministas, o estudo se reporta às produções das feministas baianas Sardenberg (2000; 2002) e Lima e Souza (2003; 2005) de acordo com Harding (1996; 1998), Keller (1991; 2002), Jaggar (1997) e Schienbinger (2001).

## ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

A abordagem teórico-metodológica adotada se assenta na noção de que teoria e prática constituem elementos indissociáveis no processo de apreensão da realidade elucidativa, assim, tencioná-las significa decodificar o sentido e compreender as relações complexas, produzidas por seus atores sociais. Por isso, os procedimentos utilizados coadunam com a matriz conceitual de ciência, a partir da compreensão de que o conhecimento científico se constrói na interação dialética entre o universo epistemológico e o procedimental.

Do ponto de vista epistemológico, esta pesquisa se ancora no pensamento de Kuhn (2000) sobre a noção de que os paradigmas científicos são circunscritos à observação, interpretação e problematização do cientista, configurados numa trama interessada, não neutra e situada num contexto histórico, cultural, político e social, em que são produzidos e validados.

Apoiada na visão sócio-construtivista da ciência, concordo com Bachelard (1985) quando se propôs a apreender o pensamento científico em seu movimento dialético, a compreender a dicotomia e o erro como elementos constitutivos na construção do conhecimento, e a reconhecer que o espírito científico deve aderir a uma certa flexibilidade necessária na inclusão de novas teorias. Noções estas que contribuíram para o rompimento da concepção mecânica do conhecimento, da objetividade e do reducionismo empírico-científico, imprimindo à ciência uma visão essencialmente histórica cerceada por dispositivos culturais, entre os quais se situa o “gênero”, objeto do nosso estudo.

A proposta da complexidade de Morin (2005) também inspira a pesquisa, à medida que pressupõe a necessidade de toda a Ciência se interrogar sobre os seus sistemas ideológicos e o seu enraizamento sociocultural, isto é, se dispor na construção de uma metaciência, avaliando seus princípios e métodos. A complexidade reside, pois, no fato de se tentar conceber a integração, a identidade e a diferença entre os diversos aspectos de um objeto, fato ou fenômeno, atentando para não incorrer no pensamento simplificador que separa os diferentes aspectos ou os unifica através de uma simples redução.

O propósito da complexidade, nesta perspectiva, é promover articulações que são destruídas pelas cisões entre os campos do conhecimento, as categorias de estudo e os tipos de conhecimento. De fato, a ambição à complexidade tende para o

conhecimento multidimensional sobre a realidade. Não se trata de garantir todas as informações sobre um fenômeno, mas de considerar os seus diversos aspectos, numa análise mais abrangente.

Numa via inversa, o saber científico se constituiu no campo da Filosofia e das Ciências, assumindo, com base no modelo de sociedade patriarcal, uma série de dicotomias sexuais envolvidas na construção das diferenças de gênero. Em consequência, a ciência moderna construiu a racionalidade em oposição à emoção, e tantas outras dualidades, assim como o homem em oposição à mulher. Nesta ótica, Japiassu (2001, p.188) afirma que:

[...] a ciência moderna, ao elaborar um conjunto de conceitos e um método capazes de promover um universo no qual a dominação da natureza conduz à dominação dos homens, estruturou-se a partir de um princípio de racionalidade fundado numa filosofia de caráter nitidamente patriarcal, masculino e machista. Os fatores socioculturais que tradicionalmente ressaltaram a supremacia do pensamento masculino sempre encontraram sua legitimidade na Razão, na Objetividade, no gosto da eficácia e da dominação [...].

Portanto, pelo compromisso político deste estudo, oponho-me a qualquer tipo de polaridade rígida que despreze a pluralidade, a controvérsia, a dinâmica e as relações interdependentes que cerceiam a realidade produzida pelos sujeitos históricos, considerando que o fazer científico é permeado pela objetividade, mas, também pela emoção. Parafraseando Louro (2001, p. 12), interessa-me assumir “[...] um fazer científico que supõe lidar com a crítica, assumir a subversão e, o que é extremamente difícil, operar com as incertezas”. Assim, constitui-se o campo dos estudos de gênero nas universidades, que ousa suprir a lacuna legitimada pelas narrativas dominantes que produziram a ciência até então.

Neste sentido, a crítica feminista da ciência surgida entre meados dos anos 1970, tem sido ampliada pela contribuição das teóricas Keller (1991, 2002), Harding (1996, 1998), Schiebinger (2001), Jaggar (1997), entre outras. Sua ocupação central tem sido a de questionar a ciência como produto de uma atividade essencialmente masculina. Sobre isto, Harding (1996, p. 6) informa que:

[...] os próprios padrões da ciência, mostram seu caráter sexista e androcêntrico. Certamente, é desagradável encontrar sexismos explícitos ou encobertos nos comportamentos dos cientistas. Mas esses comportamentos individuais e intencionais não são a causa das crenças e práticas sexistas e androcêntricas [...]. Ao contrário, são as premissas, práticas e culturas institucionais, os mais amplos pressupostos sociais e padrões “civilizatórios” ou filosóficos que criam e mantêm a legitimidade das colocações científicas, sexistas e androcêntricas [...].

Marcada pelo viés androcêntrico, a ciência encontra-se impregnada, em seu campo simbólico e objetivo, de valores falocêntricos (KELLER, 1991). Assim, em *O feminismo mudou a ciência?*, Schienbinger (2001) sugere uma reformulação das regras que foram criadas pela sociedade, a fim de se encontrar novas expectativas; que se desmitifiquem as diferenças de sexo que foram forjadas pela história; que façam com que as mudanças ocorram desde os primeiros anos escolares, dando prioridade à pesquisa; que se modifique a estrutura e os paradigmas das universidades para o problema do gênero, embora se saiba que as soluções para esses problemas não sejam fáceis.

O pensamento destas autoras é crucial para estruturação dos pressupostos das Epistemologias Feministas, que tem o *conhecimento situado*<sup>4</sup> como um conceito fundamental em suas propostas metodológicas. Esta abordagem questiona a Epistemologia Tradicional quando pressupõe que se pode fazer uma distinção entre o que se pensa ser conhecimento e o próprio conhecimento; baseia-se em princípios e leis universais estáveis, próprias para a descoberta; preconiza uma neutralidade da pesquisadora e do pesquisador em relação ao seu objeto de estudo. Portanto, enquanto a abordagem epistemológica tradicional observa o indivíduo, as Epistemologias Feministas concebem o indivíduo como um ser histórico, cultural e socialmente engajado e o conhecimento como um fenômeno socialmente localizado, isto é, um conhecimento situado.

Foi minha opção utilizar o termo *epistemologias feministas* no plural, “[...] uma vez que não há uma só forma de produção de conhecimento, mas várias, a partir de diferentes teorias”, afirmam Narvaz e Koller (2006, p. 651). Apesar de resgatar o papel da emoção e da experiência feminina na produção do conhecimento científico, as epistemologias feministas entendem que o conhecimento é transitório e também território fértil de contestação, como afirma Harding (1998).

As epistemologias feministas, como campo multidisciplinar e de pluralidade metodológica, constituem o campo epistemológico desta pesquisa. A partir de leituras realizadas sobre a construção do conhecimento na perspectiva de gênero (HARDING, 1996, 1998; JAGGAR, 1997; KELLER, 1991, 2002; BOURDIEU, 1995, 2002; SCHIENBINGER, 2001) foram estruturados quatro pilares fundamentais, assim configurados: o questionamento do *mito da neutralidade científica*, partindo do

---

<sup>4</sup> O conhecimento situado, no enfoque feminista, se refere ao saber constituído nas relações sociais e históricas, nas relações desiguais de poder em que estiveram implicadas as mulheres (HARAWAY, 1995).

pressuposto de que toda pesquisa é intencional e interessada; a *ruptura da separação entre a razão e emoção no fazer científico*, que constituem elementos inerentes ao sujeito do conhecimento; *oposição às relações binárias associadas ao gênero*, buscando desconstruir os estereótipos relacionados ao feminino e ao masculino; e a *superação do androcentrismo na ciência*, visibilizando as diversas identidades culturais existentes na produção do conhecimento, inclusive a de gênero. Posto isto, buscarei, na seqüência, ampliar as discussões sobre estes pilares na interlocução com seus autores.

As idéias de Jaggar (1997) constituem um foco especial para mim, no que diz respeito ao mito da neutralidade científica, à investigação imparcial, pois o/a pesquisador/a situa-se em um dado lugar, em uma dada história, na qual os valores são ressignificados pela cultura. Nas palavras da autora, o ideal da investigação desinteressada, “[...] é um sonho impossível, mas um sonho, ou talvez um mito, que exerceu enorme influência na epistemologia ocidental. Como todos os mitos, é uma forma de ideologia que preenche certas funções sociais e políticas [...]” (JAGGAR, 1997, p.170-171).

Na epistemologia tradicional, o racional sempre esteve associado ao cultural, ao universal, ao público, e ao masculino, enquanto que a emoção “[...] é associada ao irracional, ao físico, ao natural, ao particular, ao privado e, obviamente, ao feminino [...]”, afirma Jaggar (1997, p. 157). Essas dicotomias reforçam as divisões do mundo social a partir do sexo, impregnando as práticas institucionais, inclusive a científica.

Face às oposições binárias associadas ao gênero, Bourdieu (1995) explica que as ditas dicotomias masculino/feminino, seco/úmido, alto/baixo, reto/curvo, duro/macio, por serem semelhantes nas diferenças, apresentando polaridades rígidas, se sustentam de modo idêntico no jogo da dominação e geralmente estão distantes das reflexões e ações cotidianas.

A superação do androcentrismo, um dos pilares centrais da epistemologia feminista, parte do questionamento “*quem é o sujeito histórico que produziu o discurso científico, essa forma de conhecimento?*” e caminha em direção à incorporação da mulher ao processo de produção da ciência e, numa via de mão dupla, incorpora a ciência ao processo de libertação da mulher. Conforme Moreno (1987), o androcentrismo se refere ao coletivo histórico masculino que estabelece um determinado modelo de masculinidade e que parece inter-relacionado com o

exercício do poder hegemônico, sendo este um conceito fundante para os estudos de gênero.

A categoria gênero como principal fonte de análise neste trabalho, pode ser compreendida, segundo Scott (1991), como domínios – tanto estruturais quanto ideológicos – que implicam em relações entre os sexos. A autora não adere a certa visão funcionalista baseada, em última análise, sobre a biologia, mas, considera que as relações entre os sexos são, sobretudo, sociais.

Por utilizar “gênero” como categoria de análise, este trabalho adere a abordagem qualitativa, já que busca estreitar a relação pesquisador/grupo pesquisado, sendo descritiva e interessada no modo como os sujeitos dão sentido aos fenômenos.

Esta metodologia, por sua vez, pressupõe que o conhecimento não se reduz a dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado, sem, contudo, descartar os dados quantitativos que possam ser mensurados.

Conforme Bogdan e Biklen (1994) são características da abordagem qualitativa: a) conceber o ambiente natural como fonte direta de dados, constituindo-se, o investigador, o instrumento principal; b) empreender riqueza de análise, respeitando, a forma como os dados descritivos foram registrados e transcritos; c) conferir primazia ao processo e não aos resultados; d) analisar os dados de forma indutiva, pois as abstrações são construídas à medida que os dados particulares vão se agrupando; e) priorizar o significado, buscando validar os diferentes modos como as pessoas dão sentido aos fenômenos.

Como estratégia metodológica, utilizo o estudo de caso, pois “[...] reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de coleta de dados [...] com objetivo de **apreender a totalidade** de uma situação, e criativamente, **descrever** a complexidade de um caso concreto” (MARTINS; LINTZ, 2000, p. 6, grifo dos autores). Ademais,

[...] a vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se vêem no caso visado [...]. Ao longo da pesquisa, o pesquisador pode, pois, mostrar-se mais criativo, imaginativo; tem mais tempo para adaptar seus instrumentos, modificar sua abordagem para explorar elementos imprevistos, precisar alguns detalhes e construir uma compreensão do caso [...]. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 156).



Os estudos de caso e os grupos focais, dentre outros, são classicamente utilizados nas pesquisas feministas, cujas naturezas são qualitativas (NARVAZ; KOLLER, 2006). Por isso, a técnica do grupo focal também foi utilizada com o intuito de abranger informações mais aprofundadas sobre as intervenções pedagógicas vinculadas às concepções de gênero, já que optei por não realizar a observação no campo profissional dos estudantes, que constitui as escolas da Educação Básica.

Para Macedo (2004), o grupo focal ou nominal é um recurso de coleta de dados organizado a partir de uma discussão coletiva, realizado sobre um tema preciso e mediado por um/a entrevistador/a. O autor alerta, ainda, para o fato do grupo focal se configurar numa entrevista coletiva aberta e centrada que, pelo caráter público inibidor, “[...] recomenda possíveis aprofundamentos em nível de entrevistas individuais [...]” (MACEDO, 2004, p. 179). Assim, com objetivo de adentrar as categorias de estudo, foi aplicada a entrevista individual semi-estruturada, pelo fato de possibilitar a inclusão de novos questionamentos, bem como reformulações sobre as questões iniciais.

Para interpretação das narrativas, utilizo os pressupostos da análise do discurso para imprimir valor e sentido ao conteúdo apreendido. Afinal, Orlandi (2005, p. 15-16) salienta que:

[...] a análise do discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens [e mulheres] falando, considerando a produção de sentido enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade [...].

Esta se constitui o ponto de partida para proceder a análise das narrativas coletadas mediante entrevistas, conferindo significado conforme expressividade do contexto, uma vez que seus autores deixam “rastros” na condução do discurso. Sobre isto, Orlandi (2005) alerta para investir na percepção do modo com que o texto analisado foi construído, sua estruturação, e são necessárias diferentes leituras, buscando analisar e interpretar os vestígios inerentes. No tratamento dos discursos cumpre observar, porém, os campos ideológicos que o influenciam, apreendendo a historicidade do texto.

Esta perspectiva, fundamentada na análise do discurso francesa, cujas referências principais são Pêcheux (análise de discurso) e Bakhtin (linguagem), é útil para a interpretação das representações sobre a formação docente e gênero que

compõem os dizeres dos sujeitos através da linguagem. Esta última, segundo Bakhtin (1987, p. 113), exerce uma função fundamental pelo fato de que “[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada, tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém [...]”.

Deste modo, a análise do discurso tem a intenção de analisar em que perspectivas a relação social de poder no plano discursivo se constrói, tomando as narrativas como dispositivo cultural e histórico, de caráter processual, intersubjetivo e construtivo.

Além disso, deve-se levar em conta que estas narrativas estão situadas no campo da formação docente, por isso são chamadas de narrativas de formação. Elas permitem distinguir e avaliar experiências compartilhadas nas convivências socioeducativas e experiências individuais. Segundo Josso (2004, p. 49), “[...] a experiência implica na pessoa uma globalidade de ser psicossomático e sociocultural: isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais”.

Essa visão permite repensar as questões da formação, a partir da idéia de que ninguém forma ninguém e também que a formação é, inevitavelmente, um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida (NÓVOA; FINGER, 1988). Essa corrente de pensamento é crucial para este trabalho à medida que a narrativa, o discurso das estudantes, é fruto da sua constituição como sujeito no mundo, e que, ao revelá-la, estão se revelando, especialmente, as suas identidades de gênero.

Nesta perspectiva, Souza (2002) enfatiza que as narrativas de formação possibilitaram um investimento na pessoa do professor, na sua dimensão profissional, a partir das experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida. Afirma que através desta abordagem, o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual se revela ao narrar, através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes.

Na interseção com estes princípios e procedimentos utilizados, próprios da pesquisa qualitativa, foi realizada, durante todo o processo de investigação, a pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de material já publicado. Lakatos e Marconi (2003) explicam que sua finalidade é, justamente, permitir o reforço paralelo à análise ou manipulação de informações. Além disso, foi efetuada a pesquisa documental no projeto pedagógico do curso de Pedagogia e nas Diretrizes Curriculares atinentes à formação docente, a fim de verificar pistas sobre a

abordagem de gênero no currículo, a partir das concepções cunhadas por Apple (1999), McLaren (1997a; 1997b) e Silva (1995; 1996; 1999; 2000).

Para confrontar os dados obtidos através do grupo focal e da entrevista, utilizou-se a técnica de triangulação de dados, com o intuito de “[...] abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 38), cruzando as categorias: concepções e identidades de gênero, a prática pedagógica desempenhados pelos estudantes e o currículo (proposta pedagógica) do curso pesquisado.

Visando os objetivos da pesquisa, a análise das informações teve a intenção de separar os elementos básicos da informação e examiná-los, de modo a responder às questões levantadas, enquanto a interpretação buscou inferir um significado mais amplo para a informação colhida (SORIANO, 2004). Para tanto, as evidências empíricas foram associadas à compreensão e revisão das categorias que envolvem os estudos sobre gênero e educação.

## **Procedimentos Metodológicos**

De modo geral, esta pesquisa seguiu as seguintes fases: a) autorização da pesquisa de campo pela Instituição, mediante carta de apresentação do mestrado (Anexo A); b) convite aos estudantes para participar do grupo focal; c) realização da técnica do grupo focal, incluindo assinatura da declaração de autorização da pesquisa pelos estudantes (Apêndice A); d) aplicação das entrevistas individuais; e) análise do projeto pedagógico e da ementa da disciplina “Educação e Diversidade”, que contempla o estudo sobre questões de gênero no currículo investigado; f) análise das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia; g) transcrição e análise dos dados. Algumas destas fases foram realizadas de maneira seqüenciada, enquanto outras foram realizadas de forma concomitante, sendo que estas últimas incluem a revisão de literatura ao longo de todo o trabalho.

## **Sujeitos da pesquisa**

O universo desta pesquisa constituiu-se de 10 estudantes do Curso de

Pedagogia da UNIME, instituição particular de Ensino Superior, localizada na cidade de Lauro de Freitas, Bahia - sendo 9 mulheres e 1 homem, conforme o gráfico a seguir:

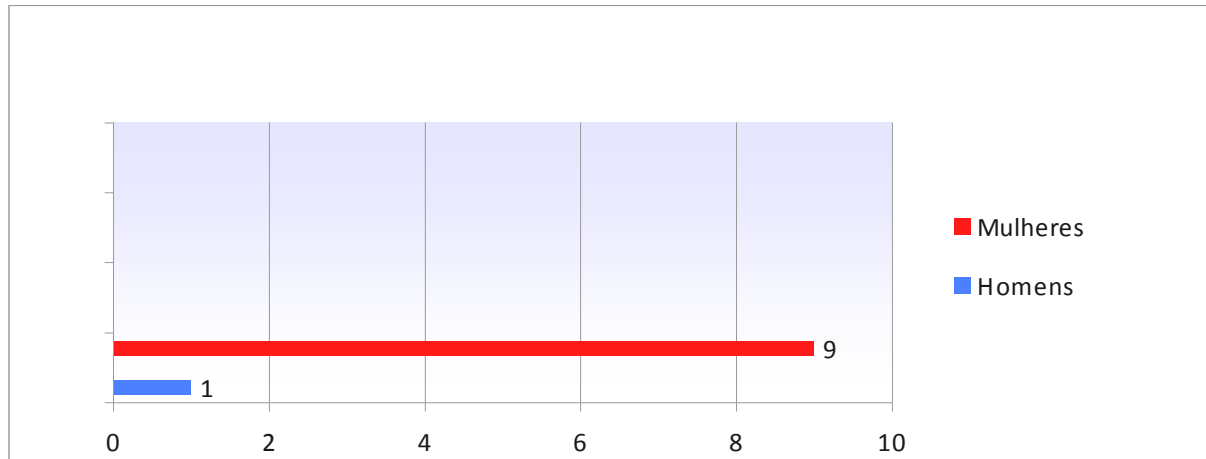


Gráfico 1 – Distribuição de estudantes por sexo

A quantidade de participantes foi determinada pelo interesse voluntário em participar do grupo focal, haja vista a certificação desta atividade como Curso de Extensão intitulado “Gênero e prática pedagógica” (Anexo B), pela própria Instituição. Certamente, “[...] a composição do grupo é, com efeito, a primeira preocupação do mediador. A coleta de informações se restringe a 8 ou 12 membros, aproximadamente, que tenham afinidade com o objeto pesquisado [...]” (MACEDO, 2004, p. 178). Portanto, a quantidade final de interessados se tornou suficiente em função dos dados obtidos tanto com as entrevistas quanto com os 4 encontros de grupo focal.

De posse do conteúdo das entrevistas, foram construídos os perfis dos entrevistados quanto à faixa etária, indicando que a maioria da amostra, isto é, 7 sujeitos possuem idade igual ou inferior a 35 anos de idade, caracterizando-se um público jovem, segundo os dados:

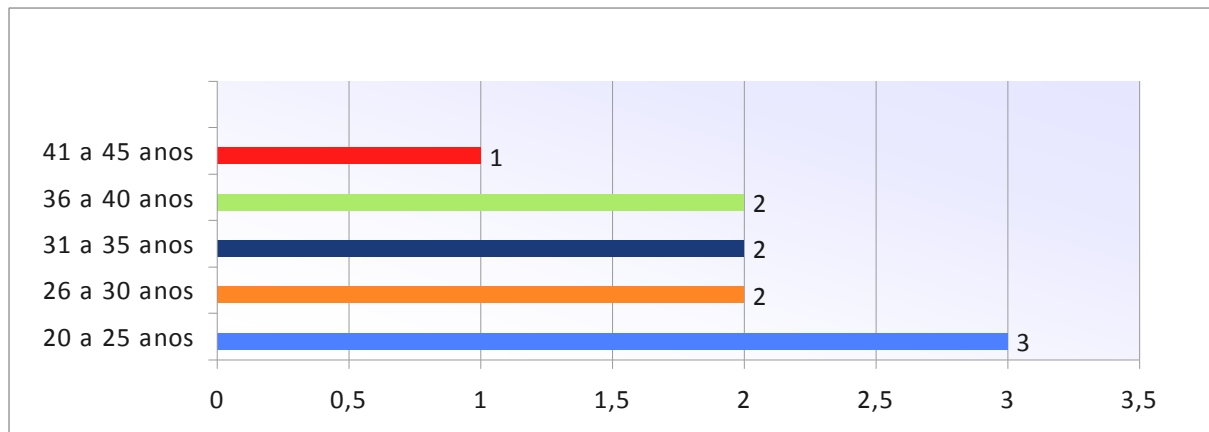


Gráfico 2 – Faixa etária dos estudantes

Quanto à formação acadêmica, 9 sujeitos da amostra são oriundos do magistério enquanto apenas 1 possui formação geral no Ensino Médio. Este é um dado importante para a interpretação dos resultados, já que são sujeitos com experiência docente e conhecimento pedagógico, além de serem estudantes de Pedagogia, o que fortalece a concepção de “discursos docentes” para a análise das narrativas. O gráfico 3 ilustra esses dados:

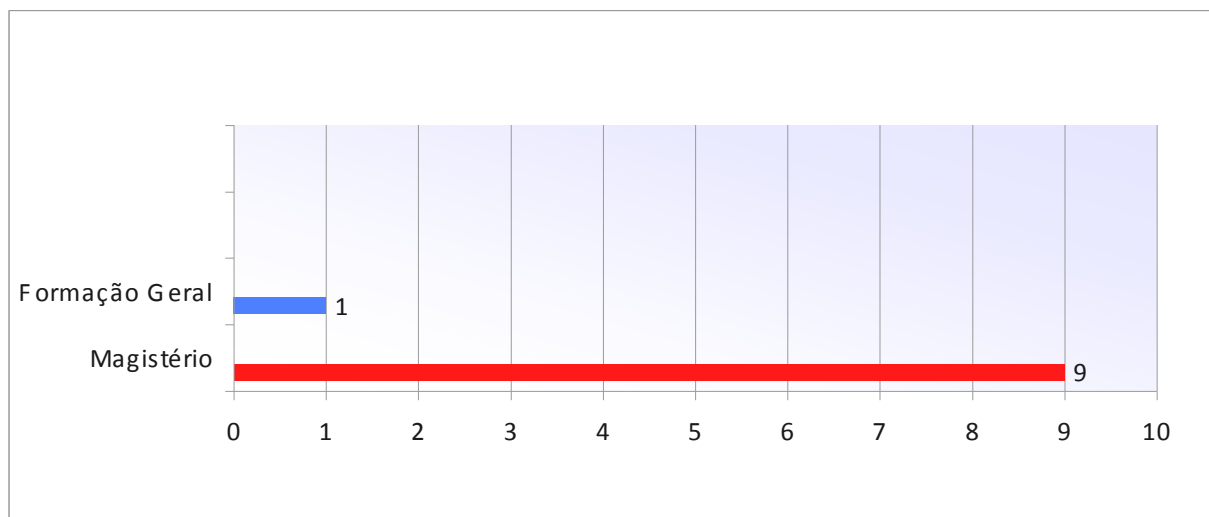


Gráfico 3 – Formação escolar dos estudantes

Pelo fato de possuírem magistério, estes estudantes já atuam como professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estando a maioria no setor privado de ensino. Este é um dado esperado já que a escola pública exige concurso para ingresso profissional e como a maioria da amostra é constituída de estudantes que cursam o Ensino Superior, não houve tempo suficiente para almejar uma

projeção profissional estável. Ademais, pode se revelar uma opção, pelo fato das condições e da remuneração em escolas particulares serem, no geral, superiores ao das escolas públicas, conforme o gráfico:

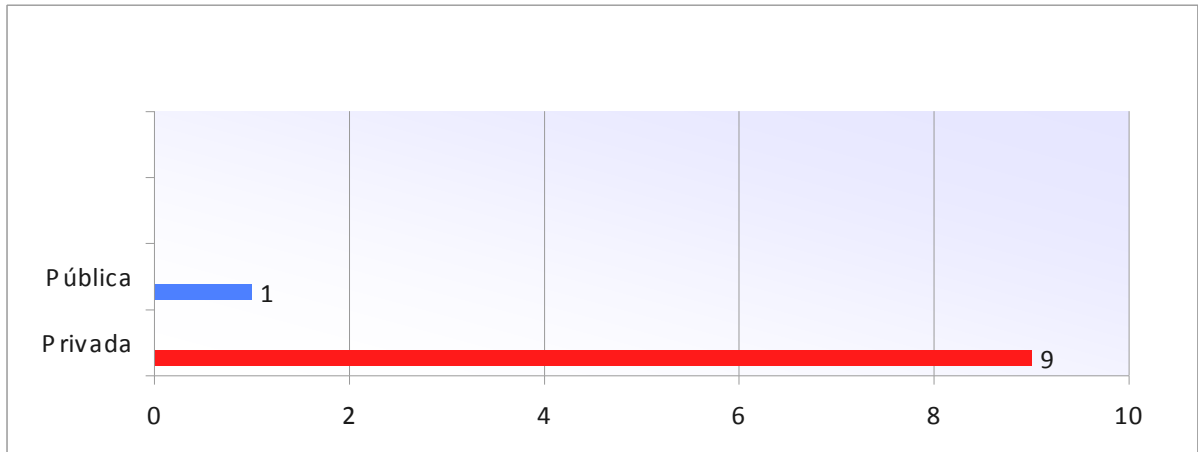


Gráfico 4 – Setor de atuação docente

Há variação nas séries/ciclos de atuação docente dos sujeitos da pesquisa, sendo que 8 deles atuam no primeiro ciclo, enquanto apenas 2 atuam no segundo ciclo do Ensino Fundamental, segundo os dados:

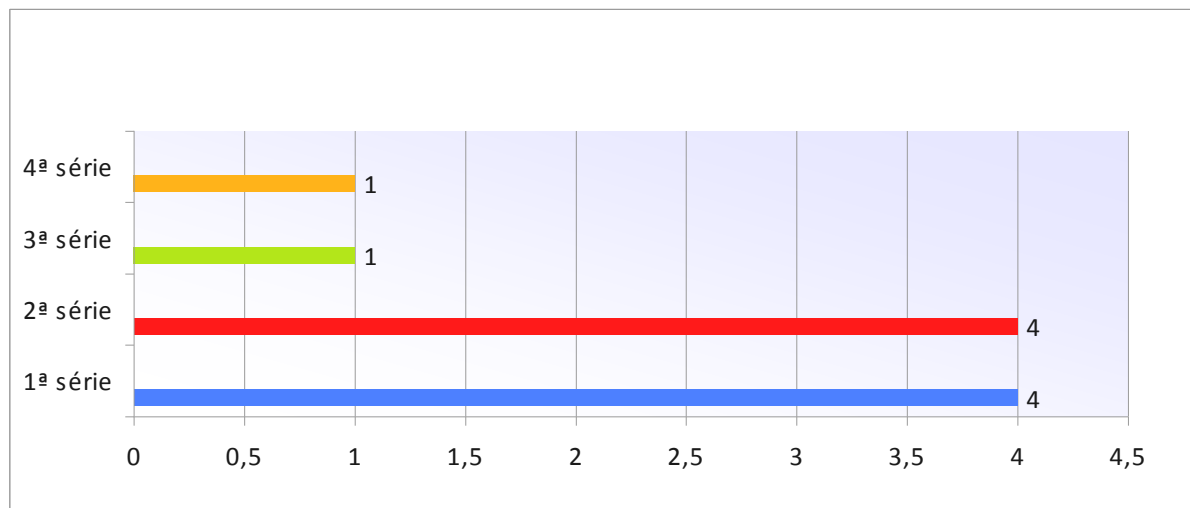


Gráfico 5 – Série de atuação dos estudantes

Este dado é significativo, já que a construção da identidade de gênero e a aprendizagem dos estereótipos sexistas, bem como a implicação destes na educação de meninos e meninas, é mais evidente nesta fase de formação, inclusive, para a consolidação da personalidade infantil. Deste modo, nos capítulos empíricos,

será realizada a avaliação de como a concepção de gênero dos professores determina a condução pedagógica das questões de gênero em sala de aula.

Em relação ao tempo no magistério, os dados abaixo denunciam que 7 sujeitos da amostra possuem entre 1 a 9 anos de exercício docente, enquanto 3 deles possuem entre 10 e 21 anos. Isto se justifica pelo fato da amostra ser constituída de jovens com idade igual ou inferior a 35 anos de idade, ou seja, é esperado que este público tenha menos tempo de prática docente.

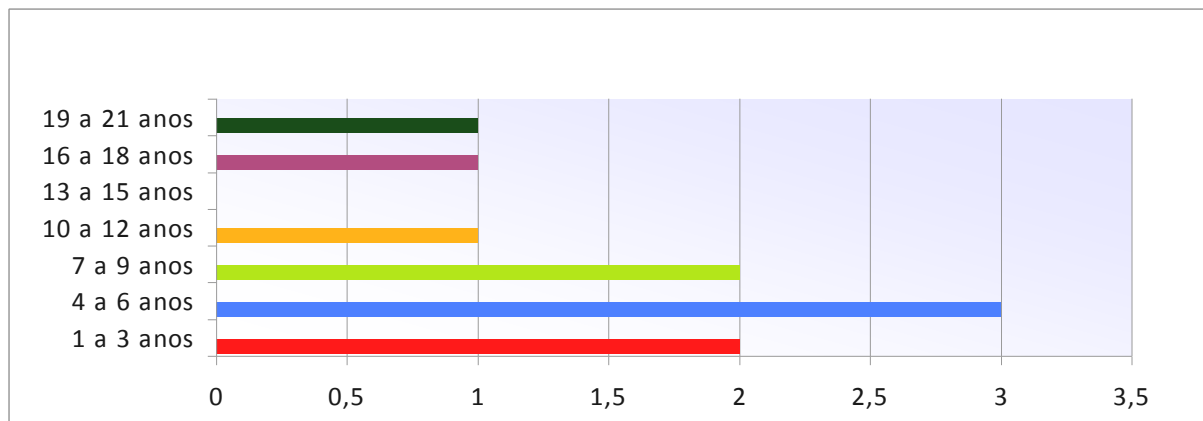


Gráfico 6 – Tempo de atuação dos estudantes no magistério

Conforme visualizado, mesmo se tratando de um público jovem, a maioria - 6 sujeitos - são casados, enquanto 4 são solteiros, como demonstra o gráfico:

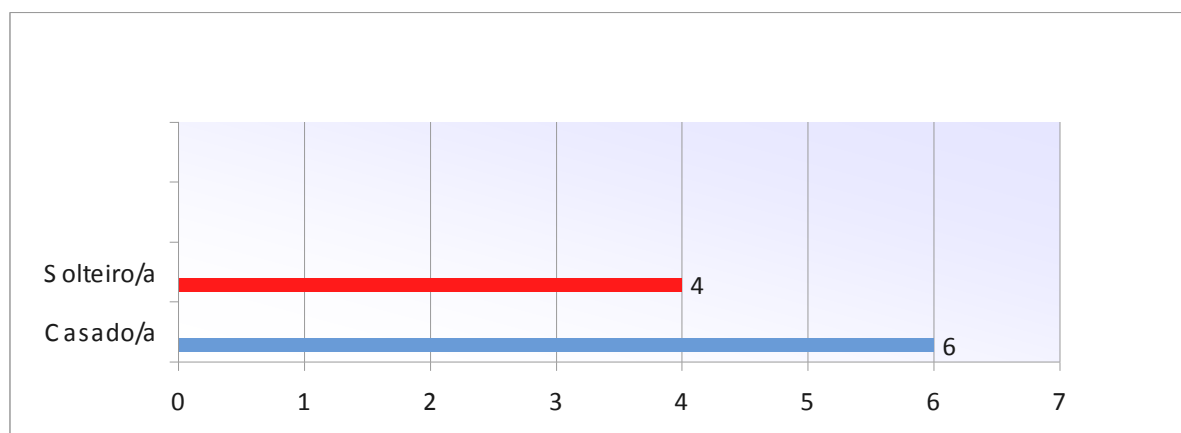


Gráfico 7 – Estado civil dos estudantes

Do universo de estudantes casados, 5 possuem filhos, entre 0 e 2 anos de idade, enquanto os outros 5 não possuem filhos, conforme ilustração:

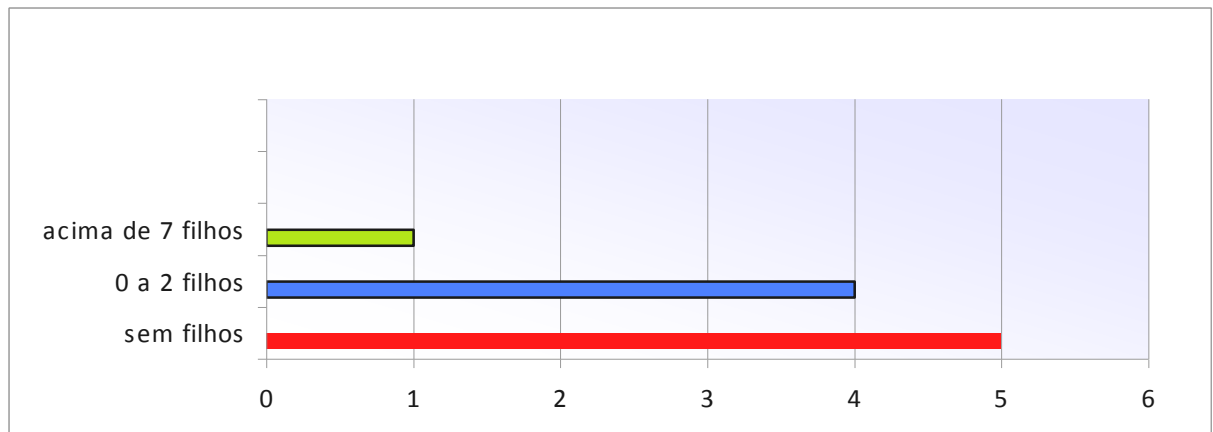


Gráfico 8 – Número de filhos dos estudantes

Segundo o perfil apresentado, cumpre esclarecer que os sujeitos da pesquisa ingressaram no curso de Pedagogia no primeiro semestre de 2005, exceto uma estudante que foi transferida de outra Instituição. No momento da pesquisa de campo, eles haviam concluído o quarto semestre do curso, sendo este um dado importante para a pesquisa, haja vista a formação nas disciplinas pedagógicas, a saber: Didática, Currículo, Ludologia, Fundamentos e Práticas Educativas em Creches, Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e do Letramento, entre outras, conforme indica a matriz curricular do curso de Pedagogia (Anexo C).

Os participantes foram agregados considerando os seguintes critérios: 1. desejar participar da pesquisa; 2. possuir disponibilidade para participar da atividade do grupo focal, bem como realizar a entrevista; 3. ser estudante de Pedagogia da UNIME, por se tratar de um estudo de caso; 4. atuar como professor ou professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Antecedeu ao primeiro critério, a explicitação do projeto, dos seus objetivos e dos cuidados éticos incluídos no processo de investigação.

Ressel, Gualda e Gonzales (2002) denominaram o convite para a participação do Grupo Focal de “enamramento”, tal o cuidado que se deve ter com o primeiro passo considerado fundamental para o sucesso da investigação. Tal “enamramento” entre pesquisador e participantes se deu de maneira natural, devido à relação amistosa com os estudantes, pelo fato de ter sido professora no segundo semestre do curso, em 2003, o que facilitou, sobremaneira, o diálogo entre os participantes e o incentivo à troca de experiências, idéias, sentimentos, valores e dificuldades.



Além de mim (pesquisadora/moderadora) e dos participantes do grupo focal (estudantes), contou-se com a presença de uma observadora, também mestranda pela UFBA na área de gênero, que registrou as principais impressões verbais e não-verbais, tendo seus escritos auxiliado na condução do grupo durante a pesquisa de campo e, posteriormente, na análise dos dados.

### **Coleta de dados**

Conforme sugerem Lakatos e Marconi (2001), foram adotadas as técnicas: documentação indireta e documentação direta. No primeiro caso, foram recolhidas informações sobre o objeto de estudo através de pesquisa bibliográfica. No segundo momento, seguiu-se a pesquisa de campo, na qual foram levantados dados sobre as concepções de gênero dos estudantes e as implicações na prática educativa, através da Entrevista, conforme Roteiro (Apêndice B) e da técnica de Grupo Focal, conforme Cronograma de Execução do Grupo Focal (Apêndice C).

Inicialmente, foi concebido o cronograma de execução do grupo focal, sob apreciação da orientadora, que passou por redimensionamento ao final da sua aplicação em função da suficiência das informações obtidas. Em seguida, os estudantes foram convidados, registrados seus contatos e agendada a primeira data para realização da atividade, sendo que as demais ocorreram a partir de negociação e disponibilidade dos participantes, durante a primeira ocasião.

O grupo focal foi desenvolvido em quatro encontros, realizados no laboratório de ensino da UNIME, nos dias 02, 05, 06 e 11 de dezembro de 2006, com carga horária total de 10 horas. A sua duração foi definida pela suficiência das informações adquiridas, conforme planejamento prévio das categorias de análise utilizadas e das técnicas de coleta de dados empreendidas.

As entrevistas foram previamente agendadas por telefone, conforme a disponibilidade dos sujeitos, tendo sido realizadas no período de janeiro/2007 a abril/2007. A maioria delas na própria UNIME e 20% na residência dos estudantes. Foi feita a opção de realizá-las apenas com aqueles que participaram do grupo focal, buscando aprofundamento das categorias, uma vez que no grupo focal a narrativa é voluntária à medida que as discussões avançam, enquanto na entrevista há maior direcionamento das questões.

Estruturei o roteiro da entrevista visando garantir informações sobre as seguintes categorias: 1. Concepções e identidades de gênero dos estudantes; 2. Evidências de gênero no currículo e na prática pedagógica; 3. formação docente e gênero; 4. formação acadêmica no curso de Pedagogia e suas imbricações com “gênero”.

Cumpra esclarecer, porém, que todo o processo de coleta de dados, tanto do grupo focal quanto das entrevistas, envolvendo as fases de planejamento e execução das atividades, foi realizado por mim durante cinco meses consecutivos.

O registro das informações foi feito em meio eletrônico (*pen drive*<sup>5</sup>) garantindo todas as nuances das falas dos entrevistados, inclusive a preservação da linguagem utilizada. As transcrições dos dados foram feitas por auxiliares de pesquisa, embora, criteriosamente conferidas e revisadas por mim. A fidelidade das informações obtidas foi crucial para responder às questões centrais que se busca responder com a presente pesquisa.

## ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A dissertação encontra-se estruturada em quatro capítulos. O capítulo I intitulado “**Gênero, identidades e currículo: polaridades e dicotomias**” discute o conceito de gênero e sua relação com a educação. Trata-se de uma revisão de literatura que visa contextualizar os temas centrais do trabalho – identidades, gênero, currículo e formação docente – focando a consolidação das identidades culturais e de gênero através do currículo, inclusive o oculto; ademais, ao abordar currículo numa perspectiva crítica, referendo as políticas educativas face à igualdade de gênero e as discussões recentes sobre a formação docente.

O capítulo II “**Nas malhas da diferença: análise sobre concepções e identidades no discurso docente**” apresenta e analisa os dados colhidos no grupo focal e na entrevista, visando dialogar sobre as concepções e identidades de gênero dos estudantes, corporificadas através da vivência social e educativa dos estudantes. Também são discutidas as categorias: identidades de gênero, papéis

---

<sup>5</sup> Trata-se de uma espécie de disco rígido portátil com ampla capacidade de armazenamento de dados que se acopla ao seu computador pela interface *Universal Serial Bus* (USB), sendo esta última uma tecnologia que facilita a conexão de diversos tipos de aparelhos ao computador.

sociais, linguagem sexista e estereótipos associados ao masculino e ao feminino, através das narrativas orais.

Dando continuidade à análise e à interpretação dos dados, o capítulo III, **“Práticas educativas “atravessadas” pelo gênero: reflexos do currículo cultural no currículo escolar fundamental”**, centra a discussão sobre gênero nas práticas e intervenções educativas operadas no currículo cultural e escolar, buscando identificar o uso de atividades e/ou brincadeiras para trabalhar questões de gênero em sala de aula, a percepção dos estudantes sobre os relacionamentos e/ou conflitos entre crianças de sexos opostos, bem como suas expectativas em relação aos modelos de menino e menina socialmente instituídos.

O capítulo IV, **“Rastros” de gênero na formação docente: a experiência em um curso de Pedagogia**”, articula as categorias gênero e formação docente, utilizando-se da análise documental sobre o projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da UNIME e a ementa da disciplina “Educação e diversidade” - que integram o currículo explícito da Instituição. Ademais, analizo as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (BRASIL, 2006) e as narrativas orais dos estudantes, atores desta pesquisa, sobre a percepção do curso na perspectiva de gênero, através dos dados da entrevista individual.

Constituem ainda a estrutura desta dissertação, a **introdução** e as **considerações finais**. Na primeira, situo o objeto de estudo e o lugar de onde falo, demarcando o escopo da pesquisa no âmbito da concepção e orientação teórico-metodológica escolhidas. Na segunda, destaco os resultados do estudo, mapeando pistas para uma educação anti-sexista, sem a pretensão de apresentar uma proposta fechada em si mesma, mas, um caminhar em direção à reflexão sobre os estereótipos e as representações de gênero, tão negativos na atual cultura, bem como a proposição de uma disciplina no currículo acadêmico que, por conseguinte, auxilie no despertar da consciência de gênero dos estudantes.

Espero dar continuidade a este estudo, propondo um curso sobre Identidades, gênero e currículo para os sujeitos desta pesquisa e demais interessados, visando realizar as devoluções sociais que empreenderam minhas motivações iniciais, por entender que as discussões aqui travadas configuram dispositivos de combate às desigualdades de gênero.

Ademais, esta pesquisa contribui para a divulgação de uma área de estudo ainda pouco debatida nos cursos de formação docente, ao tempo em que se torna

ferramenta de enfrentamento e superação das desigualdades de gênero no espaço educativo contemporâneo, pois as diferenças sexuais não podem ser ignoradas ou invisibilizadas. Isto se tornou uma tendência muito evidente nos estudos sobre mulheres e sobre gênero: a necessidade de agregar novos cenários e perspectivas não contempladas nas narrativas dominantes.

Conforme Flax (1991, p. 218-219), uma meta básica da teoria feminista “[...] é (e deve ser) analisar as relações de gênero: como [...] são constituídas e experimentadas e como nós pensamos, ou igualmente importante, não pensamos sobre elas”.

Assim, imbuída desta análise perene em nosso trabalho, espero alcançar um distanciamento crítico em relação aos arranjos de gênero existentes, bem como configurar uma agenda de pesquisa e de debate sobre gênero, currículo e formação docente.

## CAPÍTULO I – GÊNERO, IDENTIDADES E CURRÍCULO: POLARIDADES E DICOTOMIAS

*“[...] Não me arrependo do que fui outrora,  
Porque ainda o sou”.*

(Fernando Pessoa, 1934).

Este capítulo tece uma discussão entre gênero e identidades, currículo e formação docente, categorias desta pesquisa. Trata-se de uma revisão bibliográfica que será confrontada, em outros capítulos, com os dados empíricos colhidos por meio do estudo de caso, através da técnica de grupo focal, da entrevista e da pesquisa documental. Meu interesse, portanto, é estabelecer uma teia de relações entre tais categorias, buscando mapear os temas centrais do trabalho, que serão enriquecidos com a análise dos dados em capítulos posteriores.

Nesta perspectiva, que interseções podem ser estabelecidas entre gênero e educação? Esta questão norteará o debate, contribuindo para a abordagem de gênero sob uma vertente conceitual – discutir o conceito de gênero e sua relação com o feminismo; uma vertente política – apontar legislações e políticas de equidade de gênero, em nível mundial e nacional; e uma vertente educativa – refletir sobre as questões de gênero e as implicações na prática pedagógica, analisando o papel do currículo na construção das identidades de gênero e da diferença social entre os gêneros no cenário contemporâneo.

Recorro, inicialmente, a uma frase cunhada por Bauman (1998, p. 27), expressa na obra *O mal-estar da pós-modernidade*: “[...] todas as sociedades produzem estranhos [...]”, para reivindicar o fim da subjugação, da opressão e do silenciamento vividos pelas mulheres ao longo da história, marcadas pelo poder tácito dos homens sobre as mesmas, quer na ciência, nas artes, na religião, nos espaços públicos. Segundo o autor, os estranhos ou as estranhas são pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo, gerando a incerteza, que, por sua vez, dá origem ao mal-estar na sociedade.

A analogia da mulher como pessoa estranha à sociedade, se define pela existência, seja material ou simbólica, de um modelo padrão falocrático que inculca nos homens a ideia de uma supremacia sobre o sexo feminino, sobre o mundo e o seu destino, e faz com que eles estabeleçam com as pessoas uma relação de

mando, de poder (PASSOS, 1999) e de garantia e de preservação da masculinidade. Este modelo, erguido sob a égide do patriarcado<sup>6</sup>, universalizou um tipo ideal de sujeito definido como homem, branco, ocidental, cristão, heterossexual, de classe média. Assim, todos os outros sujeitos que não se encaixavam nestes modelos identitários, a exemplo da mulher, da criança, do índio, do negro, etc., sofreram drásticas conseqüências e inúmeras repercussões históricas.

Pela sua premência política, a temática, “gênero” tornou-se pauta das discussões na área das ciências humanas e sociais, tendo conquistado, desde as décadas de 1960 e 1970, repercussão mundial no combate aos estereótipos sexistas<sup>7</sup> que inibem a cidadania plena da mulher e a ação feminina mais efetiva nos diversos setores da sociedade. Meu interesse, portanto, é alimentar e retro-alimentar os discursos e as práticas de educadores e educadoras, pesquisadores e pesquisadoras e contribuir para configurar uma agenda de pesquisa e de formação pessoal, profissional e social em gênero e educação.

Assim como Lima e Souza (2005, p. 24), interessa-me:

[...] um projeto social mais amplo de inclusão e ampliação de estudos de gênero na academia, no sentido de contribuir para tornar possível uma nova ordem que, partindo do âmbito acadêmico, se dissemine na sociedade, especialmente no âmbito da educação, para proporcionar, de modo irreversível, o fim de mitos e preconceitos de gênero que desqualificam as mulheres, com o aval da Ciência e, portanto, cercados de prestígios e credibilidade que esta lhes confere.

Aliado a isto, o interesse de desnaturalizar a ótica essencialista de homem e de mulher que a sociedade tão bem reproduziu. Diante do dilema das assimetrias, busco assumir um compromisso político permanente com uma prática crítica e reflexiva que atenda as múltiplas identidades, bem como um olhar sistêmico para lidar com comportamentos que expressam exclusão em função das diferenças, das desigualdades sexuais e de gênero no espaço social e educativo.

---

<sup>6</sup> “O patriarcado não designa apenas uma forma de família baseada no parentesco masculino e no poder paterno. O termo designa também toda estrutura social que nasça de um poder do pai” (BADINTER, 1986, p. 95). Para Pateman (1993), em *O Contrato Sexual*, o patriarcado caracteriza-se mais pela dominação do homem sobre a mulher.

<sup>7</sup> Por *sexismo* entende-se atitude discriminatória em relação ao sexo oposto.

## 1.1 “GÊNERO” E SUAS SINGULARIDADES

O que significa gênero, afinal? Constitui modos de pensar, de ser e de viver atribuídos a mulheres ou homens por via de representações materiais e simbólicas. A expressão gênero surge em plenos anos 1970, com um grupo de estudiosas anglo-saxãs que começam a utilizar o termo *gender*, traduzido para o português como gênero, conforme afirmam Louro, Neckel e Goellner (2003, grifo das autoras). Em seu famoso ensaio, “Tráfico de mulheres: notas sobre a economia política do sexo”, Rubin (1975 *apud* HARAWAY, 2004) inaugura uma nova abordagem sobre a constituição identitária dos sujeitos: uma base biológica representada pelo corpo físico que seria o sexo e uma outra construída socialmente, o gênero. Estava, assim, constituído o sistema sexo/gênero sobre o qual se construiu toda a teorização feminista até os anos 1980, quando este começou a ser questionado, como afirma Butler (2003, p. 24):

[...] concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo. Assim, a unidade do sujeito já é potencialmente contestada pela distinção que abre espaço ao gênero como interpretação múltipla do sexo.

Gênero, assim, pode ser compreendido como um “[...] elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos [...]”, afirma Scott (1991, p. 14). Compreende, portanto, as relações assimétricas permeadas pelo poder que exprime-se através das práticas, dos objetos e dos discursos, que são incorporados e se instituem como um princípio universal de concepção de mundo que corroborou para a divisão social desleal do trabalho e estrutura-se, ainda, como uma categoria de construção e de produção do conhecimento cultural e científico.

A historiadora norte-americana Scott ofereceu importante contribuição aos estudos de gênero no âmbito acadêmico, ao conceituar gênero como “[...] uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado [...]” (SCOTT, 1991, p. 4). Seu significado traduz uma forma contemporânea de organizar paradigmas e representações que permitem aos indivíduos se situarem na sociedade, a partir da vivência dos seus corpos sexuados.

Não se pode ignorar o fato de que esta divisão histórica e socialmente

construída perpassa pelas diferenças anatômicas referentes ao sexo e se estabelece por via de uma prática arbitrária que confronta os modos de vida do homem e da mulher, e se insinua como aquilo que é natural, inevitável (BOURDIEU, 1995), fundadas, portanto, no costume e não na natureza.

Esses costumes inveterados pela tradição machista, legitimados pela família, escola, sociedade e Estado, reforçam certos tipos de estereótipos e de representações, definindo a vida social através das categorias sexo/gênero. Entretanto, por herança do patriarcado, coube à mulher uma posição periférica e uma identidade que lhe foi imposta, cognitiva e socialmente. Sob esta égide, as oposições binárias (masculino/feminino, seco/úmido, alto/baixo, reto/curvo, duro/macio), apontadas por Bourdieu (1995), são semelhantes nas diferenças e, por isso, se sustentam mutuamente no jogo da dominação e estão freqüentemente inacessíveis às reflexões políticas dos sujeitos engajados.

Em face disto, a habilidade que se deve conquistar deve ser a de romper com estes pensamentos opositores que distorcem a realidade, que instituiu uma visão dicotômica e hierarquizadora entre os sexos. A expectativa é a de avançar no embate e erradicação das supostas verdades que foram fabricadas, especialmente, àquelas em torno das diferenças sexuais, que fortemente se disseminaram na ciência, na linguagem, nas artes e nos comportamentos sociais.

Ainda hoje, testemunha-se que as diferenças biológicas e anatômicas marcadas, especialmente, pelos órgãos sexuais distintos do homem e da mulher, aparecem como justificativa fundamental da diferença, dos papéis e status social. Deste modo, a essência da dominação masculina se solidifica nos rituais coletivos mecanicamente agregados às práticas culturais. A construção social do sexo legitima o “ser homem” e o “ser mulher” por meio de suportes simbólicos (significações, práticas, valores) e de espaços reservados (política, religião, arte), já que “[...] o corpo biológico socialmente modelado é, assim, um corpo politizado, ou se preferirmos, uma política incorporada [...]”, afirma Bourdieu (1995, p. 156).

*Habitus* é um conceito de utilizado por Bourdieu (1995) para definir o sistema infra-reflexivo de disposição no qual se encontra incorporada toda a história social do sujeito. É a maneira como o social impregna o sujeito social, ou seja, é o modo de pensar e de agir construídos socialmente e incorporados como naturais aos indivíduos.

O inconsciente exerce poder fundamental na construção das identidades



sexuais e de gênero através do *habitus*, de maneira que se torna impossível suprimi-lo com o esforço do desejo, mesmo quando há uma tomada de consciência libertadora, pois a forma de sentir, pensar e agir se encontram institucionalizados nos sujeitos, sejam eles dominados ou dominadores, e se complementam pelas diferenças que lhes são impostas.

Deste modo, todos os dispositivos sociais e educativos preparam a mulher para legitimar a dominação do homem “numa posição ao mesmo tempo exterior e subordinada, e para conceder à *inquietação* masculina” (BOURDIEU, 1995, p. 165, grifo do autor), como uma espécie de espectadora do jogo, mas que, também joga, mesmo que em posição diferente. Essa trama revela a violência simbólica<sup>8</sup> imperiosa que se solidifica nos rituais coletivos mecanicamente agregados às práticas culturais, especialmente, aquelas *gendradas*<sup>9</sup> na lógica das trocas simbólicas, e mais especificamente, na construção social das diferenças, nas quais as mulheres são destinadas a contribuir na produção e na reprodução do capital simbólico dos homens. Este, por sua vez, repousa sobre a vida matrimonial, na qual as mulheres são vista como objeto, ou melhor, como símbolos, cujo sentido é constituído fora delas e cuja função é contribuir para a perpetuação ou para o aumento do capital simbólico mantido pelos homens.

Esta política instituída via representações materiais e simbólicas formatam as identidades de gênero que, por sua vez, definem de antemão e põem em jogo, modelos identitários desiguais. Sob o espectro da história, esses modelos cristalizaram ideologias e valores que lhe são peculiares e opostos. Deste modo, depreende-se que esta construção social da identidade decorre da forma como o mundo é apresentado e significado, da educação recebida e das experiências culturais acumuladas, isto é, do modo pelo qual o homem e a mulher são reconhecidos pelo grupo e como nele se situam.

Para a célebre Saffioti (1987, p. 10), “[...] rigorosamente, os seres humanos nascem machos ou fêmeas. É por meio da educação que recebem, que se tornam homens e mulheres. A identidade social é, portanto, socialmente construída [...]”. Ela

---

<sup>8</sup> Para Bourdieu (1995) a violência simbólica se refere ao processo de dominação que impõe de maneira “legítima” a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo do trabalho. Neste sentido, o dominado não se opõe ao processo de opressão, já que não se percebe como vítima, e passa considerar a situação como algo natural e inevitável.

<sup>9</sup> As expressões “gendrada” e “en-gendrada” são utilizadas por Teresa de Lauretis (1987) e designam as marcas pelas especificidades de gênero.

está sempre em processo de construção ou formação. É dinâmica, simbólica, subjetiva e pode acrescentar elementos a sua construção ou formação.

Como afirma Hall (2005, p. 11-12):

[...] a identidade [...] preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior”-entre o mundo pessoal e o mundo público de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural.

A identidade social é constituída por traços individuais e coletivos, que interagem entre si de maneira dialética. Assim, “[...] compreender a identidade é compreender a relação indivíduo-sociedade”, considerando que cada indivíduo se apropria das relações sociais configurando uma identidade pessoal (CIAMPA, 1994, p. 19).

As identidades só podem ser compreendidas se contextualizadas aos aspectos biológicos, psicológicos, sociais e simbólicos, já que a individualidade do sujeito pressupõe a representação. Segundo Silva (2000, p. 21), a representação proposta pela análise cultural, cujo vínculo é estreito com a presente pesquisa, enfatiza:

[...] a cumplicidade entre representação e poder [...] sem negar que a mudança de atitude possa ter um algum papel numa estratégia política global, o interesse da análise cultural está centrado nas dimensões discursivas, textuais, institucionais, da representação e não nas dimensões individuais, psicológicas.

É nesta textura que as múltiplas identidades refletem a estrutura social ao mesmo tempo em que a produz, conservando ou transformando seus padrões. Assim, a assertiva de que as identidades são mutáveis, múltiplas e plurais, é evidente, incluindo a identidade de gênero.

A identidade de gênero, por sua vez, difere da identidade de sexo. A primeira refere-se a um sistema de signos e símbolos denotando relações de poder e hierarquia, enquanto a segunda, pode ter muitos significados, entre eles: se “referir a biologia de um indivíduo” (SCHIENBINGER, 2001, p. 47). Essas relações de poder e hierarquia também podem se manifestar dentro do mesmo gênero quando, por exemplo, mulheres exercem dominação sobre outras mulheres, ou o contrário.

Como me refiro às identidades mutáveis e contextualizadas, considero que o próprio sexo e os atributos do corpo no mundo atual são passíveis de alterações via intervenções cirúrgicas, podendo a identidade de sexo ser adequada à identidade de gênero e as peculiaridades das personalidades.

De modo geral, embora variáveis, as identidades de gênero são construídas a partir do referencial biológico, delimitando a masculinidade e a feminilidade. Os modelos de menina e menino são ensinados desde a tenra idade. Segundo Passos (1999, p. 111), de modo explícito ou inconsciente, o menino, aprende a parecer-se com o pai, com o “[...] macho concretizado na figura do provedor, seguro e justiceiro [...]”, já a menina, deve identificar-se com a mãe e conquistar características como docilidade, dependência e insegurança.

Essas características estereotipadas se assentam no regime da heterossexualidade, que advém do engessamento e regulação de comportamentos e valores como se eles tivessem um sexo próprio, autodefinido. Para Butler (2001, p. 170), a norma da heterossexualidade “[...] atua para circunscrever e contornar a ‘materialidade’ do sexo e essa ‘materialidade’ é formada e sustentada através de – e como – uma materialização de normas regulatórias que são, em parte, aquelas da hegemonia sexual”, ou melhor, da hegemonia da heterossexualidade. Assim, a materialização dessas normas pelos sujeitos exigem processos identitários pelos quais as regras são assumidas ou apropriadas; e essas identificações precedem a formação de um sujeito, ao tempo em que também a produz.

É notório que a a cultura está implicada no investimento daquelas identidades consideradas mais “adequadas” ou “normais”. Ainda que existam fragilidades e contradições em tal investimento, as pessoas e as instituições insistem em reproduzir e também fixar uma identidade masculina ou feminina dita “normal”, o que acaba relacionando as identidades de gênero “normais” a um modelo específico de identidade sexual: a heterossexual (LOURO, 1997).

Essas diferenças constituem as experiências formativas que foram engendradas com base em relações de gênero. Flax (1991) explica que elas abrangem um conjunto complexo de relações sociais, bem como se refere a um conjunto mutante de processos sociais historicamente variáveis.

As tensas relações de gênero são atravessadas pelo poder e dominação que as regulam. Na perspectiva de Foucault (1985, p. 14), entende-se poder como “[...] uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa”. O

poder é exercido pelo controle do corpo com propósito da integração de pessoas “dóceis” e “produtivas” a um determinado sistema.

As relações de gênero constituem as mais primitivas relações de poder. Elas se constituem através de redes de poder e são, ao mesmo tempo, constituintes dessas redes; elas são imanentes e representam efeitos imediatos das partilhas, desigualdades e desequilíbrios que se produzem nas mesmas e, reciprocamente, são as condições internas destas diferenciações, por isso não se encontram em posição de exterioridade conforme outros tipos de relações como, por exemplo, relações de conhecimentos, relações sexuais e processos econômicos.

Sob o solo do pensamento machista, o discurso tornou-se instrumento e efeito de poder. É também “[...] obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo [...]” (FOUCAULT, 1985, p. 96).

Observados os mecanismos de poder que circundam não apenas as relações de gênero e seus efeitos instrumentais na vida em sociedade, mas, também outras divisões sociais, como por exemplo, etnia, classe e raça, configuraram-se categorias analíticas de estudos fundamentados *nos Estudos Culturais e na Multiculturalidade*<sup>10</sup> que, desde os anos 1990, passaram a influenciar políticas de intervenção educativa em todo o mundo.

Portanto, foi o embate às divergências de gênero, especialmente, às repressões de poder, que incitou o processo de luta dos movimentos feministas, tornando-se objeto de análise e questionamento na academia, além de contribuir para o novo pensar sobre a mulher na sociedade, com repercussões evidentes na atualidade.

## 1.2 O FEMINISMO E A EMERGÊNCIA DO GÊNERO

O impacto do movimento feminista que eclodiu na Europa, Estados Unidos e, posteriormente no Brasil, contestou a dupla moral da sexualidade (uma para homens, outra para as mulheres), o trabalho doméstico, a divisão social do trabalho,

---

<sup>10</sup> Os estudos culturais constituem uma área de pesquisa que examina as relações de poder e de dominação presentes nos espaços sócio-culturais. Já o multiculturalismo tem sua raiz na criação e na organização de movimentos “minoritários” que questionavam o pensamento monolítico, de raiz branca, masculina, ocidental e cristã (GADOTTI, 1992) e tornou-se ferramenta de embate à cultura homogênea no campo do ensino.

conferiu primazia à subjetividade, diferenciou as identidades sexuais da de gênero, questionando sua construção e formação. Ele é fruto das transformações que perpassaram o feminismo original que, como se sabe, nasceu em berço branco, intelectual e de classe média, e aglutinou discursos múltiplos, de variadas abordagens, embora com fundamentos comuns. Estudiosas feministas destacaram (e destacam) que a opressão de gênero, de etnia e de classe social configura um sistema de opressão que se sustenta em práticas discriminatórias valorizadas pelo patriarcado, racismo e classismo, respectivamente.

O feminismo passou a ser concebido como um campo de conhecimentos que preconiza que homens e mulheres têm experiências diferentes e reivindica que pessoas diferentes sejam tratadas não como iguais, mas como equivalentes (Louro, 1997; Scott, 1991), o que implicou investimento na análise das relações sociais sob o enfoque de gênero, isto é, no estudo sobre as relações de gênero.

Assim, a teorização de gênero, fortemente impelida pelo movimento feminista, assume valor e espaço no âmbito acadêmico, ditados não apenas por um discurso politizado, mas, sobretudo pela urgência e emergência de uma práxis social e educativa que a englobe, pela compreensão, e não pela resistência. Tal efeito se deve a intensas investigações na área de gênero e educação, efetivadas pelo engajamento político dos acadêmicos, representado por estudos efervescentes nas Universidades em todo o mundo, bem como a uma atitude crítica fomentada por movimentos sociais permanentes. Isso porque gênero constitui um campo de estudo multidisciplinar, multireferencial e, portanto, transversal aos diversos campos do saber, seja na história, na educação, na antropologia, na economia ou na epistemologia.

O pensamento feminista é produto e, ao mesmo tempo, produtor de lutas travadas da/pelas mulheres contra a discriminação; por isso, sua relação com a educação sugere, em primeiro lugar, uma opção política em reivindicar a inserção da abordagem de gênero no currículo escolar e acadêmico; a seguir, uma tentativa de somar esforços aos estudos feministas na atualidade; e, finalmente, um olhar comprometido com as relações de poder que definem as estruturas do conhecimento, especialmente, as do conhecimento científico.

Como descrevem Costa (1998) e Schienbinger (2001), o pensamento feminista não possui origem no mundo acadêmico e sim no mundo social, através da luta de mulheres que marcham em direção a reivindicações por direitos e deveres

equitativos em relação aos homens, haja vista a desvalorização do papel da mulher na sociedade, o que mantinha silenciado o seu lugar de emancipação.

Longe da pretensão em discutir o feminismo como movimento social, devido ao fato de ser ele um fenômeno complexo, que abarca em si, encontros e desencontros de posições teóricas variadas, proponho-me a fazer um breve panorama histórico, a fim de melhor situar o discurso.

Com a emergência do feminismo no século XIX, a partir do sufrágio<sup>11</sup>, também conhecido como a “primeira onda” do feminismo, nasce uma nova maneira de pensar sobre a cultura, sobre a linguagem, sobre os conteúdos artísticos e sobre a estrutura do conhecimento.

Após um período de arrefecimento, no início da década de 1960, o movimento feminista, agora caracterizado como a “segunda onda”, volve-se para as construções teóricas, além das reivindicações sociais e políticas. Em seqüência a este contexto, na década de 1970, como argumenta Schienbinger (2001), torna-se notável, nos Estados Unidos, um movimento chamado Feminismo Liberal, com forte influência ainda do pensamento que norteava as feministas da “primeira onda”, também conhecido como Feminismo da Igualdade. Esse movimento, do ponto de vista ideológico, defendia a característica da uniformidade entre o masculino e o feminino, ao considerar que as mulheres deveriam ser iguais, cultural e biologicamente, aos homens, ignorando, assim, as diferenças constituintes do pensar e do agir peculiares a cada um.

Schienbinger (2001, p. 23) diz que as feministas adeptas do Feminismo Liberal “[...] tendem a ver uniformidade e assimilação como únicos terrenos para igualdade, e isto freqüentemente requer que as mulheres sejam como os homens [...]”. Além disso, a autora aponta um segundo problema constituinte dessa visão: o de que as mulheres devam se adequar à ciência para serem, por ela, incorporadas, desconsiderando que a própria ciência também deva fazer o movimento inverso.

Uma década depois, surge o Feminismo da Diferença, baseado no princípio da não uniformidade entre homens e mulheres. Essa nova corrente do feminismo passou a reavaliar as qualidades ditas femininas, tais como subjetividade, cooperação, sentimento, bem como defender que “[...] para as mulheres se tornarem iguais na ciência eram necessárias mudanças, não apenas nas mulheres, mas

---

<sup>11</sup> Movimento social organizado voltado para estender o direito do voto às mulheres.

também nas aulas de ciência, nos currículos, laboratórios, teorias, prioridades e programas de pesquisa”, assinala Schienbinger (2001, p. 24).

Ambas as correntes sofreram críticas profundas, apesar de contribuírem decisivamente para o aprimoramento da perspectiva atual feminista. A primeira por basear-se numa visão rígida de igualdade entre homens e mulheres; e a segunda por pautar-se numa visão, que incorre em um sério risco de ser reducionista e essencialista, de uma mulher universal, desconsiderando a diversidade de classe, raça, orientação sexual, geração. Outro ponto crítico do Feminismo da Diferença é a visão romântica atribuída às qualidades femininas, que secundariza a oportunidade de discutir as práticas masculinas dominantes e o lugar do poder em uma sociedade androcêntrica.

Já na década de 1990, as características femininas passaram a ser vistas como fenômenos culturais específicos, sob a prerrogativa de que as mulheres valorizam mais o contexto e a comunidade do que os princípios abstratos e impessoais, evidentemente masculinos (SCHIENBINGER, 2001).

Certamente, uma das grandes vantagens dessas correntes tem sido a de demonstrar que a ciência não é neutra e, do nosso ponto de vista, especialmente, em relação às questões de gênero, revelando que os valores geralmente atribuídos às mulheres têm sido excluídos do saber e do fazer científico e que as desigualdades entre os sexos foram incorporadas à produção e à estrutura de conhecimento, mesmo nos dias atuais.

Ainda discutindo a construção do pensamento feminista, Costa (1998) situa o marxismo como a primeira forma sistematizada de explicar as causas da posição periférica e submissa que a mulher assume na sociedade. E diz que, na visão de Marx e Engels, “[...] a condição de dependência da mulher não é fruto de sua natureza feminina e sim o resultado de todo um processo histórico ligado ao desenvolvimento das forças produtivas e como consequência deste, a própria evolução da família” (COSTA, 1998, p. 20).

Na seqüência, a autora exprime as principais críticas ao marxismo, fundamentadas por teóricas feministas, antropólogos, historiadores e por aqueles que utilizam a perspectiva marxista de análise social. São elas: a idéia de que a propriedade privada é a responsável pela opressão feminina; a existência de um patriarcado, como forma de organização familiar de caráter universal e sempre anterior ao patriarcado; a noção da divisão natural do trabalho, que tem no ato

sexual e na procriação a primeira divisão “natural” do trabalho na família, assinala Costa (1998). A autora mostra ainda que estudos e pesquisas posteriores levaram a efeito resultados opostos aos argumentos e às conclusões levantadas por Marx e Engels.

Tais estudos de inspiração marxista, voltados para discriminações de gênero, de raça, de classe social, resultaram na produção de teorias, de propostas pedagógicas e de práticas educativas e tornaram-se ferramentas de enfrentamento e/ou superação das desigualdades de gênero na educação (LOURO, 1997).

O feminismo, em sua trajetória inicial, tem como fonte de representação ações isoladas ou coletivas observadas em momentos pontuais da História, até definir-se como movimento social organizado, que se constitui através de posições teóricas aglutinadoras, nem sempre convergentes. Dentre suas contribuições, destaca-se a luta política pela redefinição da mulher enquanto sujeito social, político e ainda como sujeito do conhecimento, permitindo também maior observação e análise dos vínculos de poder antes desprezados na relação entre os sexos.

Discute-se hoje uma infinidade de conceitos associados aos diversos movimentos feministas, estando alguns deles desvinculados do presente objeto de estudo. Meu propósito é refletir sobre as conexões entre as identidades de gênero e o currículo escolar e acadêmico, este último caracterizado pelos cursos de formação de professores.

Desse modo, as discussões no campo do feminismo nortearam estudos no campo da educação, a exemplo de estudos de gênero no Brasil, como os de Saffioti (1976; 1987; 2004); Louro (1997; 2001; 2005), Almeida (1998), Passos (1993; 1995; 1999) e Fagundes (2005), e contribuíram, no final do século XX, para o debate e o pensamento crítico sobre as discriminações de gênero. Na sociedade em geral, os movimentos sociais e a literatura expressiva sobre gênero permitiram a instauração de políticas sociais e educativas em face da equidade de gênero, como veremos na seção seguinte.



### 1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EQUIDADE DE GÊNERO EM EDUCAÇÃO

É certo que são as diferenças individuais que constituem as identidades, mas não justificam as diferenças sociais impostas pelo sexo, que se tornaram alvo de luta histórica por mulheres em todo o mundo que auxiliaram a busca de direitos eqüitativos em relação aos homens. No cenário dos direitos humanos, tais reivindicações configuraram políticas públicas de equidade de gênero, expressas em documentos e legislações distintas cujos conteúdos são similares: relações e condições democráticas entre homens e mulheres no seio da sociedade plural.

A começar pelos objetivos fundamentais expressos na Constituição Brasileira, cujos objetivos são: “I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; [...] IV - promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação [...]” (BRASIL, 1988, Art. 3º, inciso IV).

Com base nestes objetivos, várias políticas foram formuladas, a exemplo da “Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher”, de 2002. Nesta convenção, a expressão “discriminação contra a mulher” significa toda a distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo e que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício pela mulher, com base na igualdade entre os sexos, dos direitos humanos e liberdades nos campos político, econômico, social, cultural e civil.

Na década de 1990, o relatório da Conferência Mundial *Educação para Todos*<sup>12</sup>, realizada na Tailândia, definiu a educação como um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro, podendo contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso cultural e a tolerância. Tal documento enfatiza a universalização da educação, contudo, evidencia que as meninas representam 60% da população que não tem acesso ao ensino primário; e que as mulheres representam 2/3 da população analfabeta e/ou analfabeta funcional<sup>13</sup> nos países industrializados.

Esses dados são preocupantes, já que pesquisas recentes demonstram que o nível educacional e a participação das mulheres no mercado de trabalho

---

<sup>12</sup> A conferência deu origem a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 2005).

<sup>13</sup> Para Soares (2002), a pessoa analfabeta funcional é aquela que pode saber ler e decodificar as palavras, porém, não adquiriu a condição necessária para usar efetivamente a leitura e a escrita para corresponder às demandas sociais.

promovem efeitos decisivos sobre a educação dos filhos. Barroso (2004, p. 557), por exemplo, relata que estudos comparativos incluindo África, Ásia e América Latina, realizados nos últimos 25 anos, têm revelado o mesmo padrão: “[...] o nível educacional da mãe é um determinante forte e consistente da matrícula e desempenho dos filhos na escola”. A autora afirma que, estudos realizados no Peru e México revelam que as mães com pelo menos um nível básico de educação têm probabilidade muito maior de educar os filhos – e especialmente, as filhas –, independentemente da influência de outros fatores. É importante destacar que outros fatores foram controlados para que não se pense que se trata de mero subproduto de outras circunstâncias familiares e sociais (BARROSO, 2004). Sob a análise de gênero, as pesquisas apresentadas pela autora sugerem uma reflexão sobre a transitoriedade do papel identitário da mulher na sociedade contemporânea e das posições centrais assumidas nas esferas econômica, cultural, familiar e social.

A partir dessa pesquisa, pode-se depreender que o papel atribuído ao feminino assumiu diferentes roupagens. Primeiro, a idéia da mulher como dona do lar; depois como professora, que transferia sua maternidade às crianças e, por fim, como profissional que começa a conquistar seu lugar no mercado de trabalho mesmo assumindo, inicialmente, profissões marcadas pelo gênero como: enfermeira, professora, assistente social. Hoje, a mulher caminha em direção a profissões associadas também ao masculino: engenheira, caminhoneira, vereadora, etc. Desta forma, a influência do status social das mães em suas filhas será positiva e incidirá em sua emancipação individual e social, além de contribuir para fragilizar as dicotomias existentes entre os sexos.

Corroborando com os princípios da pluralidade cultural, Delors (2001), no Relatório Internacional para a UNESCO<sup>14</sup>, afirma que a educação tem como missão a preparação do indivíduo para uma participação ativa na vida de cidadão, devendo ser esta um fator de coesão, se levar a efeito a diversidade de indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social. A educação, neste contexto, assume seu caráter integrador à medida que reivindica uma formação pessoal e social do sujeito que reverbere uma postura de oposição a todas as formas de discriminações, de desigualdades, de preconceitos e de homogeneização, pois a diferença não deve ser justificativa para as desigualdades.

---

<sup>14</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Imbuída do mesmo propósito, a Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>15</sup>, através do Projeto Milênio, elaborado em 2002 e representado por 191 países-membros das Nações Unidas, definiu objetivos e metas rumo ao desenvolvimento humano. Dentre as metas, destacam-se: a garantia de acesso ao ensino básico universal e a promoção da igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres. Nestes casos, o objetivo é eliminar as disparidades entre os sexos na educação primária, secundária e superior, além do estabelecimento de condições de igual acesso e permanência de crianças e adolescentes de ambos os sexos no ensino fundamental. As metas, que devem ser atingidas até o ano 2015, são compostas por ações que abrangem estratégias de fomento à educação, ao emprego e à saúde das mulheres, especialmente, nos países mais pobres do mundo.

Tais ações de repercussão mundial indicam a necessidade de uma ação coletiva para uma sociedade mais cidadã, justa e igualitária, na qual os sujeitos possam reafirmar suas identidades (mulher, negro, índio, latino, oriental, homossexual). Nesse sentido, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) indica o respeito à liberdade, o apreço à tolerância e o pluralismo de idéias, como os princípios fundantes da educação, devendo tornar-se estruturantes no papel da escola na contemporaneidade. Sobre isto, cabe esclarecer que a educação é caricatura da sociedade, e, por este motivo, vem se configurando como alvo incessante dos movimentos sociais com o objetivo de superar as discriminações e atingir a igualdade de oportunidades, cidadania e direitos. Neste caso, a educação é vista como o principal instrumento de combater às exclusões por meio do conhecimento, já que este confere poder a quem dele se apropria.

O artigo 27, na mesma Lei, evidencia que os conteúdos curriculares da educação básica observarão, dentre suas diretrizes: a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática. Desta forma, se torna evidente a perspectiva democrática da educação na LDB (BRASIL, 1996) e seu compromisso, embora implícito, com a desmitificação dos arranjos tradicionais associados ao gênero, que conferem privilégios aos homens em detrimento das mulheres.

Nesta ótica, deve ser objeto de atenção outro documento oficial que reforça os valores democráticos rumo à pluralidade cultural no âmbito da educação: o

---

<sup>15</sup> Conforme descreve o artigo “o fim da miséria”, de Jeffrey D. Sachs, em Scientific American Brasil, 2005.

relatório da UNESCO (DELORS, 2001). Esta proposta indica que a educação do século XXI deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens que são os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser. Cabe considerar que estas aprendizagens são também uma das representações curriculares atuais em favor da diversidade cultural.

Neste sentido, relacionado ao tema gênero, foco análise nos dois últimos pilares - o “aprender a viver juntos” e o “aprender a ser”. O primeiro implica desenvolver a compreensão do outro e a percepção de interdependência – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz, em oposição a persistência de preconceitos e hostilidade pela desigualdade, enquanto o segundo, integra os três pilares antecedentes e tem como propósito desenvolver plenamente a personalidade humana, a ponto de estar à altura de agir, cada vez mais, com autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal e social.

Assim, pensar gênero e sua relação com a educação significa centrar análise nessas potencialidades individuais e na personalidade de cada sujeito, que se difere na natureza e no ritmo do seu desenvolvimento.

A escola, por sua vez, deve contribuir com este pilar, garantindo que os professores não estigmatizem meninos e meninas quanto às suas competências ou suas aptidões cognitivas. A sensibilidade, a meiguice, a atenção aos outros, por exemplo, não são patrimônios exclusivos do feminino. A agressividade, a objetividade, a impulsividade não estão restritas aos meninos, muito menos o pendor específico para a Matemática, por exemplo. Todos têm direito de expressar seus sentimentos e aptidões de forma sadia e autônoma, sem repressão, independente do sexo. Desta maneira, não se deve censurar a sexualidade de uma criança pelo simples fato de algumas características e competências serem mais freqüentes do que outras.

As características atribuídas ao feminino e ao masculino, legitimadas e cobradas pelos adultos, reforçam as diferenças e distanciam meninos e meninas de um relacionamento amistoso e democrático. Daí, a preocupação com a existência de uma prática pedagógica que não confine meninos e meninas a atividades, linguagens, brincadeiras e comportamentos estereotipados. Ao contrário, a tarefa deve ser a de ensiná-los, desde a tenra idade, a igualdade, mas também fazê-los entender as desigualdades sociais existentes e, assim, capacitá-las para tornarem-

se ativistas na mudança da sociedade, investindo no exercício de compreensão às diferenças e no respeito à diversidade de identidades, tarefas tão frutíferas para as gerações futuras.

Nesta mesma direção, o relatório de acompanhamento global da educação “Gênero e educação para todos”, elaborado pela UNESCO em 2003 (p. 38) explica:

[...] escolas devem ser locais onde estereótipos são combatidos, não reforçados, através de currículos que levam gênero em consideração e através do treinamento profissional dos professores. O treinamento de gênero para os professores deve ser um pré-requisito para a qualificação.

A UNESCO, no bojo de suas propostas, torna explícito o princípio democrático necessário às relações sociais sadias e compartilhadas, além do zelo pela paz e pela pluralidade cultural. Afinal, a educação multicultural é uma abordagem do ensino/aprendizagem que se baseia em valores e crenças democráticas e procura fortalecer o pluralismo cultural num mundo cada vez mais interdependente, afirma Gadotti (1992).

Nesta perspectiva, inúmeras ações têm repercutido no intuito de reforçar a abordagem multicultural no âmbito social e educativo. Estas políticas mundiais proporcionaram a construção de documentos norteadores do ensino no Brasil, a exemplos dos Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental.

No tocante à pluralidade, os RCN orientam que a atitude de aceitação do outro em suas diferenças precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos, para que, então, seja incorporada pelas crianças. “[...] começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas” (BRASIL, 1998, p. 41).

Esse documento indica, em relação à identidade de gênero, que a atitude elementar do/a educador/a é transmitir, por meio de ações educativas, valores de igualdade e respeito às diferenças, permitindo que as crianças brinquem com as possibilidades relacionadas tanto ao masculino quanto ao feminino. “[...] Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam produzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher [...]” (BRASIL, 1998, p. 42).

Já os PCN, enfatizam no volume dedicado a *Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*, a necessidade de momentos de convivência e de atividade com os estudantes de ambos os sexos. Isso pode auxiliar a minimização da hostilidade entre eles, além de permitir observação e tolerância das diferenças. “Essa convivência, mesmo quando vivida de forma conflituosa, é também facilitadora dessas relações, pois oferece oportunidades concretas para o questionamento dos estereótipos associados ao gênero” (BRASIL, 1997b, p. 146).

Estes parâmetros recomendam, no volume *Introdução*, que os professores através da prática pedagógica, contemplem a pluralidade cultural dos estudantes, enfatizando que:

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem.[...] A escola, ao considerar a diversidade cultural, tem como valor máximo o respeito às diferenças - não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto ser fator de enriquecimento (BRASIL, 1997a, p. 63).

No entanto, alerto que estes documentos oficiais vigentes, direcionados aos níveis de ensino pretendidos, apesar do esforço em tratar as questões que envolvem educação, sexualidade e gênero, sob a perspectiva da pluralidade cultural, do multiculturalismo e da construção da identidade de gênero, deixam a desejar, quer pelas discussões teóricas ainda limitadas, quer pela falta de objetivismo pedagógico. Por outro lado, como se pode notar em artigo anterior (LIMA, 2005), estes parâmetros têm contribuído para o educador e o aprendiz, à medida que instaura um debate sobre as questões de gênero e afins; inspira uma prática pedagógica que contemple o oprimido; norteia projetos educativos interdisciplinares, fazendo com que os sujeitos possam compartilhar experiências mais democráticas vivenciadas em salas de aula ou fora delas.

Por serem os temas transversais o lugar destinado à temática gênero no currículo, ele pode ser desenvolvido em projetos de natureza disciplinar ou interdisciplinar, pois sua transversalidade e contextualização à vida social lhe permite trânsito livre nas discussões de qualquer disciplina, portanto, aos educadores cabem conhecer a proposta, questioná-la, adaptá-la e integrá-la às diferentes áreas curriculares na escola. Conforme Vianna e Umbehaum (2004), o

processo de tornar visível a presença latente do gênero nos PCN não é linear e oscila entre a timidez e o desvelamento.

No entanto, pelo fato do tema gênero estar circunscrito aos temas transversais, percebe-se que há ausência de suas discussões em outros volumes, a exemplo de História e Geografia e Ciências Naturais. Este último, apesar de tratar a temática *Ser Humano e Saúde*, despreza os fundamentos teóricos basilares na discussão sobre o corpo e a sexualidade, referendados no volume 10 (Pluralidade Cultural e Orientação Sexual), com discurso inclinado a concepções biologizantes.

De maneira específica quanto ao foco do gênero, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), além de apresentar dados importantes sobre o aumento da presença feminina nos diversos níveis de escolaridade, também evidencia objetivos e prioridades que devem ser atingidos e superados em relação a gênero, a saber:

- I. Incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal.
- II. Garantir um sistema educacional não discriminatório, que não reproduza estereótipos de gênero, raça e etnia.
- III. Promover o acesso à educação básica de mulheres jovens e adultas.
- IV. Promover a visibilidade da contribuição das mulheres na construção da história da humanidade.
- V. Combater os estereótipos de gênero, raça e etnia na cultura e comunicação (BRASIL, 2004, p. 54).

Nesta perspectiva e interessada na redução do nível de alfabetização entre mulheres de 45 a 80 anos em relação ao índice masculino, o PNPM instituiu algumas prioridades com relação ao gênero, tais como: promover ações no processo educacional para a equidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual; ampliar o acesso à educação infantil: creches e pré-escolas; promover a alfabetização e ampliar a oferta de ensino fundamental para mulheres adultas e idosas, especialmente, negras e índias; valorizar as iniciativas culturais das mulheres; estimular a difusão de imagens não-discriminatórias e não-estereotipadas das mulheres.

Sobre isto, cabe considerar que entre pessoas de até 39 anos as mulheres são proporcionalmente mais alfabetizadas que os homens, mas à medida que a idade avança, o quadro se inverte. No tocante à formação docente, este Plano apresenta dados importantes, pois de cada 100 professores brasileiros em atividade, 83 são mulheres. No Brasil, o índice que engloba a educação básica e superior, é o

maior do mundo, de acordo com o levantamento realizado em 2003, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) envolvendo 34 países. O estudo demonstra que, em todos os países analisados, as mulheres são maioria entre os professores da educação básica e minoria no nível superior. No Brasil, elas representam 92,6% dos docentes das primeiras séries do ensino fundamental e 40,8% na educação superior, conforme o PNPM (BRASIL, 2004).

Diante dos dados citados, evidenciados neste documento federal, destaco o incentivo à promoção de políticas de educação para a igualdade de gênero que vise ampliar e melhorar a qualidade do atendimento educacional, incluindo a valorização profissional; aumentar as taxas de matrícula feminina em todos os níveis e modalidades de ensino e promover ações afirmativas, incluindo as de equidade de gênero.

Corroborando com estes objetivos, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) instituiu para os cursos de formação, meu foco de análise, a inclusão das questões de gênero e de etnia nos programas de formação. Além disso, estabelece que as diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura incluam temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente, no que se refere à abordagem de gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo e solidariedade), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais. Estas metas traduzem o objetivo maior dessa pesquisa que se dá em um curso de Pedagogia, buscando analisar o que se pratica em termos de currículo e seu atendimento aos fundamentos legais enunciados nas políticas de gênero em educação.

Sobre a inclusão do tema gênero nas diretrizes de formação, a LDB (BRASIL, 1996, p. 12) confere maior liberdade às instituições de ensino superior quando informa que no exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, as seguintes atribuições:

- I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;
- II - fixar os currículos dos seus cursos e programas [...];
- III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão.



Assim, os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, o que a torna autônoma na construção dos seus currículos, a fim de reverter a ausência ou mesmo o modo velado como gênero tem sido abordado no currículo, inclusive pelos especialistas e profissionais da educação, que naturalizam as diferenças, assumindo a normose das discriminações associadas ao sexo.

Ademais, este mesmo documento reivindica na seção “mecanismos de gestão escolar”, a inclusão, nos levantamentos estatísticos e no censo escolar de informação acerca do gênero, em cada categoria de dados coletados, com objetivo de analisar os índices da escolaridade feminina na educação brasileira.

Todas estas questões vinculadas à prática docente e gênero deveriam estar institucionalizadas nas práticas curriculares dos cursos de formação de professores, especialmente, o de Pedagogia, com vistas a legitimar o atendimento às questões de gênero no currículo cultural, escolar e acadêmico, pois, só deste modo se pode educar gerações futuras para a equidade de condições entre os sexos/gêneros.

#### 1.4 IMBRICAÇÕES DE GÊNERO COM O CURRÍCULO CULTURAL E ESCOLAR

O jogo simbólico reserva, tanto ao homem quanto à mulher, uma autonomia vigiada, que os dirige a um dado lugar, a uma dada experiência, a uma dada aprendizagem. Sendo assim, há relação significativa entre a identidade de gênero e o currículo? Se a proposta dos estudos sobre gênero contesta qualquer forma de exploração, de exclusão, de discriminação e de dominação imposta; e o currículo é a arena em que se representa o lugar dos sujeitos e dos grupos que desejam ser visibilizados (SILVA, 1996), assim, pode-se considerar, de antemão, o estabelecimento de relevante vínculo.

As experiências educativas e as teorias curriculares contemporâneas apontam para a necessidade de análise do papel do currículo na construção da identidade, seja na discussão das representações sexuais, étnicas, de gênero e de classe. Para Silva (1996, p. 184) “[...] o nexos íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade, é assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afetivas corporificadas no currículo”. Assim, o

currículo passou a ter uma conotação fundamental nas pesquisas sobre gênero na esfera educativa.

Silva (1996, p. 83) define o currículo como “[...] um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual”, longe, portanto, de ser visualizado dentro, apenas, de moldes técnicos, nos quais se enfatizam procedimentos, métodos e técnicas de ensino-aprendizagem. Cabe considerar que o currículo não é um artefato inocente e imparcial a interesses de grupos hegemônicos. Ele produz identidades individuais e coletivas e se estabelece por via de relações de poder.

As concepções e práticas de professores estão inscritas no currículo oculto que é operado paralelamente ao currículo materializado no cotidiano da sala de aula, também conhecido como currículo explícito<sup>16</sup>. Apple (1999, p. 139), em sua clássica obra *Ideologia e currículo*, explica que o currículo oculto se inscreve “[...] nas normas e valores implicitamente e efetivamente transmitidos pelas escolas e que, habitualmente, não são mencionados nos objetivos apresentados pelos professores”.

Para o autor, é fundamental o questionamento das formas de conhecimento difundido – de quem é esta cultura? A que grupo social pertence este conhecimento? E de acordo com o interesse de quem é que se transmite determinado conhecimento (fatos, destrezas, propensões e disposições) em instituições culturais como as escolas? Com base nos paradigmas da pedagogia crítica, pode-se aferir que o sexismo em sala de aula corresponde a uma função do currículo oculto que serve para reforçar regras que envolvem a natureza e os usos dos conflitos e estabelece uma série de mecanismos reguladores que, uma vez interiorizados pelos sujeitos via socialização, definem o que é legítimo e o que não é. Os dispositivos culturais, a exemplo da escola e do currículo, se assentam na tradição, onde a oposição, certamente, não encontra guarida.

Assim, se faz necessário examinar as relações de poder presentes no conhecimento explícito e implícito veiculado nas escolas, e certamente “[...] o educador se encontra implicado consciente ou inconsciente, num ato político” neste

---

<sup>16</sup> Sacristán e Gómez (2000) explicam que o currículo explícito é aquele considerado oficial na Instituição de ensino.

processo, reitera Apple (1999, p. 21). Decerto, essas relações assimétricas contribuem para instituir, de modo oculto, privilégio para os homens e (quase) nenhum para as mulheres.

No combate político ao sexismo, a prática docente não deve se restringir apenas à transmissão e manutenção do legado de conhecimentos materializados pela cultura e pela existência do homem branco, ocidental, heterossexual e de classe média, mas deve levar a efeito a contestação de uma cultura hegemônica e monolítica que silencia, portanto, nega a sociedade plural, protagonizada por grupos organizados coletivamente em torno de identidades culturais de gênero.

Neste sentido, os Estudos Culturais constituem terrenos férteis para as pesquisas que utilizam “gênero” como categoria de análise, já que enfocam a diversidade dentro de cada cultura. Tais estudos enfatizam que as relações de poder e dominação devem ser questionadas. Para Silva (1999, p. 134),

[...] as análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social.

Recentes estudos que articulam gênero e currículo apontam para a necessidade freqüente de tomar como parâmetro os Estudos Culturais, a fim de problematizar os conteúdos e significados que são gerados pelos sujeitos. Segundo Hernández (1998, p. 33), isto implica em realizar uma prática educativa que permita:

- a) questionar toda forma de pensamento único, o que significa introduzir a suspeita sobre as representações da realidade baseadas em verdades estáveis e objetivas.
- b) reconhecer, diante de qualquer fenômeno, [...] as versões da realidade que representam e as representações que tratam de influir em e desde elas.
- c) incorporar uma visão crítica que leve a perguntar-se a quem beneficia essa visão dos fatos e a quem marginaliza...
- d) introduzir, diante do estudo de qualquer fenômeno, opiniões diferenciadas, de maneira que o aluno comprove que a realidade se constrói desde pontos de vista diferentes, e que alguns se impõem frente a outros nem pela força dos argumentos, e sim pelo poder de quem os estabelece [...]

É notória a persistência de práticas educativas que priorizam a homogeneização cultural, isto é, a instauração e manutenção de um currículo

monocultural e, dentro da perspectiva desse trabalho, fundado em um modelo patriarcal e, por isso, excludente tanto na sua origem quanto nos seus resultados.

Não se deve ignorar também que, professores e estudantes, mulheres/homens, negros/brancos, homo/heterossexuais, de classe média ou não, ao produzir o currículo, produzem a si mesmos e formatam suas identidades, inclusive a de gênero. Esta compreensão reforça a discussão do currículo multicultural no campo do ensino.

Para McLaren (1997b, p. 123) “[...] o multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre os signos e significações e enfatiza [...] a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados”. Neste sentido, o multiculturalismo crítico estabelece estreita relação entre currículo e identidade.

A educação numa perspectiva multicultural prima pela construção do conhecimento através das várias perspectivas de diferentes indivíduos e grupos, e efetiva a síntese entre cultura elaborada e cultura popular, entre cultura local e universal, possibilitando o desenvolvimento dos valores democráticos e da cidadania (GADOTTI, 1992). Ela supõe a negação do autoritarismo e do preconceito social, enfim, se traduz em uma pedagogia capaz de aceitar o pluralismo de concepções pedagógicas, resgatando a proposta do artigo 3º da LDB (BRASIL, 1996).

Alicerçada em valores democráticos, o multiculturalismo crítico empreende-se também em contribuir para um tipo de ensino que respeite a multiplicidade de saberes, valores e habilidades de seus estudantes e, desta forma, promova novas práticas educativas capazes de alavancar uma aprendizagem contextualizada e significativa. Somente um currículo capaz de assegurar o direito às diferentes formas de sentir, pensar e agir poderá contribuir para fortalecer a auto-estima dos estudantes e, ao mesmo tempo, proporcionar os subsídios necessários para uma aprendizagem que lhes assegure a tolerância às diferenças, especialmente, em relação ao sexo.

Nesta perspectiva, a façanha pedagógica está em interrogar, questionar e historicizar tanto a cultura dominada quanto a cultura dominante. Não se trata da justaposição de uma sobre a outra, mas da inserção de um debate vivo e proveitoso para a tarefa do pensar complexo e para a produção do conhecimento, protagonizado pelos sujeitos na escola. Estas possibilidades oportunizam o

desenvolvimento de uma linguagem mais crítica do/a professor/a que lhe permita transformar o suficiente as práticas culturais existentes no cotidiano da sala de aula e exercitar um currículo multicultural contextualizado às necessidades sociais.

Tais considerações tornam-se válidas e significativas pelo entendimento de que o currículo abarca valores, linguagem, procedimentos, programas, normas, teorias, materiais didáticos, processos de avaliação, experiências, subjetividades e, por isso, deve ser visualizado como um artefato social e cultural, distante de ser um instrumento inocente e imparcial a interesses de grupos hegemônicos, sobretudo, um artefato que produz identidades individuais e coletivas que se estabelece por via de relações de poder (SILVA, 1996).

O currículo oculto, portanto, “[...] refere-se às conseqüências não intencionais do processo de escolarização, afirma McLaren (1997a, p. 216). A escola que foi legada pela sociedade ocidental se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 1997). Foi nesse espaço de construção do saber que se produziram e que se produzem as diferenças e as conseqüentes marcas que estas conferem às mentes e aos corpos escolarizados. As diferenças se fazem cumprir por diversas questões, incluindo sexo, raça, gênero, etnia, classe e geração.

Apple (1999) propõe uma análise ao conhecimento explícito nas propostas e no material curricular amplamente aceito nas ciências e nos estudos sociais, prestando particular atenção, mais uma vez, à ideologia do consenso que preenche o conhecimento escolar e à falta de distribuição de conhecimento curricular com maior poder político, além de um estudo sobre o modo como funciona a tradição seletiva para manter uma cultura dominante efetiva.

Esta análise inclui, inicialmente, uma revisão aprofundada em conceitos e concepções pessoais, especialmente, àqueles associados aos papéis tradicionais de gênero; e estende-se à revisão apurada das atividades e brincadeiras proporcionadas em sala de aula e fora dela, à investigação da ideologia presente nos livros didáticos, nos discursos e retóricas pedagógicas, nas normas disciplinares, nos programas curriculares e nos valores morais estabelecidos. Estas políticas situam o homem como referência, como padrão hegemônico, e por outro lado, estigmatizam a mulher, posicionando-a como o *segundo sexo*, conforme título dado à importante obra na área de gênero, escrita em 1949, por Beauvoir (1980).

É fácil identificar que o conhecimento, a ideologia e, portanto, a cultura dominante, pertencem a um tipo interessado de sujeito que determinou o que é digno de integrar o currículo e construiu as disciplinas e conteúdos escolares a partir de sua própria sua ótica: a masculina.

Diante de todo o contexto apresentado sobre as representações de gênero através do currículo, considero salutar a intensificação dos estudos sobre gênero no campo acadêmico, a fim de contestar o princípio antidemocrático que configurou a construção do conhecimento científico em tempos passados, e ainda nos dias atuais.

Neste sentido, Pignaton (1996, p.11) afirma que os estereótipos de gênero influenciam o desempenho escolar e que a escola contribui para a instauração de papéis sexuais distintos mediante comportamentos que podem ser “[...] punidos e gratificados pela professora, segundo o seu modelo de menino e menina [...]”. Desta forma, sob a autoridade do/a professor/a e reforçada pela linguagem freqüentemente sexista de livros didáticos, a escola se encarrega de informar aos meninos e às meninas os arquétipos que devem ser apreendidos conforme modelos assentados no pensamento machista da sociedade androcêntrica, que institui privilégios para os homens e quase nenhum para as mulheres.

Deste modo, por mais que as mulheres tenham descortinado novas possibilidades de atuação profissional e social no contexto atual, ainda se pode tomar como realidade a posição diminuída que elas coercitivamente exercem representadas pelas estruturas sociais e cognitivas, na qual está inscrita, dialeticamente, a relação de dominação, haja vista as mudanças na prática social e as mentalidades se dão de forma morosa em relação aos anseios e às lutas do movimento feminista, encabeçado na segunda metade do século XX, e aos argumentos teóricos dignos e racionais de estudiosos sobre gênero em todo o mundo.

Nesta perspectiva, dentre os vários sistemas que utilizam o poder como mecanismo de regulação em relação às identidades sexuais e de gênero está a escola. Ela confere efeitos na educação de meninos e meninas que, por sua vez, “[...] aprendem e incorporam gestos, movimentos, habilidades e sentidos; simultaneamente, eles e elas respondem, reagem, acatam e rejeitam” (LOURO, 2005, p. 87). Assim, através da prática pedagógica que corporifica o currículo, se constróem as identidades feminina e masculina, marcadas por diferenças,

contradições e hierarquia. A prática pedagógica se configura a partir de elementos tácitos, tangíveis ou não, que operacionalizam o ensino-aprendizagem e servem à sociedade em seus propósitos e aspirações. Portanto, no embate ao sexismo, o ensino deve encorajar as crianças para desenvolver identidades positivas de gênero, de raça, de cultura, de classe, bem como estimular o respeito e a apreciação pelos diversos modos de viver das pessoas.

Em relação ao reconhecimento e a aceitação das diferenças entre os sexos, Sapon-Shevin (1999, p. 294) propõe que educadores e educadoras se libertem, e também às crianças, “[...] das visões constrangedoras e estereotipadas do que ‘as meninas podem fazer’ e do que ‘os meninos podem ser’, abrindo assim maiores opções para o crescimento e para o desenvolvimento”.

Do contrário, será permitido que as diferenças, uma vez não esclarecidas e discutidas de maneira crítica, sejam ampliadas para situações de conflito e se tornem motivos de piadas e rechaços, continuando a perpetuar os estereótipos sexistas, que acompanham o sujeito ao longo de toda a sua trajetória de vida e formação.

Assim, como educadores e educadoras, cumpre ao sujeito social e histórico lutar contra a ideologia presente nos sistemas curriculares atuais, na tentativa interessada em implementar, de fato, a inclusão, a justiça e o respeito.

### 1.5 GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?

As investigações recentes sobre formação docente (NÓVOA, 1991, 1992, 1995; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2000; 2002) apontam para uma revisão da concepção da prática pedagógica colocando como centro da temática a construção e mobilização dos saberes e identidades docentes, enfatizando a subjetividade do próprio educador como elemento fundante desta construção, ao invés de focar a análise sobre os aspectos técnicos da profissão.

Apesar desta nova configuração sobre as pesquisas no âmbito da formação docente, ao historicizá-las, evidenciam-se suas nuances e tendências ao longo do tempo. Neste sentido, destaca-se o seu caráter técnico cuja valorização focava do conhecimento disciplinar à valorização dos aspectos didático-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, bem como à preocupação com os aspectos

filosóficos e sociológicos para a instauração de uma prática pedagógica não neutra, política e emancipatória. Assim, a formação docente passou por revisões até constituir pesquisas e estudos de caráter subjetivo e qualitativo que colocam os saberes e a identidade do professor como categorias analíticas, pois o professor é um sujeito que constrói sua própria história e a dos demais, forma as pessoas à medida que se forma como pessoa e como profissional.

Então, por que articular gênero e formação docente? A intenção, em suma, reside na possibilidade de inserir um debate vivo e proveitoso sobre gênero nos cursos de formação de professores, seus currículos e programas, a fim de que os egressos dos cursos de Pedagogia detenham uma visão mais crítica sobre as relações de gênero e possam tomá-lo como uma construção social e não como um atributo biológico, já que estas construções se dão na sociedade e, sobretudo, na escola. A responsabilidade dos educadores é enorme, pois exige uma postura emancipadora em relação aos seus próprios paradigmas e, com efeito, exige novas formas de ensinar e aprender que priorizem as relações democráticas e anti-sexistas em sala de aula.

Apesar da tentativa na atualidade para se fazer perceber as imbricações de gênero na formação docente, seja por meio de teorias ou legislações educacionais, pode-se perceber a persistência de práticas educativas, no âmbito da formação docente, que priorizam a homogeneização cultural, isto é, a instauração e manutenção de um currículo monocultural – e aqui se insere a perspectiva de um estudante uniforme, até mesmo no que se refere a seu gênero. Isto se deve, em parte, porque os educadores, responsáveis pela mediação entre os saberes dos estudantes e os conhecimentos científicos legitimados pelos programas escolares, não tiveram acesso a uma formação inicial que levasse a efeito a pluralidade cultural, materializada pelas práticas educativas do currículo cultural e escolar, apesar do reconhecimento e vivência da heterogeneidade presente nos diversos espaços educativos.

Quando a perspectiva crítica do currículo não se encontra ignorada pela falta de conhecimentos de educadores, advindos de uma má formação docente, como revela a pesquisa de Paraíso (2001), cuja conclusão evidenciou que os currículos investigados no magistério operam para reafirmar e estabilizar as velhas identidades fixas e unificadas, bem como traduzem a má formação docente a que os profissionais da educação estão sujeitos.



Na atuação profissional, que é insuficiente às necessidades requeridas pelo currículo multicultural, muitos docentes encontram dificuldades na busca da qualificação permanente, na disposição de materiais didáticos oficiais que correspondam plenamente a esta prerrogativa e no seu espaço/tempo, que é controlado e restrito.

Mais uma vez, se estabelece um impasse: de um lado, tem-se uma má formação docente; de outro, existe uma escola e um currículo generificado, sexualizado, e que necessita ser compreendido e criticizado. Outra dimensão importante desse impasse é que, para as discussões sobre gênero fluírem no interior do currículo dos cursos de formação docente e também nas escolas, faz-se necessárias mudanças que não podem ser pensadas sem levar em consideração uma política educativa mais ampla, na qual professores e estudantes sejam mais bem tratados, como sujeitos políticos e como sujeitos do conhecimento.

Por outro lado, não se pode negligenciar que os processos formativos que englobam os cursos de licenciatura conservam e se limitam a uma capacitação marcadamente técnica, quando deveria se aliar estrategicamente a uma formação humana e político-social, sobretudo pela imposição das transformações estruturais que tem sofrido a sociedade, em termos de desenvolvimento técnico-científico e de explosão de diversas políticas públicas, que põem a prova à própria existência do/a professor/a e, por conseguinte, a necessidade de se repensar sua identidade e seus campos de atuação, pois

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de sua identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 1995, p. 25).

Assim, os professores são agentes formadores e mobilizadores de saberes profissionais que estão em processo contínuo de transformação, capazes de ressignificar as práticas sociais discriminatórias e sexistas instituídas historicamente via processos e instituições educacionais como saberes autorizados. Neste contexto, se insere a emergência de ações emancipatórias que suscitam dos docentes o reconhecimento de seu poder de decisão, de negociação, de intervenção e de contribuição para a formação das identidades culturais, ancoradas nos saberes

docentes, em especial nos saberes da experiência, que revelam as possibilidades de construção de processos formativos contextualizados e humanizantes.

Para Tardif (2002, p. 11), “[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com sua relação com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares [...]”.

Corroborando com esta visão, Pimenta (1999, p. 29) explica que os saberes importantes ao ensino que os docentes constituem através da experiência são frequentemente reelaborados e construídos pelos professores “[...] em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”.

Tais saberes são mobilizados na prática educativa e constituídos por diversos elementos, sejam eles materiais ou imateriais, pragmáticos ou simbólicos, situações em diferentes espaços. De caráter polissêmico e multireferencial, os saberes “[...] são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano [...]” (TARDIF, 2000, p. 18). Por isso, *gênero* é associado aos *saberes* já que os primeiros também constituem a complexa rede de interações e da experiência humana.

Tardif (2000, grifo nosso) descreve os tipos dos saberes constituídos pelos professores, com lastro na dimensão social que os originam e na dimensão da interação e da práxis social que, por sua vez, são disseminados pelas instituições através dos cursos de formação docente, a saber: os *saberes da formação profissional* (relativos às ciências da educação e ao pensamento pedagógico); os *saberes disciplinares* (relativos aos diversos campos do conhecimento que se manifestam dos sujeitos sociais e da cultura); os *saberes curriculares* (relativos aos programas escolares, os quais delimitam objetivos, conteúdos, estratégias para o ensino); e, os *saberes experienciais* (relativos às experiências e as significações e os sentidos que possuem).

Assim como Tardif (2000; 2002), Pimenta (1999) salienta que a formação docente abarca a mobilização de saberes diversos, são eles: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada e saberes de uma militância pedagógica. Estes não são fechados em si mesmos, mas, envolvem uma dinâmica e movimento, complexidade, contradições, singularidades e incertezas.

No cenário do ofício docente, importa não apenas o conhecer, mas, o fazer, o conviver e o ser, conforme sugere os pilares da Unesco. Gauthier (1998) explica que não basta conhecer o conteúdo, é importante ter talento, bom senso, intuição, experiência e uma certa cultura para garantir que um bom ensino se efetive.

As tendências aqui comentadas ocasionaram transformações estruturais e, com elas, a eclosão de políticas públicas que impelem a repensar a identidade do educador na contemporaneidade e seus campos de atuação, configurando, deste modo, uma crise identitária. Esta vem sendo “[...] objecto de inúmeros debates ao longo dos últimos vinte anos, não é alheia a essa evolução que foi impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional” (NÓVOA, 1992, p. 15).

Portanto, os estudantes dos cursos de licenciaturas em processo de formação constroem também a sua identidade de professor/a. Nóvoa (1992, p. 46), explica que “[...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Por isso, é adequado falar em processo identitário, sendo este caracterizado pela forma de agir, sentir e pensar a profissão de professor.

Neste sentido, Nóvoa (1992) menciona três aspectos que sustentam o processo identitário dos professores, a saber: *adesão*, porque ser professor implica adesão a princípios e valores específicos; *ação*, porque na maneira de agir se jogam as decisões do foro pessoal e profissional, que configuram as experiências pedagógicas; e, a *autoconsciência*, porque é no campo da reflexão que o professor leva a efeito sua ação, sendo possível a mudança e a inovação pedagógica.

É na ciranda entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional vivida pelo/a professor/a, que se estabelece o ponto de equilíbrio para a consolidação de uma identidade docente que corresponda aos desafios da educação na atualidade. A valorização destas dimensões impõe sentido às experiências formativas destes educadores, contribuindo para a compreensão e transformação das práticas pedagógicas no interior do currículo e seus reflexos na cultura e no espaço, especialmente, sobre as questões vinculadas ao gênero e às discriminações que o envolve.

A identidade profissional, portanto, é construída nas práticas cotidianas, em que os valores, a história de vida, as representações, as projeções, as relações, tanto no âmbito da instituição formadora, quanto em outros espaços, assumem o

foco da formação. Ao analisar a identidade da profissão do professor, Pimenta (1999, p. 19), parte da prerrogativa de que ela se dá pela

[...] significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

No quadro destas idéias, Nóvoa (1991) explica que toda formação encerra um projeto de ação e de transformação e não há projeto de ação e de transformação sem opções, sem tomada de decisão, sem reflexão e sem revisão.

Ademais, não é possível ignorar o fato de o professor estar situado em um determinado contexto histórico e social no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as condições objetivas sobre as quais se exerce a profissão. E, ao desenvolver sua profissão, se desenvolve como pessoa, traduzindo o saber da sua própria experiência e consolidando outras experiências, numa via de mão dupla.

Corroboro com Pimenta (1999) quando afirma que o professor é um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal/intersubjetivo do aluno, um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento, um ser de cultura que domina de modo aprofundado sua área de conhecimento, um analista crítico da sociedade e um membro de uma comunidade de profissionais.

Por isso, considero que a educação, se apoiada em um currículo e uma formação docente que atenda a diversidade de identidades, pode garantir a sua parcela de contribuição para um novo projeto social e educativo, no qual todos os sujeitos sejam contemplados; partindo de estudos que analisem os espaços de formação e dos currículos dos cursos superiores de formação de professores, almejo instituir propostas e discussões que contribuam para o enfrentamento das questões que envolvem a discriminação com base em estereótipos de gênero.

As reflexões aqui abordadas deverão nortear a discussão dos dados empíricos sobre as concepções e identidades de gênero dos docentes (também estudantes), suas práticas educativas configuradas no currículo cultural e escolar e suas percepções sobre o curso de Pedagogia, apresentadas nos capítulos que se seguem.

## CAPÍTULO II - NAS MALHAS DA DIFERENÇA: ANÁLISE SOBRE CONCEPÇÕES E IDENTIDADES DE GÊNERO NO DISCURSO DOCENTE

*“Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...  
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou...  
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma”.*

(Fernando Pessoa, 1933)

Este capítulo discute os dados obtidos por meio da técnica do grupo focal e a entrevista individual semi-estruturada com os dez estudantes que constituíram a amostra da pesquisa, focando análise sobre os discursos docentes no que se referem às categorias concepção e identidades de gênero, incluindo a análise dos papéis sociais atribuídos ao feminino e ao masculino. A expressão *discurso*<sup>17</sup> *docente* se justifica pelo fato de todos os estudantes que relatam sua visão, sentimentos e experiências serem professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, um dos critérios elegidos para constituição da amostra.

Foram, portanto, utilizadas informações veiculadas apenas no primeiro e no segundo encontro do grupo focal, que abrangeram os seguintes objetivos: a) identificar a concepção de mulher, homem e gênero dos alunos participantes do grupo focal; b) verificar o nível de entendimento sobre o conceito de gênero (senso comum ou acadêmico); c) discutir sobre o papel social atribuído ao feminino e ao masculino na sociedade atual; d) refletir sobre os estereótipos sexistas e a construção das identidades masculina e feminina.

Inicialmente, foram discutidos os objetivos da pesquisa e o cronograma proposto para o grupo focal, bem como solicitado aos estudantes que se apresentassem, a fim de gerar maior conhecimento e integração no grupo. Para tanto, foi desenvolvido um conjunto de atividades com intuito de dialogar sobre o tema em debate, entre elas: brainstorming<sup>18</sup> ilustrado com objetos estereotipados como feminino e masculino; “acróstico” com as palavras “mulher” e “homem”;

<sup>17</sup> Segundo Foucault (1987), os discursos constituem práticas discursivas que abrangem um *corpus* de regras anônimas, históricas, determinadas no tempo e no espaço que definiram um dado período e para uma dada área social, econômica, geográfica ou lingüística, isto é, as condições da operação de função enunciativa.

<sup>18</sup> Conhecido como tempestade cerebral, constitui técnica de levantamento de idéias sobre determinado assunto.

exposição do vídeo “Sonho Impossível<sup>19</sup>”; uso de imagens de propagandas de revistas; construção de uma “auto-expressão” sobre o conceito de homem e de mulher, em uma cartolina usando colagens; além dos inúmeros questionamentos para intervenção diante destas técnicas. Ao final de cada encontro os participantes registraram individualmente a sua opinião sobre o trabalho, listando as suficiências e as deficiências, em um painel de avaliação ilustrado com os indicadores regular, bom e ótimo. A seguir, apresento os resultados de algumas das técnicas utilizadas no grupo focal, conforme os objetivos do estudo.

As narrativas que emergiram das técnicas de pesquisa que, por sua vez, consolidaram as categorias concepção, identidades e relações (de gênero), se ramificaram em duas classificações, a fim de situar a leitura e discussão dos dados: a consciência ingênua e a consciência crítica em relação ao gênero.

Estes dois níveis de consciência foram conceituados por Freire (1971), em sua obra *Educação como Prática da Liberdade*. Para o autor, a *consciência ingênua* é a consciência humana no grau primário de seu desenvolvimento, isto é, quando está ainda “imersa na natureza”, aquela que possibilita ao sujeito a percepção dos fenômenos, mas não a sua apreciação e julgamento. Esse nível de consciência condiciona o sujeito a um tipo de normose<sup>20</sup> diante da vida cotidiana e indica a consciência em seu estado natural.

Já a *consciência crítica* pode ser entendida como o conhecimento ou a percepção que permite descortinar as razões que explicam a maneira como “estão sendo” os homens no mundo, desvela a realidade, conduz o homem à humanização, além de estimular a reflexão e a ação transformadora dos homens sobre o mundo.

Conforme as reflexões Freireanas, para atingir a consciência crítica, o sujeito transpõe a *consciência transitiva ingênua*, que se refere a um nível intermediário de percepção. Essa passagem é caracterizada pela possibilidade de ampliação do poder de apreensão dos estímulos que partem do seu contexto. Portanto, com base nestas classificações de consciência cunhadas por Freire (1971) é que apresento as narrativas dos estudantes neste capítulo.

Nesta concepção, há destaque para a máxima de que ninguém conscientiza ninguém, os homens se conscientizam mutuamente mediatizados pelo mundo, em

---

<sup>19</sup> Vídeo da TV Escola, Programa da Secretaria de Educação a Distância/ Ministério da Educação, com 7 minutos de duração. Trata-se de um desenho animado, cujos conteúdos abordados são: trabalho doméstico da mulher, relação de trabalho na família e definição social do feminino e masculino.

<sup>20</sup> Do latim *nōrma*, que significa norma ou normal.

sua ação cotidiana (FREIRE, 1970). A consciência, portanto, é aquela capaz de descobrir a razão das coisas – o porquê da exploração, da discriminação e da injustiça, por exemplo, embora descobrir não seja suficiente, devendo estar acompanhado por uma ação transformadora, que autorize a consciência, que a expresse.

A consciência dos estudantes pesquisados é evidenciada pelas concepções explicitadas através das narrativas, que determinam, por sua vez, a intervenção pedagógica junto às crianças, como discutido no capítulo seguinte. Na perspectiva deste trabalho, quanto mais positiva sua intervenção frente às discriminações sexistas, mais elevado é o nível de sua consciência crítica e mais próxima a sua real emancipação dos pressupostos da tradição machista.

A análise das narrativas dos estudantes que buscarei realizar demonstra justamente o que foi aprendido em termos de um saber-ser sociocultural; de um saber-fazer; de conhecimento nas esferas diversas, “[...] de tomadas de consciência sobre si, sobre as relações com os outros em contextos ou situações diferenciadas; das qualidades ou fragilidades nos planos psicossomáticos, pragmático (instrumental e relacional) e reflexivo (explicativo e compreensivo)”, como aponta Josso (2004, p. 68).

Neste sentido, Souza (2002) afirma que as narrativas demarcam um espaço onde o sujeito, ao destacar aspectos de sua existência e tratá-los através da perspectiva oral/escrita, organiza suas idéias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal/profissional. Neste capítulo, portanto, foram utilizadas apenas as narrativas orais, através das técnicas entrevista e grupo focal.

As narrativas não são neutras, pois expressam a maneira de ver e de estar no mundo dos sujeitos, não são imparciais, são políticas, e exprimem não só acontecimentos como também projetam desejos. São produtos e produtoras do inconsciente. Por isso, no contexto desta pesquisa, revelam a concepção sobre gênero, mas, por outro lado, descortinam as identidades de gênero dos estudantes, a fim de tornar possível, no capítulo seguinte, a análise da implicação destas visões no espaço educativo.

## 2.1 A CONSCIÊNCIA INGÊNUA E A POLÍTICA DA INVISIBILIDADE

A primeira técnica utilizada como parte do grupo focal foi um brainstorming de imagens com o objetivo de discutir as concepções associadas ao gênero, revelando como os participantes percebem os estereótipos sexistas. Esta atividade constituiu a apresentação de imagens em transparências (Apêndice C) as quais ilustraram objetos estereotipados como feminino e masculino pela sociedade. Foi solicitado que cada participante registrasse numa folha de papel enumerada, os objetos na ordem de sua apresentação que, na visão de cada um deles, deveriam estar relacionados ao homem, à mulher ou a ambos. No primeiro momento, esta atividade foi realizada de modo individual e em silêncio para favorecer a concentração e o registro das anotações. Na seqüência, os estudantes foram questionados sobre os seus registros, seguidos de justificativa, favorecendo o debate e as intervenções sobre as mesmas.

Para melhor visualização dos objetos utilizados na técnica de leitura de imagem associada ao sexo (Apêndice D) e seus resultados, realizada com 8 estudantes presentes no primeiro encontro do grupo focal, segue um gráfico ilustrativo indicando a caracterização das imagens que eles elegeram como apropriadas para mulheres, homens ou ambos os sexos. Comentamos - todos, pesquisadora e participantes -, na seqüência, alguns deles, sendo que a quantidade das figuras analisadas respeitou a suficiência de dados sobre as categorias desta seção: identidades de gênero, estereótipos, linguagem sexista e papéis sociais.

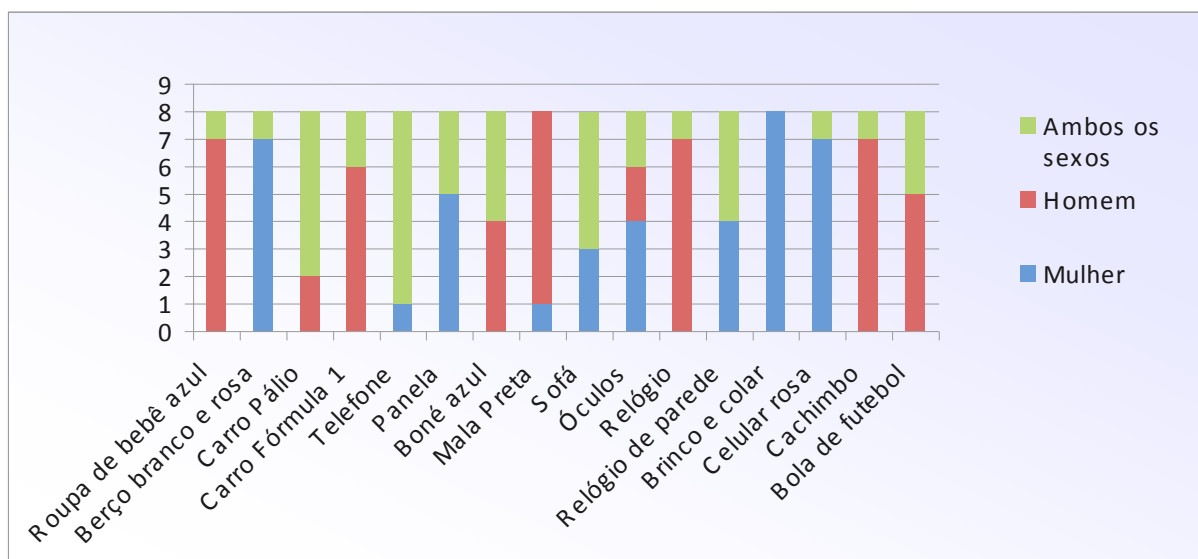


Gráfico 8 - Caracterização de imagens associadas ao sexo



Apesar do uso de 17 objetos para realização da técnica, serão comentados alguns deles com intuito de discutir questões centrais, a exemplo da cor dos objetos como atributo de distinção entre os sexos e objetos simbolicamente associados ao feminino e masculino, bem como as concepções e representações de gênero que descortinam.

A primeira figura apresentada aos estudantes foi *roupa de bebê azul* e, na avaliação dos resultados, 8 dos participantes registraram que a mesma estava afeita ao homem, conforme um dos relatos:

*[...] geralmente quando a mamãe já sabe que é homem vai pras compras... Azul! É homem, pega logo azul! Dificilmente é uma menina pega azul e, principalmente se for menino, pega rosa. Aí é que não pega mesmo! Aí eu coloquei não o que eu acho, eu coloquei no geral. [...] Por que? Não sei. O pessoal já olha e já fica assim: 'ah é menino e tá vestindo rosa?'. Então eu não compraria. Minha filha foi menina, é menina, bebezinho teve várias roupinhas azuis, não teve problema. Agora se ela fosse menino, eu não compraria rosa. [...] Eu era assim, fazia o enxoval todo verdinho porque se fosse menino ou menina [...] [risos]<sup>21</sup> (P<sup>22</sup>6).*

Esta narrativa evidencia a confissão do pensamento machista marcado pelo gênero, especialmente, quando a participante nega que a sua fala não revela o que sente ou o que pensa, mas o que a sociedade dissemina em termos de tradição machista. Ora, se o objetivo era dialogar sobre os seus sentimentos e isso foi dito e acordado antes de iniciar a atividade, como analisar tal contradição? Decerto, o medo consciente de revelar que ela, mulher, professora, também reproduzia estereótipos sexistas denunciados pela cor de roupa do menino ou da menina, o que demonstra a existência de uma série de projeções para a construção do ser mulher e do ser homem, que começa aparentemente com uma simples escolha da cor do enxoval e rapidamente evolui para uma educação castradora para as mulheres.

Outro ponto importante nesta fala é a ênfase de que se a mãe estiver esperando um filho, não compra roupas e acessórios na cor rosa, sob hipótese alguma. Entretanto, nota-se a ausência desta ênfase quando se refere à menina, até porque a estudante revelou que sua filha, quando bebê, possuía diversas roupas na cor azul, inclusive compradas por ela. Por outro lado, confessou que se nascesse

<sup>21</sup> Foi mantida, com fidelidade, a linguagem utilizada pelos estudantes em suas narrativas orais e escritas, ao longo de todo o trabalho.

<sup>22</sup> A letra indicativa "P" significa participante do grupo focal, enquanto a letra indicativa "E" significa entrevistada ou entrevistado. É exatamente a letra "P" ou "E" que vai revelar se a informação é oriunda da técnica do Grupo Focal ou da Entrevista, respectivamente, já que são utilizados os dados de ambas as fontes neste capítulo e no seguinte.

um menino não elegeria a cor rosa. Então, por que a menina ou mulher pode fazer uso daquilo que está legitimado para meninos ou homens enquanto que o contrário não é aceito? Paradoxalmente, em meio a tantas interdições às mulheres quanto ao mundo masculino, elas podem usar algo deles - a cor azul -, desde que tal uso não esteja associado a poder.

A identidade masculina meritocrática ainda é privilegiada, ao tempo que autoriza a polaridade rígida homem/mulher. É possível perceber nas práticas e nos discursos a prioridade do primeiro elemento, do qual o outro se deriva, conforme supõe o pensamento dicotômico que forma os sujeitos. “As conseqüências disso todos nós conhecemos: um processo violento de homogeneização e simplificação que tem praticamente nos imobilizado e impossibilitado de pensar alternativas para a dominação, a desigualdade e a exclusão” (COSTA, 2005, p. 64).

Ademais, o cuidado da mãe em eleger a cor do enxoval é comum entre as mulheres, pois, geralmente, quando não se sabe o sexo, as pessoas testemunham comprar cores consideradas “neutras” em termos de sexo, como por exemplo, a cor verde ou amarela. Este cuidado visa preservar, sobretudo, o bebê do sexo masculino, pois será admissível, para um pai, que seu filho use roupas na cor rosa? O que a sociedade pode avaliar? A cor anuncia o sexo, ao tempo em que constrói o gênero, a identidade, determina os papéis, a profissão, enfim, a maneira da mulher e do homem ser e estar no mundo.

*[...] Eu tenho três filhos homens, mas nenhum gosta de rosa. Disse uma vez: ‘Ah, vocês já viram que tá na moda agora homem usar camisa rosa?’ Um deles disse: ‘não, não quero não minha mãe’. [...] Já as meninas têm esse negócio de ‘Ah, não gosto de azul’, gostam tudo de rosinha [...] (P9.)*

Esta narrativa informa que a cor é mais um suporte simbólico que determina as relações de gênero reproduzidas pela cultura, notadamente a ocidental, que é tão distintiva com relação às atribuições cultivadas para meninas e meninos. Desde o útero materno já se define a cor: rosa para as meninas e azul para os meninos, ainda que atualmente a diversidade das cores tenha se ampliado, conforme relato abaixo, as atribuições e papéis sociais ainda discriminam os sexos, no geral.

*[...] O meu primeiro filho foi homem, e sempre usou todas as cores e até hoje ele usa todas as cores. Ele sempre usou rosa, vermelho, amarelo, cores diversas. Desde que nasceu, já comprei o enxoval dele todo misturado [...] (P2).*

Chamo atenção para o fato de que não há problema algum com as cores dos objetos em si, mas, há sim problemas com a carga de preconceitos e submissão que elas representam na sociedade e a projeção dos pais nesta escolha. Pouco importa o uso de cores variadas para os objetos, se as representações sobre o feminino e o masculino são fixas, castradoras e discriminatórias, e neste ponto, há muito o que modificar em termos de estruturas sociais e cognitivas.

A família é a instituição social primária de socialização e, principalmente, os pais são os principais sujeitos de reprodução dos padrões identitários masculinos e femininos que surgem desde muito cedo e determinam não apenas a cor preferida do sujeito, mas, as brincadeiras, os brinquedos e as condutas que formarão seu caráter, marcado pelo gênero.

*[...] Mas eu ainda me baseio nesse modelo de sociedade ainda, né? Que o homem é mais azul e o rosa é mais feminina [...] (P1, grifo nosso).*

A expressão “o rosa”, em destaque, chama a atenção, pois revela uma linguagem não neutra no que se refere ao sexo/gênero. Trata-se de uma cor, então, porque usar o artigo “o”? Mais um simples dado que denuncia o machismo presente na linguagem, pois esta é uma representação da realidade, uma forma de comunicá-la. Ela atravessa e constitui as práticas, embora vista como forma de “livre-expressão” dos indivíduos, são acompanhadas de uma série de regras predefinidas por gramáticas e dicionários, sem questionamentos aparentes. Não se pode esquecer que estas regras foram instituídas a partir de uma matriz masculina de ciência que concebeu o mundo a partir de sua própria ótica.

Moreno (1999, p. 43) explica que a linguagem e a forma como se ensina não são imparciais, estando impregnadas da ideologia androcêntrica que contribui efetivamente para a formação de padrões inconsistentes de conduta nos meninos e nas meninas, “[...] padrões que vão continuar atuando ao longo de toda a vida e vão nos aparecer como imodificáveis, graças, precisamente à sua aquisição precoce [...]”.

Deste modo subliminar, meninas e meninos passam a reproduzir, com a aquisição da linguagem verbal, a influência social que receberam desde o nascimento e que condicionará a sua maneira de ser, de ver e estar no mundo. A partir da linguagem aprende-se a dividir o mundo em categorias, utiliza-se das

palavras não só para nomear, mas para, essencialmente, dividir as coisas e as pessoas, diferenciando-as segundo as características sexuais.

Para Moreno (1999), ao mesmo tempo em que aprendem as palavras, os meninos e as meninas apreendem a idéia – inicialmente de maneira confusa – que há por trás delas, ou seja, a “realidade” que os demais lhe atribuem. Realidade esta, afirma a autora, que é construída a partir de imagens e representações que cada sujeito elabora a partir de alguns fatos concretos, bem como a partir do que os outros lhe dizem a respeito desse fato, ou seja, a partir dos julgamentos que os demais emitem sobre a realidade, na qual as questões de gênero se revelam.

Ao apresentar a imagem de um *boné azul*, 5 dos estudantes registraram que a imagem caracterizava o homem, enquanto os outros 5 registraram ambos os sexos. Neste sentido, nota-se que a questão central envolvia não o objeto em si - o boné - mas, a cor azul do objeto, como indicam as narrativas:

*[...] Me veio logo na cabeça, é azul [o boné] botei logo homem, mas eu adoro boné, mulher usa boné, nada contra boné azul, acho lindo, mas... [risos] (P6).*

*[...] Eu coloquei ambos os sexos, porém se fosse um boné rosa eu não colocaria pra homem, eu colocaria pra mulher. Acho que um homem não ia usar boné rosa [...]. Pelo menos meu marido, meu irmão, meu pai nunca ia usar um boné rosa [...] (P10).*

Durante as intervenções, assim como revelam tais discursos, todos testemunharam que homens e mulheres usam bonés, mas, em seus relatos as cores quentes (vermelho, rosa, laranja) estavam associadas ao feminino e as cores frias (azul, cinza, verde) ao masculino. Percebe-se também que em oposição à cor azul, estava sempre a cor rosa, assim, como o homem estava em oposição à mulher.

Esta dualidade opositora homem/mulher é histórica, preservada pela herança da sociedade patriarcal. Segundo Bourdieu (1995), esta tensão traduz a violência simbólica, que se corporifica à medida que as divisões do mundo social se impõem e definem arbitrariamente o que é próprio do homem e da mulher, dividindo o mundo em categorias: masculino/feminino, azul/rosa, seco/úmido, alto/baixo, etc.

Esse jogo acaba por instituir a violência simbólica que, como seu próprio nome sugere, se dá de modo sutil e estabelece a polarização e a hierarquização das relações entre os sexos, definindo perfis e comportamentos estereotipados e ambivalentes. Em detrimento disso, testemunha-se tabus, preconceitos, discursos e

representações que legitimam o *status* de dominante para os homens e de dominado para as mulheres.

Em todas as sociedades, as meninas são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos e apaziguadores, a serem mediadoras, sensíveis, boas, emotivas, submissas. Deve saber obedecer a ordens, cozinhar, cuidar da casa, dos filhos. Prepara-se, na maioria das vezes, a menina para cumprir um roteiro de vida linear, previsível, esperando-se dela comportamentos e atitudes condizentes com sua condição feminina. Assim, “[...] as mulheres são ‘amputadas’ sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder” (SAFFIOTI, 2004, p. 35).

Já os ensinamentos dirigidos aos meninos cobram-lhes atitude determinada, forte, arrojada, agressiva, viril, máscula, dominante, não medindo esforços para o alcance de seus objetivos. Chorar *é coisa de frutinha*, como dizem na gíria corrente. “Homem que é homem não chora”, diz o samba popular cantado por Simone (1996). Sensibilidade e razão são, na ótica masculina, incompatíveis com o macho, significando demonstração de fraqueza, de falta de pulso e de controle.

Para Saffioti (2004), o estímulo à agressividade masculina e a distinção das características pertinentes a homens e mulheres como sendo incompatíveis, está na raiz de muitos fenômenos de ordem econômica, política e social. Fenômenos estes que reservam à mulher um papel inferior nas relações sociais cotidianas e ao homem o exercício do poder, o que demonstra que o poder é macho. A narrativa a seguir ilustra esta prerrogativa:

*[...] realmente o sexo feminino precisa de mais cuidado, na sua educação, tem que ser educado mesmo pra ser mais prevenida, a diversos cuidados. Até mesmo, sei lá, assim, respeitos morais, amizades e tudo. Eu acho que um menino do sexo masculino, ele tem pela formação mesmo que ele já tem, pela tendência, de ter mais facilidade de sair de problemas [...] (P5).*

É na arquitetura desses estereótipos que se assentou a divisão, que se reproduziu estereótipos e representações sociais e cognitivas, definindo o destino do homem e da mulher, implicando rastros na vida em sociedade. Estereótipos, por sua vez, constituem idéias preconcebidas, resultantes de expectativa, hábitos, valores e normas convencionadas em uma dada cultura.

Sobre isto, Badinter (1986, p. 139) argumenta:

*[...] as características positivas estão do lado dos homens: estabilidade emocional, autonomia, coragem, atividade, criatividade e inteligência. Em*

compensação, a mulher [...] era sempre tida como a filha de Eva, e certamente não como uma deusa: histérica, frívola, tagarela, matreira, vaidosa, passiva, intuitiva, carinhosa, maternal [...].

Decerto, o aprendizado destas características reside na violência simbólica agregada às práticas culturais que se fazem presentes nas mais diversas representações, desde a cor da roupa à escolha de uma profissão e projetos de vida.

É relevante o discurso que se segue direcionado à imagem de um *berço branco com lençol e adereços na cor rosa*, apresentada aos estudantes no grupo focal, que, como de praxe, demonstra ambivalências semelhantes ao objeto anterior.

*[...] tenho um filho de 4 anos. Só que eu ficava naquela vontade de que fosse uma menina. Eu só descobri que era um menino, no oitavo mês. Então, no sexto mês eu fiz um ultra-som, só que o médico, ele garantiu que era uma menina, mas eu não vi. Ele 'ah, é uma menina'. Aí tá, tô eu contente, fui comprar... Comprei uns quatro vestidinhos, passadeira pro cabelo, era assim mesmo, o berço era branco e... esse bordado todo rosa. [...] Aí pronto, quando chegou no oitavo mês, que fiz a ultra-som foi que eu vi mesmo que era um menino. [...] Aí eu fui contar pro pai, ele ficou foi contente porque ele queria um filho. Pronto, aí na hora ele disse, 'não, meu filho não ficar nesse berço de menina não'. Aí pronto, antes de nascer, no nono mês, o pai fez questão... Trocou o berço na loja por um todo azulzinho (P10).*

Esta narrativa expressa o desejo do pai em ter filhos, ao invés de filhas, ainda nos dias de hoje. Os motivos, decerto, estão resguardados na estrutura da sociedade androcêntrica, que institui privilégios para homens e quase nenhum para as mulheres. Nesta lógica, Shotter e Logan (1993) alertam sobre a existência de um mundo de indivíduos marcados pelo gênero, atrelado a uma rede de diferenças, incluindo as projeções e expectativas antes mesmo do nascimento.

Pode-se constatar, porém, que é também na ciranda das cores que a sociedade reproduz pensamentos e comportamentos sexistas. As indústrias têxtil, alimentícias e as indústrias de brinquedo segregam o sexo e confinam meninas e meninos a gostos diferentes, cores diferentes que, por sua vez, de modo cíclico, reforçam o pensamento de que “menina gosta disso e menino gosta daquilo”. No âmbito das indústrias de brinquedo, as bonecas Barbie, por exemplo, dizem isso muito bem, quando agregam acessórios como escova, maquiagem, roupinhas e sapatinhos de mulher “com jeitinho de criança”, enquanto o Ken, o parceiro da Barbie, é um boneco sem sorriso, de pouco acessório e de corpo musculoso.

Assim, por via de objetos, práticas e rituais se dá a construção do gênero, a partir do corpo sexuado, por isso a menina se identifica com a boneca desde cedo, já que nela estão as representações femininas iguais as da sua mãe (conquanto existam exceções), que ela aprende a imitar:

*[...] se tivesse colocado uma figura de uma boneca, eu colocaria seguramente mulher. [...] Hoje com 8 anos, a minha filha ainda quer brincar de boneca, ela só pede de presente boneca. Brinca de boneca até hoje [...]* (E6).

Para Beauvoir (1980, p. 20), “[...] ao passo que o menino procura a si próprio no pênis enquanto sujeito anatômico, a menina embala sua boneca e enfeita-a como aspira ser enfeitada e embalada; inversamente, ela pensa em si mesma como uma maravilhosa boneca”.

A boneca, longe de ser um brinquedo neutro, apolítico, institui o aprendizado de certas características aliadas ao feminino, como por exemplo, o cuidado, a doação, a responsabilidade. Isso pode justificar o desejo da menina em ganhar bonecas, que surge também da representação da sua mãe e do desejo de imitação e socialização na infância.

Na seqüência do grupo focal, foi apresentada a imagem de um *carro de marca Pálio* e um *carro de Fórmula 1*. O resultado foi o mesmo: 6 dos estudantes registraram que as imagens pertenciam a ambos os sexos, enquanto 2 - a minoria - registrou que a imagem pertencia apenas ao sexo masculino. Entre estes últimos, um estudante e uma estudante, justificaram, respectivamente, a sua resposta:

*[...] eu acho que mulher no volante... (risos). Mulher não tem muita habilidade [...]* (P1).

*[...] É por causa do modelo e tipo. Se tivesse esse carro em outro tipo, assim... mais feminino. Entendeu? [...] Hum...! Um Meriva [...]* (P5).

Nota-se que o ditado popular “mulher no volante, perigo constante” formou mentalidades, aliado ao fato de que a mulher até poucas décadas atrás não possuía carro próprio, já que não desfrutava de uma carreira profissional bem sucedida e, aliada a ela, uma vida financeira independente, além de estar circunscrita ao lar. Mesmo quando abastada, a mulher possuía motorista para não “correr” o perigo de dirigir. Embora atualmente as mulheres dirijam tanto quanto os homens, na quantidade e na capacidade, a mentalidade de que existem dificuldades da mulher com relação à condução de um automóvel ainda persiste.

Para o participante do sexo masculino, o carro de corrida não está afeito à mulher, já que é símbolo de velocidade, aventura, risco, força, objetividade, concentração, características incentivadas e reforçadas na educação masculina e desencorajadas na formação das filhas. Às mulheres, conforme relato da participante, cabe um carro de formas delicadas, redondo, compacto, pouco arrojado, enfim, feminino.

A imagem de uma *panela* foi apresentada aos estudantes, e 5 deles a relacionou ao universo feminino enquanto 3 mencionaram que a imagem relacionava-se ao homem, mas, os discursos são marcados pelo típico preconceito de que “homem não sabe cozinhar”, como se pode observar na narrativa:

*[...] Aquela coisa que é trabalhada na família dele: **homem não fica na cozinha nem pra lavar panela, imagine pra cozinhar** [...] (P3, grifo nosso).*

Sem dúvida, o fato de a maioria dos homens não saber cozinhar está relacionada à educação que recebera da família que, por sua vez, o afasta da cozinha e o aproxima do futebol, por exemplo. Outro ponto de análise é que quando os homens estão associados à cozinha são chamados de “chefs”. Neste caso, a atividade se vincula a um modo sofisticado de cozinhar e, evidentemente, a uma boa remuneração salarial, além de agregar valor e status à profissão, como pode ser verificado recentemente em programas de TV, cujos chefs ensinam receitas variadas para o público que, em sua maioria, é constituído por mulheres “donas-de-casa”.

Por outro lado, não é comum verificar a imagem do homem associada à produção da comida caseira da família, as refeições do dia-a-dia, pois recorro que ele está vinculado à esfera pública e não à esfera privada. Deste modo, a profissão de cozinheiro ou cozinheira ganha um status que nunca tivera com a presença masculina, inclusive, passando a incorporar a expressão inglesa *chef*.

Assim também ocorreu com a docência: “[...] uma concepção masculina ligada ao conhecimento e à autoridade, e, de outro, uma concepção feminista (ou feminina?) de docência, ligada ao apoio e ao estímulo [...]” (LOURO, 2001, p. 21), além da noção mais convencional da “professorinha” dócil e maternal. Nota-se, portanto, a depreciação das profissões quando se tornam espaço de profissionalização feminina e, por outro lado, a valorização das profissões quando incorporam o status masculino.



É notório que o domínio do mundo público é destinado aos homens enquanto o contrário se confirma. Para funcionar esta lógica deve haver submissão por parte da mulher, uma visão apolítica para as relações de gênero e um consenso entre os sexos sobre a divisão social, senão incorre conflitos de interesses, conforme relato:

*[...] Mas hoje, no tempo em que a gente vive hoje, a mulher já trabalha fora. **Aí eu acho que tem que ter um acordo, entre o homem e a mulher porque senão não vive bem [...]** (P9, grifo nosso).*

Assim, muitas gerações foram educadas e deixaram heranças com marcas indelévels, já que a sociedade masculina forja o ser mulher, colocando-a numa posição secundária. Em contrapartida, os estereótipos masculinos preconizam a liberdade, a produção e a conquista dos projetos de vida pessoal, profissional e social.

Sobre isto, Arendt (1975, p. 68) explica que o indivíduo restrito à esfera privada “[...] não se dá a conhecer, e portanto é como se não existisse. O que quer que ele faça permanece sem importância ou consequência para os outros, e o que tem importância para ele é desprovido de interesse para os outros[...]”. Conforme sugere o título da obra da educadora baiana Elizete Passos, *Palcos e platéias* (1999), o homem está no palco, como um protagonista, dada a sua visibilidade pública, enquanto a mulher se encontra na platéia, como uma espectadora anônima.

Outras narrativas evidenciam conteúdo sexista em razão da imagem *panela*, na visão dos participantes, ser apropriada para mulheres, tendo 5 estudantes registrado esta percepção, enquanto apenas 3 acreditam que o objeto poderia ser utilizado por ambos os sexos. Mas, nenhum dos participantes relacionou tal objeto ao homem, já que cozinhar, segundo eles, demanda paciência, delicadeza e cuidado, habilidades que as mulheres devem almejar e desenvolver desde muito cedo:

*[...] A mulher tem mais delicadeza, paciência, tem criatividade pra esse tipo de coisa [...] (P1).*

*[...] Então eu coloquei mulher como primeira questão pela tradição, aquela coisa de mulher fazer a comidinha, cuidar da casa [...] (P2).*

Do mesmo modo, 7 dos estudantes designaram a imagem da *mala executiva preta* para o homem, enquanto apenas 1 informou que a mesma poderia ser utilizada por mulheres. Esse objeto, no mapa cognitivo compartilhado pela sociedade, vincula-se a profissões de grande porte, de poder e de prestígio, enfim com o mundo executivo, das negociações e da racionalidade. Daí, questiono por que as mulheres foram invisibilizadas? Por que tal objeto não poderia ser utilizado por mulheres, já que, atualmente, é notória sua presença em cargos executivos? Desta vez, a justificativa da cor da mala associada ao sexo não procede, já que se trata da cor preta, considerada neutra, unissex e universal. Então, que tipo de associação exclui a mulher desta representação?

Neste caso, diferente dos demais objetos, houve um deslocamento da percepção estereotipada em função da cor do objeto para o simbolismo de poder que ele representa, daí o fato de estar associado ao homem. As representações, segundo Louro (2001), podem ser diversas, podem transformar-se ou divergir, mas estão sempre estreitamente ligadas ao poder.

Neste caso, aquele que se encontra na posição do poder, de dominante, decerto, buscará garantir o status que lhe foi conferido, mesmo que as razões não lhe pareçam justas.

Tais representações constituem o imaginário, desde as imagens do papai de gravata com uma mala executiva e a mamãe de avental servindo o jantar da família que se destacavam nos murais da escola e nos livros didáticos; às imagens de propagandas de TV e de Revista, especialmente, aquelas de sabão de roupas, associada a mulher feliz lavando a roupa da família; a, finalmente, a mulher “burra”, de corpo bem definido, vista como objeto sexual nas propagandas de cerveja e de automóveis. São estas imagens que “educam” para as desigualdades, autorizando o preconceito, a discriminação.

Quanto à imagem de um *sofá*, 3 participantes registraram que o objeto estava relacionado à mulher, enquanto 5 deles registraram que a mesma estaria relacionada a ambos os sexos, entretanto, nenhum deles expressou que o sofá estaria associado apenas ao homem. Na justificativa às respostas, disseram:

*[...] só pelo fato de ser móveis de casa, e quem cuida da casa é a mulher. Pensei nisso [...] (P1).*

*[...] Todo **redondinho** [risos], todo **franjadinho**. Com jeito assim... feminino [...] (P4, grifo nosso).*

*[...] É a mulher que fica mais em casa [...]. Vê, chega na loja, olha e diz assim 'combina com aquele tal determinado objeto que tem lá na sala' [...] (P5).*

Por que um móvel onde pessoas podem se sentar, estaria afeito apenas à mulher? Como evidenciam os discursos, o sofá é objeto do lar, então, faz parte da redoma feminina. Mais uma vez a mulher aparece associada ao lar, à dimensão privada, conforme explicado anteriormente. Além disso, revela também a posição que coercitivamente foi imposta à mulher: ela “escolhe” o sofá, mas não o “compra”; revela a visão fútil sobre a mulher: aquela que almeja um sofá “franjadinho” e “redondinho”, isto é, “coisa de mulher”, na gíria popular.

Vale considerar que os adjetivos em destaque, citados pelo estudante, estão no diminutivo e, por sua vez, expressam inferioridade, e significa aquilo que está abaixo de outro em qualidade, condição e valor. Segundo Louro (1997, p. 67),

*[...] a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamento e os gêneros [...]*

Notadamente através da linguagem, mas também por outros dispositivos culturais que ela regula e, dialeticamente, por ela são regulados, observa-se que todas as divisões sociais são desiguais, quando se trata do gênero; e a mulher, como a história testemunha, fica com a menor e pior parte. Bourdieu (1995, p. 149) explica que esta premissa se funda na lógica de que “o homem ‘fica por cima’ enquanto a mulher ‘se submete’”.

No decurso do grupo focal, propus outra atividade chamada acróstico, com as palavras “mulher” e “homem”. O procedimento consistia em registrar livremente palavras associadas à mulher e ao homem, a partir das letras que as compõem, segundo ilustrações a seguir.



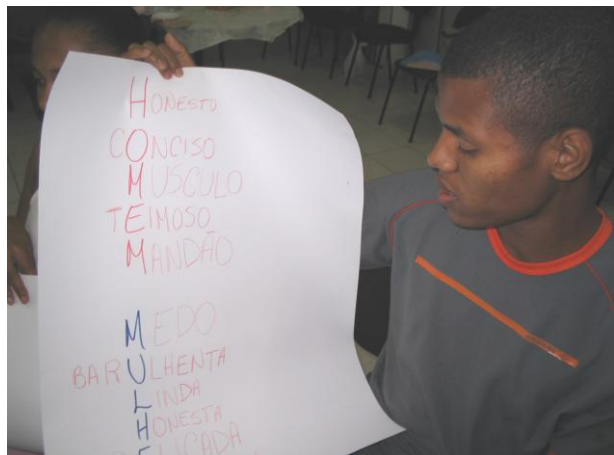
Fotografia 1 - Preparação para o acróstico  
Fonte: Tatiane de Lucena Lima. Dez. 2006.



Fotografia 2 - Construção do acróstico  
Fonte: Tatiane de Lucena Lima. Dez. 2006



Fotografia 3 - Socialização do acróstico  
Fonte: Tatiane de Lucena Lima. Dez. 2006.



Fotografia 4 - Exposição do acróstico  
Fonte: Tatiane de Lucena Lima. Dez. 2006.

Como já havia realizado algumas intervenções junto aos estudantes e percebido a noção naturalizada em relação aos estereótipos sexistas, não houve surpresa no resultado desta atividade: na expressão “homem”, 95% das palavras registradas estavam vinculadas aos estereótipos masculinos, como por exemplo: mandão, mentiroso, teimoso, empreendedor, machismo, músculo, mulherengo, manipulador, entre outras. Na contramão das idéias preconcebidas, aparecem as palavras: *esperança* e *humilde*.

Estas últimas revelaram que o homem, assim como a mulher, possui características humanas, independente do sexo. Ademais, podem revelar características que fazem parte do universo masculino vivenciado pelos estudantes em suas histórias de vida e de formação; ou ainda, elas podem ter aparecido como uma projeção, um desejo latente de que os homens as incorporassem. No entanto,

ao registrá-las os participantes demonstraram uma visão mais flexível e democrática sobre as identidades de gênero.

Mesmo reconhecendo as matrizes e as substâncias da identidade de gênero, ancoradas na discriminação sobre as mulheres, e ciente de que levará tempo para ser superada e renovada, “[...] vale lembrar que tanto o conceito de homem quanto o de mulher já se encontram em processo de ressignificação” (PASSOS, 1999, p. 123). Por isso, mesmo os discursos territorializados quanto ao gênero estão passíveis de novas perspectivas e revisões, embora tímidos. Isso justifica o aparecimento das palavras esperança e humilde nas narrativas dos estudantes para descrever o homem em meio a uma gama de características sexistas e fixas.

Já a expressão “mulher”, indicou 97,5% das palavras vinculadas aos estereótipos femininos, tais como: limite, medo, reprimida, meiga, barulhenta, útil, união, risonha, resto, Maria, etc., indicando, assim, maior incidência de sexismo associado à palavra “mulher” em comparação à palavra “homem”, embora a diferença seja pouco significativa (2,5%).

Dentre estes estereótipos, a palavra “resto” merece destaque em função da perplexidade que causa. Tal palavra, além de agregar significados negativos associados a “aquilo que sobra”, enfim, o segundo sexo (BEAUVOIR, 1980), normalmente não está vinculada aos estereótipos femininos. Entretanto, ela informa muito bem a posição diminuída que se institucionaliza no jogo dominado-dominador, e faz com que as mulheres entrem na dialética da pretensão e da distinção, muito mais como objetos do que como sujeitos. Isso me remete a pensar que o registro desta palavra pela estudante está agregado à sua subjetividade, à construção da sua identidade de gênero, enfim, à sua história de vida.

Também destaco atenção para o nome Maria, construído desde a Idade Média, como símbolo de pureza, virgindade, sacrifício, doação e amor, características ainda almejadas por muitas famílias para suas filhas. Ao contrário, o simbolismo de Eva invoca traição, pecado, desejo e sexo, pois, ao usar o fruto proibido (a maçã), condenou Adão a padecer no pecado eterno. Essas representações religiosas e tantas outras direcionaram por muito tempo a educação conduzida pela Igreja e disseminaram valores.

Para Noel et al (2007, p. 35) Maria significa “[...] símbolo da pureza, da sacralização do feminino, da mulher branca, da mulher-mãe abnegada. Eva, ao

contrário, símbolo da satanização, diabolização do feminino (imagem da sedução, do pecado, da lascividade)”.

Maria, nome que aparece no acróstico como palavra associada à mulher, não foi protagonista da história que todos conhecem tão bem. Ela sofreu durante todo o enredo e foi pelo fardo do sofrimento vivido que se tornou historicamente notável. Qual a mensagem subliminar por trás de “Maria”? Mulher que representa fragilidade e doçura, pessoa que cuida do outro e sabe servir.

Ressalvo as exceções, nota-se que as demais palavras registradas no acróstico pelos estudantes para designar o ser homem e o ser mulher fazem parte do *script* mental e social que vivencio, entretanto, há sinais de mudanças na forma de conceber as pessoas e a sociedade em constante transformação.

Um exemplo disto é a palavra *transgressão* que emergiu do acróstico na contramão dos demais atributos femininos. Ela anuncia aquilo que a ONU chama de “empoderamento das mulheres” e constitui uma meta que deve ser cumprida pelos países associados ao Projeto Milênio. Da expressão inglesa *empowerment*, empoderamento é um processo eminentemente educativo que se desenvolve nas relações de poder existentes e representa a ampliação da liberdade de escolha e de atuação, além do aumento da capacidade de ação dos sujeitos sobre os recursos e decisões que afetam suas vidas.

Portanto, para empoderar-se, a mulher necessita transgredir. A transgressão caminha na contramão dos velhos paradigmas falocêntricos - assim ocorreu (e vem ocorrendo) em relação ao direito do voto, deflagrado pelo Sufragismo, ao ingresso expressivo das mulheres nas Universidades e no mercado de trabalho nas últimas décadas.

Conforme mostram os dados apresentados por Leta (2003), as mulheres possuem maior expressividade entre os estudantes matriculados e egressos nas universidades brasileiras. Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2001, por exemplo, elas representavam 56,3% do total de matrículas (3.030.754) e 62,4% do total de concluintes no ensino universitário (INEP, 2003), o que significa, portanto, um número considerável ao ingresso dos homens no mesmo período, com efeito na profissionalização feminina, seja exercendo a docência nas universidades ou em outros segmentos.

Leta (2003) discute ainda os dados do Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) referentes à produção científica das mulheres, que

em muitas áreas de conhecimento, é superior a dos homens, por exemplo: Letras e Artes (68%), Ciências Humanas (60%), Saúde (58%), entretanto, os cargos de coordenação de pesquisas são ocupados em 60% por homens (CNPQ, 2003). Então, o que justifica a assimetria entre a profissionalização conquistada pelas mulheres e a não ocupação nos cargos de chefia?

Leta (2003) explica que outros aspectos também devem ser observados, tais como: as mulheres cientistas têm desempenho/produtividade inferior aos dos homens, menor acesso aos cargos acadêmicos de status, recebem recursos menores para pesquisa e salários inferiores. As causas para tais diferenças e divergências, decerto, envolvem o pensamento machista que assola a cultura, além de aspectos de natureza social e econômica. Como afirma Lima e Souza (2003), o próprio ambiente científico, concebido pelos homens e para os homens, comporta uma forma de produção de conhecimento que pressupõe dedicação total, incompatível com os múltiplos encargos das mulheres na sociedade.

Na reafirmação dos estereótipos sexistas, como apresentado nos resultados da atividade acróstico, o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999) informa que “mulher” é definida como o ser humano do sexo feminino, ou ser dotado das chamadas qualidades e sentimentos femininos (carinho, compreensão, dedicação ao lar e à família, intuição). De igual valor, o homem é definido como ser humano do sexo masculino; varão; ser dotado das chamadas qualidades viris, como coragem, força, vigor sexual, etc.; macho, entre outros.

Deste modo, ao prescrever às mulheres qualidades como brandura, emoção, cooperação, define-se claramente o seu lugar: o zelo e a manutenção do espaço privado, a procriação, o atendimento ao outro (ao homem). Por outro lado, ao atribuir ao homem características como agressividade, racionalidade, dominação, afirma-se igualmente, que a ele é destinado o mundo público, na manutenção financeira, material e simbólica da casa, da economia e do desenvolvimento da sociedade.

Tais representações se assentam em noções estereotipadas fundadas no corpo sexuado. Para Butler (1987, p. 142), “[...] o movimento do sexo ao gênero é interno à vida incorporada, uma escultura do corpo original numa forma cultural”, o que significa que o ser humano nasce corpo e, com o tempo, se torna gênero.

Do mesmo modo, Foucault (1993, p. 146) explica que “[...] o domínio e a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do

investimento do corpo pelo poder [...]” e, neste sentido, a escola, a cultura, a igreja, exerceram controle eficiente sobre as pessoas, os corpos e a sexualidade. Deste modo, a consciência do próprio corpo é conquistada na medida em que há um investimento disciplinar, que o poder autoriza.

A escolha e decisão em assumir a visão estigmatizada sobre o que é ser homem e ser mulher tem estreita relação com o que a cada sociedade elege em termos de padrões identitários, que não são os mesmos para todos os indivíduos, existindo modelos femininos e masculinos claramente diferenciados, opostos e hierarquizados, passando a ser considerados universais e inerentes ao ser humano, por vezes aparecendo como um determinismo biológico, como foi verificado nas narrativas das entrevistadas:

*[...] ser mulher é ser dona de casa, é ser mãe, é ser responsável. [...] O homem é aquele que vai mais direto ao assunto (risos) o autoconfiante, e o que menos pondera sobre as coisas [...] (E1).*

*[...] [A mulher] tem aquela questão de diferença sim comparada com o homem, né? Ela é um pouco mais frágil, o homem já tem aquela questão da força [...] (E9).*

Bourdieu (2002, p. 44, grifo do autor) explica que essas noções advêm da visão androcêntrica, em que suas disposições resultam “[...] da incorporação do *preconceito desfavorável* contra o feminino, instituído, na ordem das coisas [...]”. Esta incorporação se dá no decurso do cotidiano, seja de modo material ou simbólico, legitimada pelas texturas sociais, na qual as mulheres estão submetidas, passando a incorporar, elas próprias, tais preconceitos. Destaco os discursos de duas alunas que emergiram das entrevistas:

*[...] Ser homem na minha visão eu acho que é mais ser machão, é ser dominador sabe, é saber resolver coisas. É isso! Eu não gostaria de ter um homem “bunda mole” não, homem tem que ser machão tem que ser homem mesmo [...] (E6).*

*[...] Mulher para mim é, como já falei: mãe, guerreira, lutadora, educadora e muitas outras funções [...]: tomar conta de uma casa, ser dona de casa, cuidar dos filhos até do próprio marido ter que arrumar a casa, fazer comida, botar menino pra dormir, botar menino pra escola fazer tudo então a mulher é uma, uma guerreira [...] (E7).*

Os preconceitos são evidentes nas falas; e as identidades feminina e masculina concebidas repousam em modelos aparentemente fixos, absolutos e universais de como devem ser os homens e as mulheres no mundo. Mesmo em



culturas democráticas, pelo menos de direito e não de fato, as jovens alunas-professoras poderiam ter demonstrado uma visão mais flexível e plural sobre os gêneros.

Nas intervenções realizadas no grupo focal, conforme ilustrações a seguir, os estudantes foram questionados sobre o fato de conhecerem o tema ou conceito “gênero”. Dos 10 estudantes, apenas 4 ouviram falar sobre o assunto, e os meios de acesso foram palestras na faculdade e leituras acadêmicas. Deste percentual, 2 deles realizaram leituras sobre o assunto, demonstrando, inclusive, uma visão mais democrática de gênero, enquanto que os outros 2 assistiram palestra sobre o tema.



Fotografia 5- Constituição do Grupo Focal  
Fonte: Tatiane de Lucena Lima. Dez. 2006.



Fotografia 6 - Intervenções no Grupo Focal  
Fonte: Tatiane de Lucena Lima. Dez. 2006.

A minha percepção partir destes dados é a de que a visão sobre gênero destes estudantes, em geral, baseia-se em senso comum, pois, mesmo os que assistiram palestra na Faculdade sobre o tema demonstraram uma visão ingênua, entretanto, os estudantes com a visão mais crítica são justamente os que leram obras sobre o tema. O interesse em ler obras que reivindicam a opressão vivida pelas mulheres se justifica pela história de vida destas alunas, apontadas na seção seguinte.

Conforme Aurélio (1999), a expressão *senso comum* significa um conjunto de opiniões e modos de sentir que, por serem impostos pela tradição aos indivíduos de uma determinada época, local ou grupo social, são geralmente aceitos de modo acrítico como verdades e comportamentos próprios da natureza humana. Assim, apesar dos estudantes cursarem o Ensino Superior, a visão acrítica sobre as questões de gênero é evidente, pois a formação pessoal e social destes sujeitos se

assentou sob o regime de opressão que as mulheres vivem, o qual naturalizou comportamentos estigmatizados, determinou personalidades e amputou consciências.

A despeito do reconhecimento de que a dominação, como disse Bourdieu (1995), não possa ser suprimida apenas com as armas da consciência e da vontade, entendo que estas são as primeiras aliadas no processo da consciência libertadora, pois a injustiça das desigualdades sociais impostas para as mulheres não podem ser justificadas pelas diferenças sexuais. Também não pode ser esquecida a idéia de que a mudança de mentalidade se dá de forma morosa em relação aos anseios, aos do movimento feminista e aos dos estudiosos sobre gênero nas Universidades.

As narrativas emergentes da entrevistas, assim como as do grupo focal, revelaram a presença da visão essencialista sobre o ser homem e o ser mulher:

*[...] cada sexo tem a sua **natureza**, os meninos eles são mais ativos referente às suas brincadeiras, gosta mais de correr, de subir em árvores, é brincadeiras mais agressivas, e as menina são diferentes: gostam mais de brincadeiras sociais que exige menos esforço físico do que os meninos. A diferença é essa! [...] (E1, grifo nosso).*

A idéia de uma “natureza” inerente ao sujeito caracteriza uma visão essencialista. Essa concepção prega a naturalização dos gêneros em função do sexo e argumenta que existe um *locus* original, biológico, psíquico, que determina as identidades de forma que essas permaneciam no terreno da determinação e da fixidez.

Neste sentido, Citeli (2001. p. 134) argumenta:

*[...] entende-se por determinismo biológico o conjunto de teorias segundo as quais a posição ocupada por diferentes grupos nas sociedades — ou comportamentos e variações das habilidades, capacidades, padrões cognitivos e sexualidade humanos — derivam de limites ou privilégios inscritos na constituição biológica. Muitos dos cientistas sociais e dos biólogos que discutem as limitações das diversas vertentes do determinismo biológico não estão apenas preocupados com os "deslizes" propriamente científicos do determinismo, mas com as conseqüências sociais e políticas que advêm dessas afirmações [...].*

Esta lógica sobre a existência de uma natureza feminina e uma masculina, cuja noção é biologizante, aparece na narrativa de um dos participantes do grupo focal, que representa tanto a insatisfação do menino fugir dos atributos desejados

para a sua personalidade masculina, quanto o fato de ser duvidosa a sua orientação sexual:

*[...] Não vejo nada de errado em menino ser diferente nessa questão e a menina ser diferente também. Cada um tem sua natureza mesmo e aquele também que foge do padrão não é errado, né? É, **aquele que foge do padrão é aquele menino que é mais quietinho** [...] (E1, grifo nosso).*

A sociedade vem tomando a masculinidade como sinônimo de virilidade, daí a necessidade do menino ser ativo, agressivo e de poucos sentimentos. Caso contrário, poderá ser contrariado pelos seus colegas com expressões do tipo: “bicha” e “boiola”, entre outras. Passos (1999, p. 111) argumenta que é simples perceber isso: “[...] basta ver a maneira como a sociedade recebe um homem que fala fino e tem jeitos delicados, ou uma mulher que fala grosso e tem atitudes rudes”.

Visões estigmatizadas como esta, calcadas nos ideais do sistema patriarcal, garantiram as oposições, universalizaram os modelos de macho e fêmea e dirigiram as pessoas a situações específicas de aprendizagem. Neste caso, os atributos ditos femininos e masculinos são considerados imanentes, constituintes da essência do sexo e não frutos das experiências sociais.

O pensamento feminista deixou o legado de lutas e conquistas para que se possa pensar e reconhecer as diferenças, entretanto, estas não podem ser motivos e justificativas para as desigualdades sociais, em função da desigualdade sexual, mas, algumas mentalidades continuam adormecidas para as discriminações que emergem destas visões, conforme o recorte da entrevista:

*[...] As mulheres são mais ajuizadas, [...] agora eu vejo também com limitações em comparação com o homem [...] Em comparação no porte físico, né? A força. E por isso acho que a mulher também é um ser mais delicado, nesse sentido aí [...] (E4).*

O corpo representa o simbolismo da força para os homens e da fragilidade e da limitação para as mulheres, evidencia a narrativa. No caso das mulheres, a “dita” fragilidade pode também ser justificada em função do útero que carrega consigo, da gestação e da maternidade almejada por si (a maioria das mulheres) e por toda a sociedade. Ao “maternar”, a mulher precisa de cuidados, ao tempo que também precisa cuidar e, por isso, se torna experiente nesta tarefa, em função da necessidade. Entretanto, a necessidade expressiva do cuidado com a filha ou o filho é vista, muitas vezes, como “instinto materno”. Para Passos (1999, p. 110), “[...] se a

vida da mulher é marcada pela limitação e ordenada a partir da sua condição biológica – ser virgem, não ser, menstruar, não menstruar, ter filho, não ter – com o homem o foco é outro; centra-se no seu desempenho profissional e sexual”.

Assim, nas amarras do corpo e da sexualidade, há um mundo pré-definido conforme o sexo. Para Weeks (2001, p. 90), “[...] o corpo é visto como a corte de julgamento final sobre o que somos ou o que podemos nos tornar [...]”. Ele é a porta de entrada para as representações arraigadas em hábitos pretéritos.

No cenário das representações, as mulheres aprendem a se submeter, a serem cordatas, a reverem constantemente seus projetos em função dos outros, especialmente, do marido. Os homens, por sua vez, são encorajados a perseguirem suas metas, a serem estrategistas, racionais, por isso, Passos (1999) explica que são elas (as mulheres) que precisam se adequar a eles, pois as regras do jogo já estão postas. Daí, a noção de que o homem “pode mais”, conforme evidencia o discurso da entrevistada:

*[...] Ser homem também é um ser humano. Agora o homem, eu acho assim, que o **homem é que tem que ta na frente de tudo** sei lá como é, é diferente da mulher, né? Eu não sei explicar muito sobre isso não [...]* (E9, grifo nosso).

O trecho em destaque tem estreita relação com o fato de que as mulheres aprenderam a perceber o mundo sob a ótica masculina e, em decorrência disto, passaram a acreditar que o seu senso de justiça poderia ser acometido pelo seu sentimento de afeição, por exemplo, sendo inferior ao do homem que, desde cedo, aprendeu a controlar seus sentimentos e tornar-se racional ao máximo. Isso levou (e ainda tem levado) as mulheres a entregar aos homens a decisão sobre tudo e sobre as suas vidas e, em troca, elas se tornaram mais amáveis e disponíveis.

Este dado revela também o que Freire (1971) chamou de consciência ingênua, já que o pensamento e as ações são conduzidas, sobretudo, pelo inconsciente coletivo, neste caso representado pelo machismo. Nota-se a visão acrítica sobre os mecanismos de coesão que faz a estudante reproduzir a concepção de que o homem deve se posicionar à frente da mulher para que haja garantia de resolução de problemas, pela inteligência da qual é dotado.

Curioso que a entrevistada assume desconhecer os motivos que a fazem pensar que o homem deve estar à frente da mulher, numa relação “vertical”. Segundo Freire (1979), neste tipo de relação, o saber é dado, fornecido “de cima

para baixo” por aquele que exerce a autoridade do poder do mando. A mulher admite para si a passividade e, numa relação metafórica com a educação bancária<sup>23</sup>, passa a validar a doação do saber do educador (o homem), tomando-o como sujeito universal que assume o controle das situações. Esse tipo de opressão, para se manter de modo auto-regulado, pressupõe ingenuidade do oprimido e aceitação, não devendo haver contradições ou discordâncias.

Quando as contradições aparecem e emergem da consciência humana, através da reflexão da mulher e do homem sobre si mesmos, sobre o mundo, e sobre si mesmos em relação ao mundo, não se faz possível a opressão como prática de dominação.

Para Freire (1971), os homens se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação e a subsequente ação no processo de luta libertadora, isto é, a tomada de consciência implica mudanças concretas nos modos de vida das pessoas.

Neste sentido, a seção seguinte demonstra as narrativas que expressam a visão transitivo-ingênua e a visão crítica de alguns dos estudantes em relação ao gênero.

## 2.2 A CONSCIÊNCIA CRÍTICA E A DESCONSTRUÇÃO DOS GÊNEROS

Entende-se por consciência crítica, conforme Freire (1971), a possibilidade de percepção imediata sobre o contexto em que o sujeito se insere aliada a uma visão prospectiva, de representatividade social. Entretanto, antes de adentrar nesta dimensão, o sujeito passa por uma consciência transitória, na qual inicia a ampliação da sua visão de mundo, daí resultam seus questionamentos e reflexões sobre a realidade e, principalmente, sobre os seus condicionantes e efeitos instrumentais na sociedade.

Em algumas narrativas apresentadas nesta seção, pode-se observar a incidência da consciência transitória, primeira fase da consciência crítica, já que não há um real entendimento dos mecanismos de poder e de dominação, ainda que

---

<sup>23</sup> O termo "bancária" se refere, literalmente, a "banco". Para Freire (1970), esta concepção de educação consiste em depositar certas noções na mente do educando, daí o uso do termo banco.

esboçam dúvidas e reflexões; enquanto que outras narrativas, mais fundamentadas e justificadas, são marcadamente críticas.

Com o objetivo de discutir sobre a identidade feminina e masculina e seus papéis sociais, também foi exibido o vídeo “Sonho Impossível”, que retrata questões relacionadas ao gênero. Sobre isto, os estudantes expressaram suas opiniões e posicionamentos:

*[...] Outra coisa que me chamou a atenção foi na parte que ela ganha menos [dinheiro] de que o homem [...] (P4).*

A estudante se referiu a um trecho do vídeo em que o protagonista é motorista de profissão e ainda encontra tempo para cortejar as mulheres que passeiam pela rua; enquanto a sua esposa, a protagonista trabalha em uma fábrica de costura, cujo ambiente é estressante por conta dos maquinários e das produções em série. Ela é chefiada por um homem e, ao final do trabalho, recebe uma quantidade menor de dinheiro em relação ao seu marido. Ao sair do trabalho, a saga continua: precisa pegar o filho na creche, fazer compras, preparar o jantar e pôr a comida na mesa; enquanto o marido sai do trabalho, vai para a casa e fica aguardando a refeição de modo impaciente, sentado à mesa.

Sobre isto, Saffioti (1976, p. 307-308) explica o signo da inferioridade que o sexo feminino representa em relação ao masculino: “[...] é ocupando as posições inferiores, recebendo salários menos compensadores, não aspirando aos postos de mando que a mulher ‘resolve’ ou alivia as tensões que a inconsistência de seus papéis origina”.

A atuação da mulher das classes menos favorecidas no mercado de trabalho, como apresentada no vídeo “Sonho impossível”, faz parte da condição de subsistência da família nos dias atuais. E essa força de trabalho é a mais desvalorizada socialmente, além de ser a pior remunerada, embora a mulher venha se destacando nos espaços profissionais e na permanência no mundo do trabalho e na vida pública.

Em parte, essa situação é acirrada pela crise da família nuclear monogâmica e heterossexual, a qual implica configuração de novas formas de sociabilidade. Assim, na atualidade, grande contingente de famílias são monoparentais, isto é, chefiada por um adulto que, na maioria das vezes, é uma mulher solteira, mãe de filhos, inclusive, em algumas situações, de pais distintos que a abandonaram, além

dos casos de ‘produções independentes’; o contrário também ocorre, entretanto, de modo menos freqüente.

Outros casos atípicos revelam que a mulher enseja projetos de realização pessoal e profissional transcendendo os estereótipos que lhe foram impostos, ao tempo em que define e põe em prática todo o seu capital intelectual e sua criatividade, projetando uma carreira profissional de sucesso, destaque e representatividade, antes ocupada pelo homem.

Quando a mulher e o homem estão casados, reconhece-se a necessidade da divisão de tarefas domésticas, já que atualmente ambos são impelidos a atuarem no mercado de trabalho por questões de subsistência econômica e familiar, conforme evidencia a narrativa a seguir:

*[...] Esse filme retratou essa situação, né? Embora eu ache que não tá tão assim hoje em dia, os homens se preocupam mais em ajudar a mulher, é uma coisinha que devagarzinho vai chegando lá. **Com carinho eu sei que, a gente pode ter a ajuda em casa** [...] (P5, grifo nosso).*

Esta narrativa apresenta uma consciência ingênua transitiva, pois apesar de possuir uma visão democrática em relação à divisão das tarefas domésticas, o trecho em destaque demonstra que esse acordo deve ser conquistado pela mulher, na relação com o seu marido. Sobre isto, Passos (1999, p. 121) explica que “[...] além de não terem [as mulheres] liberdade, de não decidirem os caminhos que gostariam de seguir, ainda são levadas a acreditar que precisam fazer barganhas com os homens para serem ‘amadas’ e ‘cuidadas’”. Na teia de relações que o poder se constitui, as mulheres também jogam, assim como os homens, mas, em desvantagem.

No âmbito das relações laborais, a mulher também se situa num local diferenciado e desfavorecido em detrimento do homem. Não se pode negligenciar a noção de que o mundo do trabalho, assim como outros espaços, é marcado pelo gênero, pela ambivalência, portanto, conservador dos padrões construídos no âmbito familiar. Destaco a narrativa em que a estudante relaciona a sua experiência de vida à um trecho do vídeo:

*[...] eu me vi também no filme quando ela sai pega a menina e leva pra casa da mãe [...], enquanto que o marido não pega ônibus, o trabalho dele é bem mais perto de casa, quer dizer, ele tem uma rotina mais tranqüila aparentemente pelo que o filme apresenta do que a dela [...] (P8).*

Durante o grupo focal, esta aluna apresentou uma visão mais politizada em relação ao gênero, e informou ter lido livros e assistido palestras sobre o assunto. Entretanto, nota-se que a emergência da sua consciência de gênero é decorrente, sobretudo, da sua vida pessoal. Revelou, ainda, que considera sua vida bastante agitada se compara a do marido, que parece ter mais privilégios. Assim como a protagonista do filme, a estudante revela assumir uma multiplicidade de tarefas que incluem as atividades domésticas e a atuação profissional, entre outras:

*[...] Tem dia que eu chego, o homem [seu marido] tá assim acabado, porque ele acorda de manhã... Eu acordo, tenho que arrumar minha filha, tenho que fazer isso... E ele? É aquela pena: ele acorda, é todo metódico. [...] Ele tem um processo pra tomar café, [...] pra ele realizar as atividades dele, que não pode ser interferido. [...] Eu acordo, já sei o que vou fazer [...], tenho trabalho da faculdade, tenho que chegar no trabalho de manhã, tenho que sentar pra digitar não sei o quê, pensando a mil por hora. A noite ele chega, vai buscar minha filha na casa da avó, tá os dois lá sentadinhos. [...] Aí começamos a conversar. [...] Ele me **ajuda** muito, mas cansa também muito fácil, eu costumo dizer 'sua pilha não é duracel', porque é um cansaço infinito. Eu não entendo como uma pessoa cansa tanto daquele jeito. [...] Não é que eu queira que [ele] seja hiperativo. Ele [...] cozinha, faz tudo, mas faz tudo dentro de um processo, bem lento, bem lento que a gente tem que respeitar, né? Mas que tem hora que eu digo 'Jesus amado', eu preciso ter muita paciência. Entendeu? [...] (E3, grifo nosso).*

Esta narrativa expressa o privilégio do marido em relação à mulher, apenas pelo fato de ser homem. Pouco esforço lhe basta já que é a mulher que será cobrada socialmente para assumir o lar e as coisas a reboque, como trabalhar e estudar, por exemplo, que são imperativos da sociedade capitalista. Com isso, há sobrecarga de atividades e a necessidade de divisão de tarefas, para além da “ajuda” prestada pelos homens. Ademais, a ajuda de um pressupõe realização do outro, isto é, se alguém ajuda, antes alguém faz. A proposta de equidade não reivindica ajuda e sim uma divisão proporcional das tarefas domésticas. Sobre isto, outra narrativa semelhante:

*[...] meu marido ele cozinha e... e... dá conta da casa tranqüilamente **se eu precisar sair**. Ele trabalhava com negócio de toldos e me **ajudava** a arrumar a casa [...] (E4, grifo nosso).*

A expressão “se eu precisar sair” demonstra que a ajuda dispensada pelo o marido não se configurava como um hábito, mas, era uma prática que poderia ser acionada em necessidades extremas, no caso de ausência da mulher, por exemplo.



Assim, a divisão do trabalho doméstico se insere na proposta da equidade de gênero. Tal proposta vem modificando bastante as estruturas sociais e econômicas. Atualmente, o desafio não é apenas a definição das diretrizes de políticas públicas que sejam capazes de defender os direitos das mulheres, mas produzir estratégias para a equidade e inclusão que se instaurem no interior da sociedade amparada pela revisão e desconstrução de velhos paradigmas falocêntricos, como por exemplo, as atribuições domésticas como responsabilidades exclusivas da mulher.

Neste caso, as próprias mulheres devem tomar consciência das desigualdades, pois a transmissão cultural dos papéis masculinos e femininos é tão forte que

[...] entre mulheres socializadas, todas na ordem patriarcal de gênero, que atribui qualidades positivas aos homens e negativas, embora nem sempre, às mulheres, é pequena a proporção destas que não portam ideologias dominantes de gênero, ou seja, poucas mulheres questionam sua inferioridade social (SAFFIOTI, 2004, p. 34).

Além da compreensão e tomada de consciência, os pontos de rompimento da concepção machista são necessários e envolvem a dimensão da práxis, a começar pelas próprias mulheres em atitudes mais ativas, autônomas.

Neste perspectiva, quando os estudantes foram questionados sobre o motivo que provocava a convicção em relação às cores estereotipadas - azul/menino e rosa/menina - em função do sexo, responderam:

*Machismo, né? [risos] (P6).*

[...] *E assim: nós somos mulheres machistas! (P4).*

Risos tímidos e respostas sem fundamentação que demonstram a consciência transitiva ingênua das participantes por conta dos questionamentos que apresentam, embora não possuam justificativas para as contradições. Cabe recordar que o processo educativo prepara a mulher para legitimar a dominação do homem e, como disse Bourdieu, (1995) conceder à “*inquietação masculina*”. Ela incorpora em sua socialização, uma visão masculina de mundo (por isso são também machistas) e, por saber que está do “outro” lado, reconhece, mesmo inconscientemente, a sua desvantagem. Por isso, busca tirar proveito do seu estado diminuído para afirmar a

superioridade do sexo feminino, o que vem estabelecendo, desde muito tempo, a luta entre os sexos.

Diferente da maioria, uma das participantes discordou das demais opiniões sobre as cores estereotipadas, permitindo ao grupo uma reflexão sobre o fato de que qualquer uma das cores pode ser utilizada por ambos os sexos:

*[...] agente não pode pensar nessa questão de: ‘ah menino tem que ser azul, menina tem que ser rosa’, apesar de ser já um padrão da sociedade. E que a gente tem que começar a quebrar paradigmas, né? A cor é a preferência de cada um. De repente, pode ter um menino que goste de rosa e ele não vai poder usar rosa só por que é de menina? A gente tem que começar a quebrar isso [...] (P3).*

Este discurso retrata a necessidade de que, as pessoas da sociedade civil, educadoras e educadores, pesquisadoras e pesquisadores, se ocupem com a mudança de paradigma em relação aos estereótipos masculinos e femininos, e assim, alterar os suportes simbólicos e culturais inerentes a eles, pois a educação, segundo Freire (1970), deve ser motivada por uma pedagogia conscientizadora, como força de mudança e de libertação do sujeito. O autor afirma: a libertação autêntica é “[...] uma práxis que comporta a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1970, p. 50).

Neste tocante, segue o discurso da aluna que demonstrou uma visão crítica sobre o conteúdo em pauta:

*[...] Eu penso que é uma questão cultural. A partir do momento que a família diz ‘menino é azul e menina é rosa’, os meninos vão crescer assim [...]. Às vezes o pai é machista, não tem essa visão que, o que é que tem a ver as coisas com o sexo? [...] Então, a criança cresce assim, [...] [a mudança] vai depender muito da escola, do contexto cultural da família [...] (P3).*

Outra entrevistada também se posicionou criticamente, na tentativa interessada em explicar também o motivo da oposição, embora tivesse registrado em suas anotações que a imagem “roupa de bebê azul”, por exemplo, estivesse apenas associada ao homem. Isso evidencia que o seu posicionamento frente ao grupo evoluiu em relação ao seu primeiro registro, decerto, porque as demais colocações dos colegas a fizeram refletir e alterar sua percepção:

*[...] Eu acho que essa questão tem a ver, com relação de poder, por que assim, [...] a nossa sociedade é patriarcal, né? [...] Se a gente educa a mulher, pra ter experiência e o homem pra ter liberdade, a nossa sociedade vai estar como está. E do jeito que está, pra alguns é confortável. Então assim, por mais que eu pense que*

*menina pode e que o menino não pode [...]. Muitas mulheres têm dificuldade hoje pra dirigir, porque não foi trabalhado na infância, [...] mulher não pode correr, não pode brincar, ninguém pode ver nua [...] e tudo mais. E aí hoje ela precisa dirigir pra vida prática. E aí tem essa dificuldade pra mudar [...] E a questão é que isso é tão velho que nós mulheres, nós mesmas acabamos criando nossos filhos pra ser esses homens que vão querer nos abafar o tempo todo, porque a gente trata o menino pra ele ser o macho e a menina pra ser sempre a fêmea [...] (P4).*

Nota-se, portanto, a ênfase na flexibilização dos papéis estereotipados, das condutas e das atividades atribuídas aos meninas e meninos, homens e mulheres, independente do sexo. No seio da cultura democrática os modelos fixos precisam ser questionados, desmitificados e superados.

O recente filme brasileiro “Se eu fosse você” (2005), é um exemplo vivo de ficção que envolve mudanças de paradigmas conforme o sexo e mostra que o homem pode desempenhar atividades femininas e vice-versa. Na trama, os protagonistas (o marido e a esposa) são obrigados a assumir, em todos os sentidos e conseqüências, a vida do outro, e à medida que vão suplantando os obstáculos, vão aprendendo mais sobre si mesmos, sobre o outro e sobre a vida, até porque a vida não tem sexo, a sociedade que o construiu.

Esta última narrativa foi sustentada por uma das alunas que demonstrou uma consciência crítica apurada em relação ao gênero. Nota-se, porém, que além das leituras e palestras na área de gênero, a sua visão é decorrente da sua experiência de vida, conforme explica abaixo. Assim, os saberes da experiência (TARDIF, 2002) apresentam um conhecimento experiencial e se incorporam às habilidades e atitudes do cotidiano.

*[...] Minha mãe cortava meu cabelo curtinho e eu achava o máximo. Na escola, inclusive, quando eu já estava com uns 14 anos, achavam que eu era homossexual. [...] E eu sofri muito por causa disso. [...] Hoje em dia eu sou uma mulher normal. Eu sou casada e tudo, sou professora, não faço questão de gênero [quer dizer, discriminação] na sala de aula. [...] (P4).*

Muitos já estão atentos aos efeitos androcêntricos, como evidencia a fala da estudante, após assistir o filme “Sonho impossível”:

*[...] A gente vendo esse desenho, quando a gente passa a nossa vida e vê que isso acontece com a gente, e que **ninguém tá enxergando, ninguém vê o nosso trabalho**. [...] a mulher que se preocupa, se tivesse ou não pra comer, mas ela se preocupou com a alimentação dele, dos filhos, com a educação, de tudo [...] (P6, grifo nosso).*

A expressão da aluna “ninguém tá enxergando, ninguém vê”, me remete ao *Mito da Caverna*, de Platão, quando os prisioneiros que estão na caverna passaram a enxergar as próprias coisas, descobrindo que, durante toda sua vida, não viram senão sombras de imagens (as sombras das pessoas projetadas no fundo da caverna), e que somente agora estariam contemplando a própria realidade.

A fala da estudante denota certa indignação para o fato de que poucas pessoas se dão conta do processo de opressão pelo qual a mulher sofreu (e sofre); ou, no caso dos homens, preferem manter a zona de conforto que a sociedade machista lhe dedicou.

Voltando a Platão, os prisioneiros, quando conhecedores do mundo, poderiam (ou deveriam) regressar à caverna e contar aos outros sobre a realidade e assim, libertá-los. Deste modo, pode-se inferir que a consciência libertadora se faz agir pela consciência crítica. Quando acidentados pela criticidade, mulheres e homens fragilizarão a opressão e tornar-se-ão mais humanos.

Para Freire (2000), a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma sólida formação ética e estética, pois decência e boniteza andam de mãos dadas. Para isso, cumpre a cada pessoa desviar dos meios fáceis com que é tentada continuamente e lidar com as dificuldades que os caminhos impõem.

Como visto, é no bojo das construções sociais que se encontram as relações de gênero, seus construtos identitários e as redes de poder, que subjagam as mulheres destituindo sua liberdade individual. Estas noções que distinguem os sujeitos de acordo com seus atributos sexuais devem ser desnaturalizadas, retirando-lhes a aparência de “natural”, ainda que o discurso com que se apresentem assim os designe, verificando que o status e o papel do homem e da mulher na sociedade são independentes do sexo em si.

Isso leva a percepção das relações como construções sociais que permeiam as várias instâncias da sociedade, estando presente nas interações cotidianas das quais todas as pessoas fazem parte. Dentre os vários ambientes formais que legitimam o modelo falocrático, está a escola, sobre a qual será dada destaque na seção seguinte.

Caracterizada como ambiente formal de educação, ela institui o aprendizado dos conteúdos historicamente construídos, transmitindo valores, comportamentos e representações não neutras, difundidas por uma identidade padrão meritocrática, ao

invés de tornar-se espaço de legitimação plural das diversas identidades sociais. Daí a preocupação com a escola, o currículo e a formação de educadores nas suas articulações com o tema gênero.

Sob a noção de consciência utilizada por Freire (1971) e sua tipologia, os resultados evidenciam que 5 estudantes, isto é, 50% da amostra, demonstraram uma *consciência crítica* sobre as relações de poder que envolvem o gênero, sendo que 2 deles (20%) encontram-se ainda na fase da *consciência ingênua intransitiva*, caracterizada como primeiro degrau para a consciência crítica, já que os estudantes são capazes de questionar a realidade, mas, não apresentam compreensão lógica dos mecanismos de poder que coíbem a cidadania feminina e instauram as assimetrias. Por outro lado, os outros 5 estudantes (50%) revelaram uma consciência ingênua sobre as discriminações de gênero pautadas numa visão essencialista, portanto, naturalizada, sobre os sexos e os seus papéis identitários. Estes dados são preocupantes já que estes estudantes também são professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e tendem a reproduzir no currículo cultural e escolar as discriminações de gênero, fruto destas concepções, que esse trabalho pretende desmitificar.

Assim, este capítulo buscou reunir informações oriundas das técnicas utilizadas na pesquisa para compreender as concepções de gênero e os estereótipos associados ao feminino e ao masculino dos estudantes de Pedagogia, ao tempo em que se descortinou as suas histórias de vida e formação e as suas próprias identidades de gênero.

### **CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS “ATRAVESSADAS” PELO GÊNERO: REFLEXOS DO CURRÍCULO CULTURAL NO CURRÍCULO ESCOLAR<sup>24</sup>**

*“A espantosa realidade das cousas  
É a minha descoberta de todos os dias.  
Cada cousa é o que é [...]”.*

(Fernando Pessoa, 1932).

O currículo, como espaço social e educativo, no qual as experiências humanas se dão e se consolidam, produzindo a identidade do sujeito, inclusive as identidades sexuais e de gênero, é o foco deste capítulo. Nele, estão a descrição e a análise dos dados colhidos junto aos sujeitos da pesquisa focando a prática pedagógica a partir das categorias: a) percepção sobre os relacionamentos e/ou conflitos existentes entre crianças de sexo oposto; b) uso de atividades/brincadeiras para trabalhar questões de gênero em sala de aula; c) expectativas de professoras e professores em relação aos modelos de menino e menina.

Nesta perspectiva, foram utilizadas informações produzidas no terceiro e quarto encontros do grupo focal, que objetivaram: identificar o tipo de relacionamento entre crianças de sexo oposto, na perspectiva dos sujeitos da pesquisa; reconhecer o modelo de comportamento esperado para os gêneros; propor ações afirmativas para a equidade de gênero; e refletir sobre a função social da escola na educação igualitária de meninas e meninos.

Visando atingir estes propósitos, foi realizada uma série de atividades, desde o uso de um teste sobre o sexismo em sala de aula à análise de *cases*<sup>25</sup>, bem como a construção de uma cartilha anti-sexista. Ademais, foram utilizadas perguntas interventoras no intervalo entre as técnicas, para fazer emergir as narrativas que, neste capítulo, envolvem a modalidade oral, através das técnicas entrevista e grupo focal; e a modalidade escrita, por meio das produções textuais oriundas das atividades desenvolvidas. Por fim, foi feita uma auto-avaliação e avaliação geral de

---

<sup>24</sup> O currículo escolar abordado neste capítulo abrange os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (nível de ensino que compõe a Educação Básica, conforme a LDB 9.394/96), que é também o contexto do exercício profissional dos sujeitos da pesquisa.

<sup>25</sup> Em português, casos. Constituem “estórias” ou “casos” cuja função é descrever os processos do domínio de um determinado problema. Representam uma ferramenta de exploração do tema de interesse, servindo para formular hipóteses e buscar estratégias de resolução.

todos os encontros, registrando verbalmente as sugestões e comentários para o grupo.

Tais atividades tiveram como objetivo principal verificar como os professores<sup>26</sup> pensam e/ou desenvolvem suas práticas educativas e suas articulações com gênero. Cabe considerar, porém, que essas práticas se reproduzem no interior do currículo que, por sua vez, passa a ser compreendido no contexto da contemporaneidade como um artefato social e cultural (SILVA, 1999), longe de ser um artefato meramente técnico, centrado no fazer pedagógico.

Neste sentido, o estudo proposto vincula-se aos fundamentos dos Estudos Culturais, que amplia as noções de pedagogia e de currículo, tomando-as como práticas externas ao processo de escolarização, no contexto cultural, histórico e social onde os sujeitos estão inseridos.

Portanto, evidenciam-se dois conceitos-chaves relevantes para a análise: o *currículo cultural* e o *currículo escolar* (SILVA, 1999; 2000). O primeiro pode ser caracterizado como um artefato cultural mediatizado pelas interações sociais dinâmicas que, no contexto desta pesquisa, será analisado sob o enfoque de gênero, no tocante à produção das identidades e das práticas educativas; enquanto o *currículo escolar* oficial, isto é, o “currículo explícito” operado nas escolas, não é visto como uma construção natural, ele se materializa através de políticas públicas, organização de disciplinas, atividades e programas curriculares que dele se derivam.

Chamo atenção para o fato de que o currículo escolar não está isento de outros “saberes” que são produzidos através do currículo cultural. A escola preza e legitima um currículo destinado a reunir um conjunto de conhecimentos reconhecidos oficialmente como aqueles que são dignos de aprendizagem, mas, paralelamente, nela se reproduz outro tipo de currículo, que prima não por ensinar conhecimentos científicos, mas, certas habilidades consideradas válidas e desejáveis à sociedade, enfim, o *habitus* (BOURDIEU, 1995).

A noção que aponto para refletir o currículo rompe com a visão tecnicista, fazendo-se necessária a ressignificação dos saberes, opondo-se a um pensamento simplista, embasado por políticas curriculares generalistas sem que sejam refletidas

---

<sup>26</sup> Neste capítulo, me refiro aos estudantes de Pedagogia como professores ou professoras, já que são abordadas suas práticas educativas em sala de aula. Esta opção visa também não confundi-los com seus estudantes dos Anos iniciais do Ensino Fundamental.

à luz das demandas sociais emergentes, como se os sujeitos do currículo fossem desprovidos de sentido de vida e significação.

Neste sentido, o currículo articula e incorpora pressupostos que rompem com uma concepção tecnicista pautada na programação e na linearidade. Conforme Bobbitt (apud SILVA, 1999), baseado no modelo de organização e nos princípios da administração científica de Taylor<sup>27</sup>, um curricularista deveria saber organizar com rigor as habilidades indispensáveis ao desempenho de determinadas profissões e utilizar instrumentos de medição para avaliar se elas foram realmente aprendidas. Esta lógica economicista se volta exclusivamente para a obtenção de resultados e associa o sistema educacional à empresa, visando, sobretudo, eficiência e eficácia no ensino.

Para além do currículo tradicional, o currículo cultural opera no espaço da representação de múltiplas identidades, incluindo as que pretendo destacar: as identidades sexuais e de gênero. Por isso, ele deve ser aberto à historicidade, às contradições, aos fenômenos sociais, à diversidade cultural, à reflexão política engajada em um projeto educacional que contemple os oprimidos, a exemplo da mulher.

Ainda que se avaliem obsoletos os pressupostos que sustentam o currículo tradicional, ele ainda é legitimado nas práticas educativas, provocando exclusão das múltiplas identidades que o compõem. Isso porque tal modelo informa uma configuração curricular fixa, verticalizada e interessada no atendimento às demandas do grupo dominante, o qual a escola reproduz.

As práticas educativas desenvolvidas nas escolas e noutros espaços educativos envolvem práticas discursivas que, por sua vez, não são neutras, são carregadas de intencionalidade e, de modo eficiente, informam muito bem quais são as regras legítimas e quem as dita. Assim, as instituições sociais tornam-se vítimas e, ao mesmo tempo, algozes das práticas discursivas existentes, pois estes discursos não são apenas incorporados, como também estão freqüentemente alienados no tocante às consciências de gênero. Portanto, para se entender os princípios que norteiam a seleção e organização do conhecimento, faz-se necessário examinar as relações entre o conhecimento explícito e implícito veiculado nas escolas, bem como

---

<sup>27</sup> Tal proposta de ensino baseia-se na especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados mensurados. Os objetivos devem ser claramente definidos e formulados em termos de comportamento explícito.



a influência do currículo cultural no currículo escolar e vice-versa.

Decerto, as situações de aprendizagem fomentadas, no geral, pelas professoras e pelos professores, demonstram como os rastros de gênero configuram um fazer curricular que autoriza as desigualdades, como pode ser verificado na seção seguinte. Entretanto, fora do contexto desta pesquisa, nota-se a existência de algumas experiências<sup>28</sup> educativas que vêm se caracterizando como superadoras das opressões quanto ao gênero.

### 3.1 PRÁTICAS EDUCATIVAS E APRENDIZAGENS SEXISTAS

A gama de características e estereótipos discutida no capítulo anterior, tomada como atributos “naturais” das identidades feminina e masculina, que derivam das concepções dos professores, é reforçada na educação de meninas e meninos e se reproduzem, de modo bastante eficiente, na escola, em termos de aprendizagens. Isso tenciona demasiadamente as relações entre as crianças de sexo oposto em sala de aula e, neste sentido, apresentam-se as experiências vivenciadas pelos professores e pelos estudantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação ao relacionamento e conflitos associados ao gênero, os discursos docentes apontaram para a intolerância entre meninas e meninos nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental, que são caracterizados, geralmente, pela segregação das crianças em função do sexo, conforme a narrativa da professora sobre esta questão:

*[...] É a questão de quando as meninas pediram prá brincar de bola, né? Eles [os meninos] diziam: não! Isso não é brincadeira de menina! Já aconteceu, os meninos quererem participar da brincadeira de casinha e elas não deixavam também porque não era brincadeira de menino; e eu, por conta disso, nunca interfeiri, porque achava que era normal, a questão de que eu fui criada assim, que foi passado prá mim assim: que menina tinha brincadeira de menina e menino tinha brincadeira de meninos e eu achava que aquilo era normal (E9).*

---

<sup>28</sup> Sobre isto, ver monografia intitulada “Práticas pedagógicas na escola comunitária Luiza Mahin: gênero e sexualidade em foco” (2007), de Luciene Nascimento Trindade, orientada pela Profa. Dr<sup>a</sup>. Ângela Maria Freire de Lima e Souza, no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia.

Muitas visões essencialistas ainda persistem, sob a justificativa de que o agrupamento das crianças por sexo é uma premissa válida nos estudos psicológicos<sup>29</sup> pela questão da faixa etária, embora isso não tenha sido levantado na fala da professora. Apesar de não desprezar esta prerrogativa, chamo atenção para a dimensão social que envolve a segregação, a exemplo dos preconceitos disseminados e ensinados pelos adultos em relação aos estereótipos femininos e masculinos, o que evidentemente pode e deve ser combatido no campo educativo.

Souza (2005), em seu artigo *Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais*, critica o Referencial Curricular Nacional (RCN) para a Educação Infantil quando afirma que, por volta dos cinco e seis anos de idade, ocorre uma separação espontânea entre crianças de sexo oposto.

[...] após uma fase de curiosidade quanto às diferenças entre os sexos, por volta dos cinco e seis anos, a questão do gênero ocupa papel central no processo de construção da identidade. Isso se reflete nas ações e interações entre as crianças, que tendem a uma **separação espontânea** entre meninos e meninas (BRASIL, RCN, v. 2, p. 20, grifo nosso).

O termo “separação espontânea” merece destaque, pois traduz um enfoque extremamente essencialista que invoca a naturalização do comportamento de meninas e meninos, desconsiderando, assim, as construções culturais que corroboram para esta situação. Ademais, ao longo do documento, apesar de se referir aos conceitos - papéis, estereótipos, identidade sexual e gênero - não há esclarecimentos sobre estes, nem levantamento de problematizações revelantes. Com isto, o RCN demonstra ignorar as discussões férteis e atuais sobre gênero na Universidade.

Mesmo sendo o RCN aplicável à Educação Infantil e não aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, optei em trazer à tona esta discussão por se tratar de um documento nacional acessível aos professores que incorpora uma visão acrítica, bem como pelo fato de também ser este um argumento comum entre as pessoas.

Ainda sobre a narrativa, é notório que, tanto os meninos quanto as meninas, possuem concepções já introjetadas sobre “o que devem ser” e “o que devem fazer”, antes mesmo de chegar à escola, já que a família e a sociedade se empenham em ensinar a desigualdade. Por isso, de modo típico, embora variável, as manifestações

---

<sup>29</sup> Na Teoria Freudiana, a criança de até 6 anos de idade se interessa pelo relacionamento com crianças do mesmo sexo, antes de chegar à puberdade, fase em que meninos e meninas estão conscientes de suas identidades sexuais distintas e começam a buscar formas de satisfazer suas necessidades interpessoais.

espontâneas das brincadeiras dos meninos costumam ser de caráter agressivo, enquanto as meninas reproduzem as brincadeiras pacíficas, como brincar de casinha, por exemplo. Qual a raiz desta prática? Os modelos vigentes de feminilidade e masculinidade se manifestam nas brincadeiras, já que estas fazem parte da textura cultural atual. Um exemplo clássico das brincadeiras coletivas da infância que reforçam estereótipos sexistas é a famosa cantiga “Terezinha de Jesus” que diz assim:

Terezinha de Jesus  
De uma queda foi ao chão  
Acudiram três cavalheiros  
Todos três chapéu na mão.

O primeiro foi seu pai,  
O segundo seu irmão,  
O terceiro foi aquele  
Que a Tereza deu a mão [...].

O conteúdo desta cantiga denota o quão machista é a sua concepção, pois Tereza é uma moça solteira cercada pelo pensamento masculino e, mais do que isso, um pensamento de quem não participa diretamente, “[...] relacionando-se com ele através dos homens (pai, marido, irmãos), quase sempre como espectadora e estimuladora do narcisismo masculino [...]” (PASSOS, 1999, p. 106). Ademais, o uso do nome “Terezinha” no diminutivo inferioriza e negativiza a imagem feminina subordinando a sua condição, conforme a crítica sobre a linguagem realizada no capítulo anterior.

Tal brincadeira, assim como outras, longe de ser neutra, demanda aos educadores um olhar apurado para os valores, projeções e preconceitos que se associam e condicionam o comportamento das crianças, determinados pela família e outros segmentos sociais. Ademais, são frutos das expectativas, atitudes e atividades consideradas apropriadas e esperadas pelos adultos, em função do sexo da criança.

Dentro de um contexto essencialista, a narrativa abaixo expressa a projeção dos estereótipos, papéis e profissões conforme o sexo, aliada à “naturalização” das identidades de gênero:

*[...] os meninos [...] são mais [...] brutos, grossos, mas nem por isso eles devem deixar de brincar juntamente com as meninas. Até mesmo pode ser de casinha, de boneca porque eles ali podem representar... fazer o papel de pai ou médico, né? [...]* (P8, grifo nosso).

Acreditando flexibilizar a relação entre as crianças e as brincadeiras no contexto da sala de aula, a professora assume um discurso marcadamente machista, ao delimitar o papel do menino como pai ou a profissão como médico, conforme destaque. Ademais, utiliza de expressões carregadas de sentido androcêntrico, ao definir os meninos como “brutos” e “grossos”. Então, por que não deixar livre das armadilhas sexistas a escolha do menino para representar, por exemplo, o papel de motorista ou filha, no cenário da imaginação infantil? O que está em jogo? Quem joga o jogo?

Apesar de “brincar de casinha”, o lugar do menino está previamente definido: o poder. E o espaço da menina? Ao menos foi destacado, pois a ela, decerto, cabe o papel de mãe ou de filha com toda a carga de preconceitos associadas ao feminino. Ou ainda, numa visão emancipadora (e realista), cabe pensar o papel da mulher em condições materiais e simbólicas de empoderamento.

Ao invés de ensinar a autonomia, a professora projeta seu inconsciente, sua história, ao tempo em que forja identidades fixas, convencionais, quando a sociedade, por outro lado, apresenta outras identidades mutáveis, como por exemplo, a identidade de um travesti<sup>30</sup>. A escola precisa educar para a realidade e para as contradições do pensamento hegemônico, pois o que está posto encerra também tensões e resistências para os referenciais considerados válidos, introjetados nos processos formativos.

Esse exemplo é ideal para se pensar os motivos pelos quais a escola, na visão de Meyer e Soares (2004, p. 33), “[...] não disponibiliza outras formas de masculinidade e feminilidade, preocupando-se apenas em estabelecer e reafirmar aquelas já consagradas como sendo ‘a referência’”. Tudo o que distanciar dela poderá ser interpretada como anormal e desviante [...]”.

As segregações produzidas na educação das crianças em relação ao gênero provocam, durante o processo de socialização, uma série de desconfortos e repulsões entre elas, inclusive na organização das tarefas escolares. Na narrativa a seguir, a professora explica não ter atingido êxito na promoção da interação entre crianças de sexo oposto no 1º ciclo do Ensino Fundamental, já que estas são dotadas de preconceitos androcêntricos:

---

<sup>30</sup> Sobre a construção de identidade do travesti e os percursos sociais necessários a essa construção, ver a dissertação intitulada “O lugar do travesti em desterro” (1997), de Marcelo José Oliveira. Disponível em: <http://www.antropologia.com.br/divu/colab/d24-moliveira.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2007.

*[...] Quando agente faz equipes eles falam que não quer. Aí inventa várias, vários motivos: “ah! fulano não sabe fazer nada”, que “é chato” ou que “fica xingando a mãe dos outros”. Então, eles colocam vários empecilhos pra não fazer as atividades com o outro sexo [...] (E1).*

Deste modo, as atividades inerentes ao currículo escolar, independente dos seus objetivos ou concepções subliminares não perturbam a sociedade machista porque se reproduzem sob seus olhos e nem incomodam o curso “normal” dos currículos e programas escolares, nem mesmo os desmobiliza ou provoca dúvidas.

O discurso do professor aponta para uma visão de normalidade em relação aos empecilhos colocados entre os estudantes para não realizarem a tarefa juntos, bem como a falta de incentivo e de estratégias pedagógicas para estimular a convivência harmoniosa entre as crianças. Assim, os conhecidos “clubes do Bolinha” e “clubes da Luluzinha” se reproduzem silenciosos no currículo escolar, sob o aval dos adultos:

*[...] o recreio fica: se reúne aquele grupinho só de meninos, e as meninas ficam de fora. E até as meninas não gostam muito também de se misturar com os meninos. [...] Elas falam: “ah! os meninos são muito chatos, muito brigão, gostam de bater, falam muito alto. Elas não gostam [...] de se misturar muito não [...] (E10).*

A visão de normalidade e de consenso é comum com o fato de crianças de sexo oposto recusarem um relacionamento mais efetivo e amistoso, bem como as discriminações com base em estereótipos associados ao gênero, especialmente, àqueles de as mulheres serem frágeis e indecisas; e os homens viris e objetivos. Portanto, os arquétipos construídos sobre os gêneros repousam sobre a prerrogativa de que:

*[...] as meninas têm liberdade para ser cozinheiras, cabeleireiras, fadas madrinhas, mães que limpam seus filhos, enfermeiras, etc., e os meninos são livres para ser índios, ladrões de gado, bandidos, policiais, “super-homens”, tigres ferozes ou qualquer outro elemento da fauna agressiva [...] (MORENO, 1999, p. 32).*

Isso ocorre, decerto, porque o menino assume as características do pai, associadas ao masculino: provedor do lar, seguro, comunicativo, agressivo; já a menina, deve se identificar com a mãe e conquistar características como docilidade, dependência e insegurança. Este tipo de pensamento reforça a segregação no âmbito escolar.

A escola, por sua vez, tende a legitimar numa perspectiva basicamente técnica e instrumental as concepções fundantes da sociedade, provocando, assim, uma tensão da consciência que responde ao mundo social e intelectual, nem sempre de forma acrítica. “[...] A escola deve fazer com que tudo isso pareça natural. Uma sociedade baseada no capital cultural técnico e na acumulação individual do capital econômico precisa de se mostrar como se fosse o único mundo possível [...]” (APPLE, 1999, p. 138).

Aliado a isto, poucos profissionais da educação se interessam, de fato, em tornar a pluralidade cultural (gênero, raça/etnia, classe social, etc.) um foco do seu planejamento pedagógico em que habilidades, objetivos, conteúdos e atividades sejam perseguidos e caminhem para tornar legítimo o real, isto é, as diferenças presentes na cultura. Mas, antes, é preciso que isso esteja incorporado na *práxis* do professor como pessoa, para além da sua dimensão profissional. Para Freire, a *práxis* se refere “[...] a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1970, p. 58), sendo necessário o estabelecimento de vínculo entre o que se faz e o que se pensa acerca do que se faz, ou seja, a teoria na prática.

Em relação aos atributos femininos e masculinos, segue a fala do professor para ilustrar os comportamentos almejados, inclusive pelos pais:

*[...] eu acho que os meninos são mais danadinhos. Até assim pelas proporções em sala de aula, quando é minoria de meninas parece que fica mais difícil controlá-la. E também porque as meninas recebem uma cobrança maior quanto ao comportamento. Os pais e as mães [dizem] quando é menina que tem um mau comportamento: “Menina você tá tendo comportamento igual a menino”. Então, no geral, as meninas são mais [...] são mais comportadas do que os meninos (P1).*

É comum nas práticas educacionais a idéia de que as meninas são mais organizadas e responsáveis com os estudos; enquanto os meninos são mais ativos e participativos. Então, com base nestes paradigmas, cobra-se um padrão de comportamento muito mais rígido para as meninas: que elas não sejam assanhadas, nem inquietas, que arrumem seus estojos e não esqueçam os seus materiais didáticos; que sejam disciplinadas e que controlem seus desejos. Ao contrário, os meninos são incentivados ao namoro e ao risco, aceitando-se que sejam menos dedicados aos estudos, conforme as narrativas:

*A gente [...] deve orientar, não determinar, mas orientar a postura de meninas e meninos. **Meninas não devem sentar toda aberta**, né? (risos) Fica uma coisa assim meio... né? (P10, grifo nosso).*

*[...] quer dizer a menina, a gente tem aquele cuidado todo como sentar, como se vestir e tudo. A letra redondinha... [...] **aí a do menino aqueles garranchos e a gente não tá nem aí. Agora da menina tem que ser toda redondinha. Se não for a letra redondinha [...] tem que fazer caligrafia (P7, grifo nosso).***

De modo geral, observa-se no currículo escolar a aplicação de sanções disciplinares mais rigorosas para os meninos bem como um acolhimento mais afetuoso e protetor para as meninas, sendo este um exemplo da distinção de tratamento oferecido na escola a partir da diferenciação sexual, que impactam, sobremaneira, nos tipos de interação social que as crianças de sexo oposto estabelecem. Para fazer valer o aprendizado sexista no currículo escolar, uma das professoras diz ter oficializado aulas de etiquetas para garantir como os meninos e as meninas devem se comportar:

*[...] porque essa questão da postura mesmo, eu me preocupo muito com isso, e não é de agora, desde o magistério, do estágio, eu já me preocupava com isso. **E sempre fazia algumas aulas de etiqueta na sala com meus alunos (P5, grifo nosso).***

Os modelos de comportamentos ensinados pelos professores, pais e sociedade, na visão de Moreno (1999, p. 30), “[...] atuam como organizadores inconscientes da ação, e é esta característica de inconsciência que os torna mais dificilmente modificáveis [...]”. No campo das ações coletivas moldadas pela estrutura do inconsciente humano é que se assentam o currículo cultural e escolar. Esse pensamento se articula ao conceito de *habitus* cunhado por Bourdieu (1995), discutido no primeiro capítulo.

Isto revela também o que Freire (1970) chamou de condicionamento ideológico. Conforme este conceito, todas as pessoas que vivem numa dada cultura, recebem uma forma de condicionamento para que pensem de uma determinada forma, para que estejam preparadas para aceitar as condições que lhe foram ofertadas sem, ao menos, pôr à dúvida. Constitui, portanto, um mecanismo de controle, que é recebido através dos diversos segmentos sociais, mas, também através da escola, sem que se esteja conscientes nesse processo.

Nota-se, porém, que os condicionamentos “educam” a partir de uma matriz específica que a estrutura dominante autoriza. Envolvem discriminações diversas, inclusive aquelas associadas ao gênero que estão presentes no cotidiano da sala de aula, explicitadas nos discursos docentes. Da amostra total de 10 professores,

apenas 1 professora revelou não ter presenciado algum tipo de conflito entre seus estudantes, sustentando a idéia de que os preconceitos são dos pais, dos adultos e não das crianças, que se mostram ainda livres dos estigmas sexistas, quando pequenos.

*[...] nunca presenciei não preconceito entre eles. [...] Eu acho que a questão de ser menino e menina é mesmo dos pais, dos adultos. As crianças, pelo menos a fase que eu estou trabalhando [1ª série], elas não tem muito isso ainda não pelo menos eu nunca percebi [...] Pelo menos em minha sala eu nunca presenciei isso não, já vi fora, no bairro, na rua, os meninos brincando e tal. Agora com meninos maiores... Porque na primeira série trabalhei com meninos de sete anos e acho que eles ainda não estão nesse estágio, né? (E4).*

Através deste relato, percebe-se que a professora não assistiu conflitos entre os estudantes da 1ª série, sob a justificativa de não ter havido tempo suficiente deles consolidarem os preconceitos sexistas. Entretanto, explica que, com o passar do tempo, o currículo cultural impregna a criança e sua vida com os estereótipos masculinos e femininos forjadores da consciência, quando se refere aos estudantes maiores ou crianças da sua comunidade.

Na experiência de outra professora, mesmo com crianças pequenas, de três anos de idade, por exemplo, os preconceitos eram evidentes, e estimulados por ela:

*[...] Aí tinha [...] uma brincadeira de salão de beleza. [...] É claro eu fazia assim: só participava as meninas. E até os meninos, as criancinhas de três anos, não queriam participar, não queria secar os cabelos da colega não, porque achava que isso era de mulher. Ah! minha mãe é que vai pro salão e não o meu pai. Ainda tem isso [...] (P10).*

O currículo, seja escolar ou cultural, reforça regras que envolvem a natureza e os usos dos conflitos e estabelece uma série de mecanismos reguladores que, uma vez interiorizados pelos estudantes via socialização, definem o que é legítimo e o que não é, tal como a narrativa informa o tipo de brincadeira que meninas e meninos devem fazer uso. Este currículo se assenta na tradição, em que a oposição e a transgressão certamente não encontram guarida.

Todos os professores pesquisados – total de 10 – acreditam que a família e a sociedade em geral são responsáveis pela educação diferenciada que atribuem a meninos e meninas:



*O que já nos foi imposto. Ela [a sociedade] impõe que menino é educado de uma maneira e menina de outra [...] (E2).*

*Primeiramente família, depois a igreja, religião e depois a escola (E10).*

Nesta ótica, Apple (1999, p. 167) explica que a ideologia arraigada nos processos culturais pode “[...] exercer um impacto significativo sobre o currículo oculto que os estudantes evidentemente experimentam e que ajuda a reproduzir a hegemonia”. Nesse caso, os pais, os educadores e as pessoas da sociedade civil se encontram implicados, consciente ou inconsciente, neste processo, como verificado nos discursos.

Apesar das políticas públicas de combate ao sexismo, discutidas no primeiro capítulo, e à consciência crítica de educadores sensíveis que desmitificam as identidades e papéis fixos, ainda existe um mundo de indivíduos marcados pelo gênero, atrelado a uma rede de diferenças que instituem o ser homem e o ser mulher (SHOTTER; LOGAN, 1993), conforme evidenciado:

*[...] até se uma menina aprontasse, assim, na sala de aula, eu digo: “minha filha, você é uma menina! Se porte como uma menina!” Eu fazia isso direto. Sempre fiz isso, mostrava prá menina que ela tinha que se comportar. Ela não podia pular uma cadeira, que ela não podia é, entrar num meio de uma brincadeira de menino. Eu não achava correto, porque eu achava que menina tinha que se portar como menina e menino como menino... Eu fazia isso direto (E2).*

As características atribuídas ao feminino e ao masculino, frutos das consciências ingênuas, são legitimadas e cobradas pelos adultos e distanciam meninas e meninos de um relacionamento amistoso e democrático. Daí, a preocupação com a existência de uma prática pedagógica que, em seu bojo, não estigmatize as crianças aos tipos de atividades, linguagens, brincadeiras, comportamentos.

Moreno (1999) chama atenção para o fato de que a discriminação contra a mulher começa desde muito cedo e, na escola, se consolida e se reproduz, a exemplo das brincadeiras livres, nas quais se exercitam espontaneamente os modelos apreendidos. Para a autora, é justamente nesses momentos de “liberdade” que cada indivíduo se encontra mais limitado pelos padrões estabelecidos, como se tivesse plena liberdade para identificar-se com o que lhe fora destinado em função

do sexo, sem transgredi-los. A narrativa abaixo sobre os conflitos existentes entre meninas e meninos ilustra esse pensamento.

*[...] na sala, a gente sempre se depara, principalmente no recreio, né? Na hora de brincar... Sempre eles: 'não quero, não, não, não! Se fulana for brincar então a gente não brinca, não! Acaba a brincadeira por aqui! Acaba! Acaba a brincadeira... Acaba tudo. Ninguém vai brincar mais! Senta aí fulano, senta aí (o outro), ninguém vai brincar mais, né?'. Então elas ficam furiosas (risos) porque não podem brincar junto com eles [...]* (E5).

Ao ignorar situações como esta, a escola ignora também a diversidade, o pluralismo e promove a formação e sedimentação de estereótipos extremamente danosos à constituição das identidades de gênero autorizados pelas interações geradas no cotidiano escolar que adotam perfis antagônicos de homens e mulheres.

Aprendizagens como esta são ensinadas desde cedo e se utilizam da política do controle, ou melhor, do controle simbólico sobre as crianças e suas vidas e lhes ensinam o que a sociedade considera conveniente, independente dos ideais de justiça e emancipação humana. Nas palavras de Bernstein (1996, p. 189-190), “[...] o controle simbólico é o meio pelo qual a consciência recebe uma forma especializada e é distribuída através de formas de comunicação, as quais conduzem, transportam, uma determinada distribuição de poder e categorias culturais dominantes [...]”.

Para ilustrar esta assertiva, apresento um clássico exemplo que Apple (1999, p. 98) expõe em sua obra *Ideologia e currículo* sobre como se dão e quais são as formas de controle que coíbem a livre expressão das crianças e corroboram o não desenvolvimento de comportamentos democráticos, desde a educação Infantil. Pela riqueza de detalhes sobre os mecanismos de controle que operam no currículo oficial, opto em apresentar a citação na íntegra:

[...] As crianças não participavam na organização dos materiais da turma e não tinham relativamente poder algum para influir no curso das actividades de dia-a-dia. Em vez de mediar os aspectos impostos pelo ambiente, a professora optou por exigir que as crianças se acomodassem aos materiais tal como estes se apresentavam. Quando o barulho no corredor de uma outra turma distraía as crianças, por exemplo, a professora chamava-lhes atenção, mas não fechava a porta. Igualmente, os cacifos onde as crianças guardavam os seus lápis, batas e ténis não tinham etiquetas, embora as crianças tivessem dificuldade em recordar o cacifo que lhes fora destinado. Apesar da quantidade de lápis perdidos e do choro das crianças, a professora recusava-se a autorizar que uma outra professora estagiária colocasse etiquetas nos cacifos. A professora disse à colega estagiária que as crianças tinham que aprender a lembrar-se do seu cacifo, uma vez que

fazia parte de 'sua tarefa'. Quando uma menina se esqueceu qual dos cacifos era o seu, logo no dia seguinte à sua atribuição, a professora mandou-a sair da turma, como exemplo de uma 'menina que não prestou a devida atenção ao que se disse ontem'".

Exposta a experiência, fica claro como a escola reproduz, via currículo escolar tradicional, uma série de comportamentos que negam a autonomia do sujeito no momento de constituição das suas identidades. Assim, pensar o currículo para o atendimento à diversidade implica também questionar: como garantir a cidadania do sujeito num ambiente castrador como a escola? Como ensinar a liberdade em um espaço de punições e castigos?

Em analogia a esta situação, se inserem as aprendizagens quanto ao tornar-se menino e menina que se destacam neste capítulo. Ainda que o exemplo não se refira a gênero especificamente, demonstra como são operados os mecanismos regulatórios nas práticas educativas, tais quais os que foram apresentados ao longo desta seção quanto ao tipo de brincadeira ou comportamento considerados válidos.

De modo geral, nota-se que a flexibilização dos modelos de comportamento feminino e masculino por parte dos professores pesquisados restringe-se muito mais a esfera do discurso do que da práxis, especialmente, nas intervenções educativas, como pode ser verificado na seção seguinte.

### 3.2 INTERVENÇÕES EM GÊNERO E EDUCAÇÃO

A intervenção educativa pode ser entendida como espaço-tempo de atenção particular às relações e aos contextos que as pessoas produzem, ao tempo que são produzidas por ela, reverberando no sentido da ação que permite a construção e reconstrução das pessoas mobilizadas pela intencionalidade e pela consciência.

Para Zabala (1998), a intervenção educativa envolve a tomada de decisões que é influenciada por conhecimentos de fontes variadas, a saber: sócio-antropológicas, epistemológicas, didáticas e psicológicas, que apresentam articulações, mas não se situam no mesmo nível e podem ser assim agrupadas: as sócio-antropológicas e epistemológicas; e, as didáticas e psicológicas.

As primeiras se relacionam ao papel e a reflexão sobre a função social da educação. Assim, ganham destaque as concepções ideológicas sobre a missão, os objetivos e as intenções da educação que, num nível de concepção, determinam e

dão sentido à intervenção pedagógica e modelará a aplicação dos conhecimentos. O segundo grupo, o das didáticas e psicológicas, vai configurar o fazer pedagógico que, por sua vez, se refere a conhecimentos sobre métodos e técnicas apropriadas para gerar aprendizagem, considerando os níveis de desenvolvimento e maturação do sujeito, motivações e ritmos de aprendizagem.

No caso das intervenções em gênero e educação, acredita-se que as fontes sócio-antropológicas e epistemológicas são decisivas para o compromisso político de educadoras e educadores de embate às discriminações contra as mulheres e atenção ao contexto cultural que as legitimam, a fim de compreender seus mecanismos reguladores e desmitificá-los. Por outro lado, uma vez consciente das desigualdades quanto ao gênero, poderá o/a educador/a, criar e desenvolver estratégias didáticas em sala de aula capazes de mobilizar os relacionamentos amistosos, assim como as brincadeiras e a aprendizagem das disciplinas, entre as crianças de sexo oposto.

Considera-se que a dimensão das fontes didáticas e psicológicas, necessária à intervenção em gênero, só poderá ser garantida caso haja uma consciência de gênero que a mobilize, representada pelas fontes sócio-antropológicas e epistemológicas dos docentes. Conforme verificado no capítulo anterior, estas últimas podem ser associadas à consciência crítica que permitirá inferir um comportamento que desestabilize o machismo que assola os pensamentos e práticas.

Postas as reflexões e a fim de dialogar sobre as práticas e intervenções educativas relacionadas a gênero realizadas no currículo escolar, sejam elas reais ou fruto das imaginações dos professores pesquisados, apresenta-se a seguir as narrativas.

Quando questionados sobre o uso de estratégias pedagógicas no enfoque de gênero, 2 dos 10 professores revelaram não identificar brincadeiras e/ou atividades específicas que estimulem o relacionamento amistoso entre meninas e meninos. Entretanto, deste universo, 2 professoras (identificadas nesta seção como P3 e P4), relataram estratégias pedagógicas reais que denotam intervenções positivas face ao gênero. Os demais responderam positivamente, ficando restritos os resultados à promoção de trabalhos em grupo, jogos e esporte de equipes mistas, a exemplo de seminário, xadrez e futebol, respectivamente. Sobre isto, uma

professora demonstrou flexibilizar a relação entre meninos e meninas em relação ao futebol:

*[...] As meninas gostavam de jogar futebol e os meninos não deixavam as meninas jogarem futebol. Então o que é que eu fiz? Sentei com eles, nós fizemos uma rodinha no meio da quadra e perguntei por que os meninos não deixavam que as meninas jogassem futebol. E aí os meninos disseram que as meninas eram fracas, não agüentavam correr, aí eu disse ‘Mas você já fez o teste pra deixar elas brincarem? Como é que você diz que as meninas são fracas se você não conhece suas colegas ainda, se você nem oportunizou suas colegas a brincarem?’. Então o que a gente fez, vamos então fazer um futebol onde meninos e meninas brinquem juntos sem precisar dizer esse negócio que menina é fraca, que menino é fraco. Aí na rodinha eles disseram ‘Ah pró não, não tem nada a ver.’ Assim, os meninos foram mais resistentes e as meninas querendo formar o grupo misto pra que houvesse futebol. E o que é que a gente fez? Organizamos um futebol misto, onde até os professores também jogaram, né? E daí hoje em dia, os meninos assim, na hora do futebol sai convidando as meninas, ‘Umbora! quem vai jogar?’ (P3).*

Essa experiência real ilustra como a professora ou o professor deve dialogar com seus estudantes desmitificando a pseudo superioridade da força masculina em relação à feminina, permitindo uma reflexão no grupo sobre as possibilidades harmônicas de convivência.

Na seqüência, uma das professoras da 1ª série de uma escola particular apresentou uma sugestão de experiência aplicável ao ensino da Matemática relacionada à abordagem de gênero em sala de aula:

*[...] No ano passado que nós trabalhamos as medidas de tempo... de deixar a criança aprender a fazer o relógio, medir os espaços e tal e tal, a gente saiu medindo a escola. Então, eu acho que seria interessante porque tariam meninos e meninas trabalhando em conjunto e independente de ser homens ou mulheres. Eles iam achar os mesmos cálculos, as mesmas respostas na prática. Eu acho que seria interessante mesmo trabalhar gênero com a Matemática nesse sentido... (E4).*

Sobre o ensino das Ciências, McLaren (1997a) explica que as meninas, por exemplo, são menos propensas a ingressar em cursos de matemática, mesmo que demonstrem talento para tal. No trabalho, as mulheres participam passivamente da conversação: elas geralmente sorriem e observam mais; usam comentários tentativos, do tipo “eu acho”, “mais ou menos” ou “não é?”, o que fragiliza o impacto na comunicação e sinaliza a falta de poder e de influência. Dada esta configuração, se institui aprendizagens sobre quais as profissões que meninas e meninos devem optar no futuro.

A exemplo disto, Moreno (1999) realizou pesquisas com estudantes de magistério, a fim de levantar conhecimentos prévios sobre o fato dos meninos serem melhores em Matemática do que as meninas. Nos resultados desta simulação, a grande maioria considerou que os meninos superam as meninas nas provas que requerem o pensamento matemático, enquanto sugerem que as meninas são superiores aos meninos quando se trata de compreensão de textos e na apresentação limpa e ordenada dos trabalhos. O que a autora enfatiza é que estes alunos do magistério, quando forem professores, assumirão uma postura preconcebida que certamente influenciará os resultados de meninas e meninos nas aulas de Matemática, já que estes resultados estão associados também às expectativas deles em relação aos estudantes.

Por detrás desta ideologia injusta há a concepção de que são os homens que sabem e devem fazer ciência e não as mulheres, pois a ciência é um espaço de poder. Nota-se, portanto, que há muito que desmitificar em termos das suposições de que meninos possuem mais raciocínio lógico do que as meninas. Afinal, a capacidade cognitiva não se altera em função do sexo.

Faz-se necessário agir de modo contrário ao que está posto como natural e, assim, lutar na contramão dos preconceitos. Desta maneira, pode-se validar os conteúdos sugeridos nos PCN (1997b), que indicam a abordagem da diversidade de comportamentos de homens e mulheres e a relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino.

Pode-se ampliar a narrativa da professora, chamando a atenção de que trabalhar gênero na disciplina Matemática significa também desmitificar que a mesma é coisa de homens, que estes são detentores da objetividade, da razão, do raciocínio abstrato e aplicado. Esse mito educou mentalidades e forjou identidades.

No campo da inferência, segue um relato de estratégia possível para lidar com questões de gênero em relação à organização do espaço e à realização de atividades:

*[...] Geralmente, pede aos meninos que peguem as cadeiras, que carreguem as mesas; e as meninas vão fazer... vão decorar as paredes. Hoje, você já pode mandar que eles façam juntos [...]. A gente geralmente mandava que as meninas fizessem isso; e os meninos carregassem o peso... havia distinção. O homem era prá carregar o peso e as meninas prá decorarem, eles não participavam dessa parte (E6).*

O ideal é envolver as crianças, independente do sexo, nas tarefas e atividades propostas em sala de aula, favorecendo o desenvolvimento de suas personalidades. Esta atitude permite a integração ente as mesmas, ao tempo em que desmitifica os estereótipos e incentiva a democracia nos espaços educativos.

Embora os professores reconheçam que a abordagem de gênero nunca esteve presente em seus planejamentos, objetivos e práticas educacionais, revelam algumas possibilidades para trabalhar gênero em sala de aula.

*[...] a gente pode trabalhar numa atividade de redação, onde [...] o menino possa falar da menina. 'Hoje agente vai falar de menina', então toda a turma vai falar sobre a menina ou a mulher: o papel, o que é que elas fazem, o que é que elas não fazem, o que é que ela pode fazer, o que é que ela não pode; como o menino também, entendeu? [...] A arte também: pode o menino representar uma menina. Outro dia, um outro momento, pode ser as meninas representarem... como é que elas enxergam os meninos? Pode abrir discussões em sala de aula, o que é que a gente pode fazer que seja integrados. O que é que a gente pode realizar? Discussão, debates, mini-seminários, colocar para que eles pesquisem atividades que homem exerce, atividades que mulheres exercem... e porque que não os dois exercerem juntos? (E3).*

A disciplina Português, por trabalhar a redação, possibilita a discussão de vários temas relevantes à reflexão e à cidadania dos estudantes. Os temas transversais, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, podem emergir nesta atividade, bem como outros temas do currículo cultural. Assim como a arte e o teatro podem destacar tais temáticas gerando maior significado à realidade vivida pelos estudantes. E, mais do que isso, deve haver pesquisa, socialização de resultados e pontos de vista, debates, enfim, mobilização via interdisciplinaridade no currículo escolar.

À medida que se experimenta uma prática anti-sexista, pode-se incorporar nos objetivos educacionais os temas relevantes e as competências que deverão ser desenvolvidas pelas crianças, independente do sexo. A exemplo disso, Sapon-Shevin (1999), narra a experiência de uma professora da terceira série do Ensino Fundamental que ensinou todos os seus alunos a fazer ponto de cruz contado. Relatou que nenhum dos meninos ou seus pais objetaram a idéia e todos ficaram surpreendidos com a produção das crianças. Entretanto, práticas como estas necessitam de uma revisão ideológica do próprio professor, já que ele também precisa se libertar de suas próprias concepções e práticas machistas.

Sobre a possibilidade de envolver gênero no ensino de História, a professora explicou:

*[...] quando estiver trabalhando a história da família, eu acho que é importante trabalhar gênero com ele. Porque ele vai tá vendo, pai, mãe. É um livro [que ela utiliza na disciplina] interessante porque ele vem trazendo os vários tipos de família, ele traz: a mãe solteira, traz os filhos que moram só com a vó, trazem os filhos que moram só com pai, só com mãe... Acho que essa matéria, essa unidade, vai ser uma unidade importante pra gente trabalhar gênero. Eu acredito que sim! (E4).*

Percebe-se um discurso politizado em relação à possibilidade da abordagem de gênero e uma ampla visão pedagógica que permite associar os conteúdos já instituídos no currículo através das disciplinas, ao tema gênero, objeto central dessa discussão.

A idéia de trabalhar gênero nos conteúdos de História, além de ser contextualizada às prerrogativas dos Estudos Culturais, na contemporaneidade, em relação à análise das relações de poder e dominação implícitas nos discursos e nas práticas sociais, implica na revisão dos livros didáticos, no tocante à abordagem tradicional dos seus conteúdos e ilustrações. Estas últimas ainda remontam arranjos patriarcais, baseadas na estrutura de família nuclear que tem o pai como provedor do lar e a mãe como dona de casa. Louro (2005, p. 89) explica que “[...] a ampla diversidade de arranjos familiares e sociais; a pluralidade de atividades exercidas pelos sujeitos [...] são comumente ignorados ou negados” no currículo escolar.

Moreno (1999) propõe ainda que a disciplina História possa ser tratada a partir de visitas a monumentos e museus, da análise de documentos, obras de arte, instrumentos de trabalho, etc., com o que se pode reconstruir a vida cotidiana de cada época. As meninas e os meninos poderão descobrir que existiram mulheres em todas as épocas e, assim, terão elementos para criticar, por si mesmos, sua ausência nos livros.

Além disso, acredito que os professores podem solicitar aos estudantes que reconstruam suas próprias histórias, não só as dos heróis homens, brancos e poderosos, mas, a história da vida cotidiana, inclusive as de opressão por gênero, raça, classe, geração, etc. Isso pode ser feito, também a partir de pesquisas em fontes históricas. No caso do tema “gênero”, pode-se estimular a revisão dos papéis sociais do homem e da mulher a partir de enquetes sobre as profissões e a



desmitificação daquelas marcadas pelo gênero, a exemplo da mulher, como professora ou enfermeira; e do homem, como médico ou advogado.

Questionar a invisibilidade da mulher e o pensamento hegemônico nos livros didáticos significa também conferir sentido ao empoderamento das mulheres e suas conquistas, especialmente, no mercado de trabalho, assumindo profissões e espaços antes considerados masculinos; bem como as novas configurações de família na contemporaneidade. Além disso, polemizar a etnia branca representada nos livros didáticos, já que não equivale a etnia predominante em um país latino.

Trabalhar História, nesta perspectiva, significa conhecer e analisar o passado, conferindo-lhe suspeita e projetar novas possibilidades no âmbito da cultura de acolhimento às diversas identidades culturais, a exemplo das identidades de gênero.

Quando os professores foram questionados sobre avaliação da aprendizagem em relação a gênero, isto é, se avaliam meninos e meninas de forma diferenciada, todos eles – total de 10 – responderam que não, seguem algumas das respostas:

*Não porque não adianta ter a letra bonitinha, arrumadinha e na hora não fazer a prova da forma que deve ser feita e não adianta o menino ser comportado, ser abusado, ter aquelas letras lá desorganizadas e na hora ele mostrar o que é e ser prejudicado pelo comportamento (E7).*

*Não, não influencia em nada. É o aluno que está ali... Foi o que ele colocou... Isso aí não influencia não (E6).*

Nota-se também que apesar de os docentes revelarem não avaliar as crianças em função do sexo, um deles acredita que o sexo acaba determinando algumas habilidades que corroboram para o êxito no desempenho escolar:

*[...] a questão de gênero na minha avaliação não interfere, mas, se for notar, as meninas [...] têm um conceito maior, que é por habilidades. As habilidades das meninas são maiores, justamente pelo comportamento que as meninas são mais quietas, elas abusam menos, brigam menos e aí [...] isso interfere, o que interfere é o comportamento da criança e não o gênero (E1).*

Em outro momento, durante a técnica do grupo focal foi aplicado um teste adaptado pelo Núcleo de Estudos da Mulher e Relações Sociais de Gênero, retirado da Revista Nova Escola (ZENTI, 2002), que tem como objetivo auxiliar os professores a avaliar os comportamentos diante de situações cotidianas da prática

pedagógica que reforçam ou não o sexismo na educação, conforme ilustrações a seguir.

O teste intitulado “eu estímulo a igualdade?” aplicado junto aos professores pesquisados, conforme ilustrações a seguir, era constituído por diversas questões, abaixo descritas, envolvendo desde a socialização de tarefas independente do sexo, a trabalhos em grupos mistos e intervenções positivas frente à piadas sexistas, entre outros.



Fotografia 7 – Aplicação do teste “eu estímulo a igualdade?”  
Fonte: Tatiane de Lucena Lima. Dez. 2006.



Fotografia 8 – Socialização das aprendizagens  
Fonte: Tatiane de Lucena Lima. Dez. 2006.

A metodologia consistia no preenchimento individual do teste cujas respostas a serem marcadas eram “sim” ou “não”. Na avaliação dos resultados, dos 10 professores que participaram da atividade, observei que, ao todo, 10 respostas foram negativas, isto é, 10% da amostra, no universo das 13 perguntas, conforme gráfico a seguir.

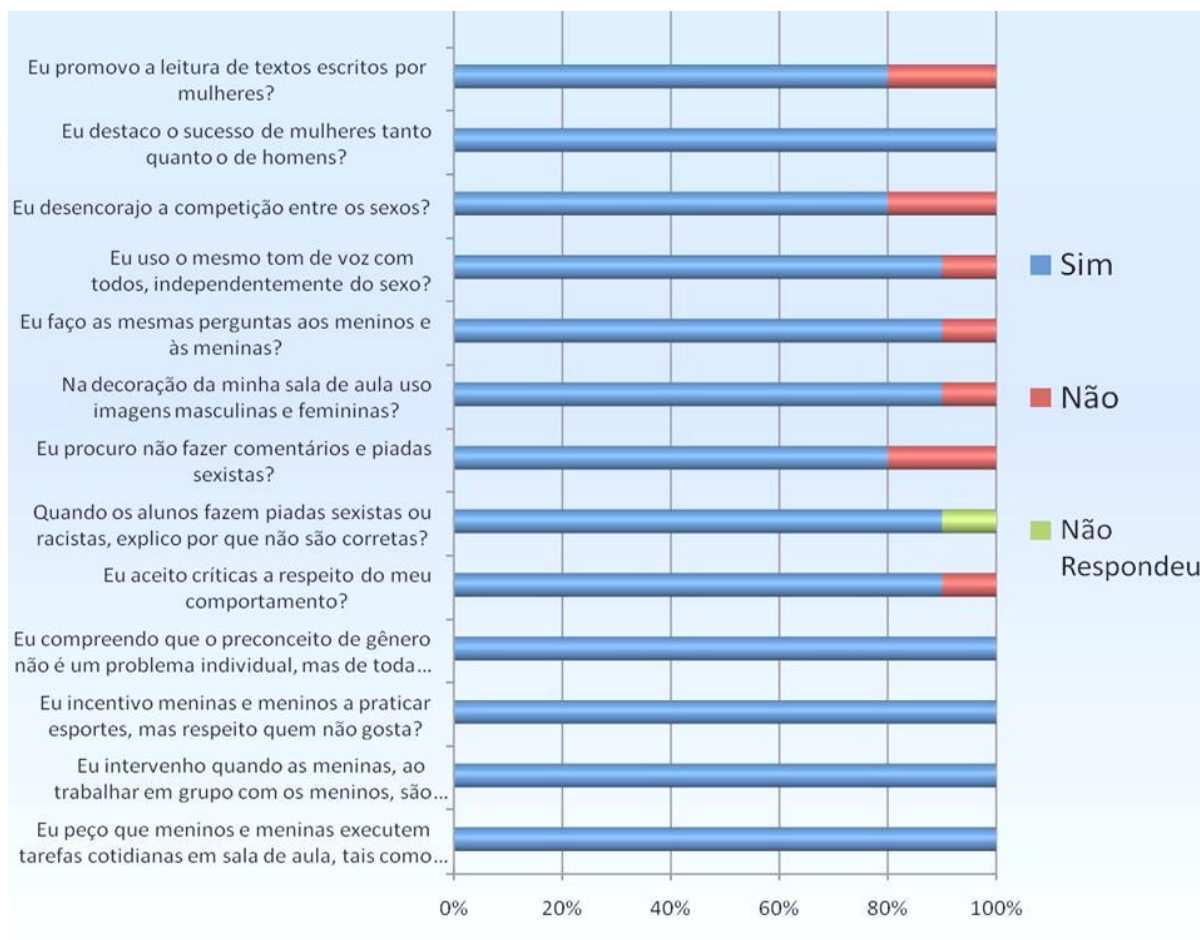


Gráfico 10 - Resultado do teste "Eu estimulo a igualdade?"

A maior incidência das respostas negativas esteve nas seguintes questões: eu procuro não fazer piadas sexistas?; eu desencorajo a competição entre os sexos?; eu promovo a leitura de textos escrito por mulheres? Para essas perguntas, 2 dos participantes registraram “não” como resposta, o que leva a crer que piadas como “loura burra”, “coisa de frutinha”, “patricinha”, “mauricinho” ainda são naturalizadas no ambiente escolar, mesmo em pequenas proporções, conforme aponta o resultado.

Além disso, a competição entre os sexos representada pela “equipe das meninas” e “equipe dos meninos” é encorajada. Os livros didáticos também deixam a desejar por narrar apenas a história dos vencedores e não a dos vencidos, a exemplo das mulheres; bem como a expor imagens estereotipadas para o masculino e o feminino.

Este último argumento foi pesquisado recentemente por Casagrande e Carvalho (2003) em imagens dos livros didáticos de Matemática. Como resultado,

constatou-se nas imagens analisadas que, de modo geral, os meninos são associados a atividades mais ativas (ex.: jogar bola), e as meninas relacionadas a atividades mais passivas (ex. cuidar de flores). Explicam, ainda, que tais representações contribuem decisivamente para uma visão dicotomizada de gênero na qual meninas são marcadas por determinadas características e meninos por outras, distintas e opostas.

Em relação a esta atividade, optou-se em comentar apenas as respostas negativas mais frequentes, isto é, o total de 2 respostas negativas para cada resposta, já que as demais são pouco significativas pelo baixo percentual de incidência, conforme revelou o gráfico.

Outra estratégia utilizada no grupo focal foi a resolução de cases cujas situações envolviam gênero no cotidiano da escola. O objetivo da atividade foi verificar as possíveis estratégias que os professores empreenderiam em situações iguais ou semelhantes às apresentadas. Ao todo, foram apresentados aos estudantes 4 cases, mas, apresento apenas 2 deles, por se revelarem suficientes para as análises em função dos objetivos traçados.

A metodologia utilizada envolveu leitura, análise e proposições a fim de solucionar o caso apresentado. O grupo de professores foi dividido em duplas ou trios para favorecer o debate de idéias, conforme ilustrações a seguir. Embora cada grupo registrasse sua opinião individualmente, os membros deveriam responder o caso e repassar as anotações para o próximo grupo que, por sua vez, complementaria os registros realizados com opiniões e posicionamentos. Ao final dos registros, foi feita a socialização entre os professores permitindo uma incursão mais profunda sobre gênero na prática pedagógica.



Fotografia 9 - Estudante respondendo o case  
Fonte: Tatiane de Lucena Lima. Dez. 2006.



Fotografia 10 - Socialização dos cases  
Fonte: Tatiane de Lucena Lima. Dez. 2006.

Não se pode discutir gênero desconsiderando a sexualidade, embora esta não configure uma das categorias centrais do trabalho em questão. Neste sentido, os *cases* foram utilizados para que os professores demonstrassem o tipo de intervenção em gênero e as expectativas de comportamento almejadas. O registro escrito através dos *cases* objetivou a livre expressão das opiniões, já que as pessoas, no geral, apresentam restrições para conversar “abertamente” sobre estas questões, pois corre-se o risco de aparecerem tabus, preconceitos e discriminações.

Apresenta-se, na seqüência, 2 *cases*, cujo conteúdo central é idêntico: a manifestação da sexualidade infantil na escola. A intenção era verificar as estratégias pedagógicas que seriam empreendidas pelos professores diante das situações apresentadas:

Caso 1. A professora Magali leciona na segunda série do Ensino Fundamental e vem observando que Denílson possui comportamentos associados ao sexo feminino: gosta de brincar de boneca, conversa apenas com as meninas. Durante a saída da sala de aula, a professora ouviu um aluno chamar Denílson de bicha e outro aluno, em tom altivo, completou: Ele é marica... mulherzinha... (risos). Denílson saiu chorando e os demais saíram correndo.

É comum questões sobre sexualidade serem invisibilizadas ao máximo no currículo escolar. No geral, são pouco discutidas nos fóruns entre os professores e demais agentes que participam da escola. Dada esta configuração, os debates sobre sexualidade não avançam, pois constituem a lógica do “errado”, “imoral” e “desviante”, já que a heterossexualidade faz parte do comportamento ideal, sendo tomada ainda como a “referência”.

As narrativas escritas dos grupos condensam as possibilidades de intervenção diante das situações apresentadas conforme suas concepções sobre gênero. Segue o relato de um grupo de professores sobre as estratégias para trabalhar a sexualidade a partir do caso apresentado:

*[...] Organizaria uma brincadeira coletiva onde houvesse vários tipos de brinquedos como: bolas, bonecas, dominós, varetas, ursinhos, entre outros. Dividiria a turma em grupos e faria um sorteio para cada grupo de brinquedos. Os grupos deverão brincar durante um determinado tempo, dado o sinal pela pró cada grupo larga os seus brinquedos indo para o grupo seguinte de brinquedos. A pró deverá ficar atenta a troca de brinquedos realizada por Denílson verificando o seu comportamento diante dos brinquedos que ele utilizou. Após a brincadeira,*

*socializar com o grupo a preferência de cada um sempre atenta às respostas de Denílson (G<sup>31</sup>3).*

Nota-se a preocupação da professora em atuar como “vigilante” da orientação sexual da criança. Com os meninos, a preocupação é ainda maior, como visto no case, especialmente, quando eles brincam com bonecas ou quando brincam em demasia com meninas, o que pode comprometer a sua imagem masculina dentro do modelo hegemônico.

Ainda que o sentido desta narrativa seja a exploração da situação a fim de conhecer, ao máximo possível, as suas nuances, destaca-se o controle expressivo sobre a sexualidade do menino. Numa sociedade androcêntrica como a que se testemunha hoje será permissível que meninos ou homens apresentem comportamentos femininos sem que estes causem estranheza?

No combate ao possível comportamento homossexual, destaca-se outra intervenção sobre o caso:

*Convidaria os dois e teria uma conversa particular entre ambos, ouvindo um por vez. Primeiro convidaria o colega que apelidou Denílson e perguntaria o motivo dele ter dado aquelas qualidades ao colega, solicitando que ele explicasse o significado de cada palavra. Logo depois chamaria Denílson e perguntava porque ele chorou diante daquela situação. Ouvia-o e explicaria que aquelas palavras não eram qualidades aplicadas para ele que era uma criança educada, carinhosa, amigável, um cavalheiro e que não era motivo para ele dar atenção àquelas bobagens, pois segundo as explicações do colega àquelas palavras tinham o seguinte significado: bicha é feminino de bicho; marica é apelido de Maria e mulherzinha é uma mulher pequena, no entanto estas palavras não devem deixá-lo triste (G1).*

A intervenção foi positiva já que buscou desmitificar a linguagem carregada de preconceito, embora não seja suficiente para eliminar os comportamentos apresentados pelo personagem Denílson, pois a sexualidade situa-se no campo do inconsciente, do desejo, do prazer, e que homens e mulheres podem experimentar seus prazeres e desejos de modos distintos e variados. Ademais, o fato de o menino gostar de brincar e conversar com meninas não é garantia de homossexualidade.

Para Passos (1999, p. 112), a homossexualidade, mesmo se suposta é tratada “[...] como uma praga que deve ser execrada. Nada mais ofensivo a um menino, que já introjetou os preconceitos sociais, do que ser chamado de ‘bicha’ [...]”,

---

<sup>31</sup> A letra indicativa “G” significa Grupo, que foi constituído por duas ou três estudantes para analisar e responder os cases apresentados.

Meyer e Soares (2004) acrescentam a discussão explicando que há uma severa vigilância em torno da sexualidade infantil masculina, pois ela deve garantir a masculinidade adulta, entretanto, o mesmo não ocorre em relação às meninas. O segundo caso apresentado aos professores se dirige a sexualidade feminina:

Caso 2. Gabriela é aluna da quarta série do Ensino Fundamental e desde o início do ano letivo demonstra comportamentos associados ao sexo masculino. No recreio, brinca e desenvolve conversas apenas com os meninos. Quando a professora lhe perguntou por que ela só brinca com os meninos, ela respondeu: porque eu gosto mais deles... Acho as meninas chatas.

Em destaque abaixo, o trecho de um discurso vigilante da sexualidade em relação a este caso:

*Eu permitiria que a menina continuasse brincando com o grupo masculino, porém sempre estarei observando essas brincadeiras para fazer as possíveis intervenções, **deixando claro que a constituição da mesma é feminina e alguns hábitos seriam bem preservados** (G1, grifo nosso).*

A escola pouco se incomoda com a distância que provoca entre os meninos e as meninas e, normalmente, incentivam a segregação, mesmo, inconscientemente. Na narrativa expressa fica evidente a necessidade de preservação de hábitos considerados femininos sem que estes sejam descentralizados da figura da menina, portanto, se há conservação, há segregação, há território definido para o que é próprio para meninas e meninos, mulheres e homens. Tal noção veicula na escola, por exemplo, “[...] mensagens nas quais o homem firma-se pela audácia e pelo desempenho na vida pública, enquanto a mulher permanece envolvida com o casamento, da chegada de alguém para protegê-la, amá-la e decidir sua vida [...]” (PASSOS, 1999, p. 106).

No geral, para preservar hábitos segregadores, a escola propõe “[...] atividades diferenciadas para ambos (*ballet* para elas, judô para eles, por exemplo), além de estabelecer dinâmicas de trabalho baseadas em disputas entre grupos de meninos e meninas [...]” (MEYER; SOARES, 2004, p. 34).

Estes e outros suportes simbólicos informam que a menina desde cedo é desvalorizada nos espaços sociais. Elas fofocam, são passivas e disciplinadas demais e suas atividades devem ser preservadas e restritas ao seu sexo. O temperamento da criança, seja menina ou menino, não pode estar relacionado às características ditas “femininas” e “masculinas” pela sociedade, afinal, as sociedades

atuais “[...] são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ – isto é, de identidades – para os indivíduos” (HALL, 2005, p. 18).

Por mais que a escola e toda a sociedade tomem a heterossexualidade como “a norma” prevista para orientação sexual das pessoas, Louro (2005, p. 90-91) traz uma importante reflexão que desestabiliza esta noção:

[...] se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la? Por que vigiar para que os alunos e alunas não “resvalam” para uma identidade “desviante”? [...].

Esta reflexão corrobora o pensamento de que as identidades sexuais não são fixas, são frágeis e mutáveis. Para Britzman (1996, p. 74), a identidade sexual das pessoas está permanentemente “[...] rearranjada, desestabilizada e desfeita pelas complexidades da experiência vivida, pela cultura popular, pelo conhecimento escolar e pelas múltiplas e mutáveis histórias de marcadores sociais como gênero [...]”

Nesta perspectiva, outro grupo apresentou estratégias de intervenção, cujo conteúdo é inclinado à equidade de gênero:

*[...] proporcionaria brincadeiras envolvendo ambos os sexos, como: futebol misto, basquete, handebol, vôlei, dança da cadeira, morto-vivo. Assim, ficaria claro que meninos e meninas podem conviver harmoniosamente e em sociedade (G2).*

Ainda sobre o caso em evidência, cabe considerar que a sexualidade envolve não apenas corpo, mas, um conjunto de crenças, condutas, relações e identidades que são construídas social e historicamente. Neste sentido, critico a discussão sobre sexualidade evidenciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b), que centra a discussão em torno das doenças sexualmente transmissíveis, a exemplo da AIDS, e a gravidez indesejada na adolescência. Por outro lado, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, traz uma relevante noção sobre a sexualidade:

[...] tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutora, relaciona-se com o prazer, necessidade fundamental dos seres humanos [...] (BRASIL, 1998, p. 17).



Sobre o caso apresentado, outro grupo de estudantes respondeu como reagiria à mesma situação:

*[...] Primeiramente perguntaria a ela o que é ser chato, segundo as características apresentadas, conversaria com ela de forma que ela tentasse brincar também com as meninas e **identificasse nelas uma ou duas características que ela pense que não é tão ruim** [...] (G2, grifo nosso).*

Nesta narrativa, o viés androcêntrico prevalece na oração em destaque, pois, o discurso dos professores aponta que as características femininas “não são tão ruins assim”. Ao analisar o discurso percebe-se claramente que as qualidades “ditas” femininas são consideradas ruins, mas, não *tão* ruim como alguém possa imaginar. Ou melhor, elas são ruins, mas, quando se pensam sobre elas, podem ser amenizadas, conforme relato.

Sobre a sexualidade na escola, Franco e Fagundes (2001) destacam um aspecto central: o “[...] tratamento transversal às questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, ligadas apenas aos Programas de Educação Sexual. Ainda assim, isso pode ser considerado uma vitória, conquistada pelas lutas promovidas por grupos de educadores [...]”, entretanto, a discussão deste tema deve se ampliar às disciplinas (ex.: ciências, biologia) e aos projetos interdisciplinares. Tais ações, no âmbito curricular, auxiliam no esclarecimento das questões que envolvem a sexualidade para crianças e adolescentes, bem como corroboram para desmitificar que escola não é o espaço para discutir sexualidade.

Por fim, no último encontro do grupo focal, foi proposta a construção de uma cartilha anti-sexista pelos professores. Neste sentido, solicitei que registrassem, criativamente, estratégias que poderiam (e deveriam) ser empreendidas na escola e que lutassem na contramão dos preconceitos sexistas. O objetivo foi pensar concepções e métodos para uma educação libertária e igualitária em termos de sexo, já que a compreensão e a aprendizagem sobre o mundo deve incorporar uma ótica humana de respeito, ética e valores de preservação da dignidade humana e não territorializar o saber que corrobore para a desigualdade, seja de sexo, raça/etnia, geração, classe social, etc.

Assim, o currículo escolar deve garantir a diversidade de identidades, senão, como se testemunha hoje, o currículo já nasce excludente à medida que privilegia uns em detrimento de outros, que visa homogeneizar a partir de um “centro”, isto é,

o opressor, o homem. E a “margem”? Isto é, o oprimido, a mulher? Estas identidades plurais constituem o currículo e são regularmente escamoteadas.

De modo livre, os estudantes registraram possíveis práticas educativas, envolvendo conhecimento, habilidades e atitudes rumo à igualdade entre os sexos, entre as quais se destacam as mais relevantes narrativas escritas, seguidas de comentários e análises:

- *Mostrar um vídeo cujo esporte futebol seja jogado por mulheres e, em seguida, incentivar na própria escola um time feminino de futebol.*
- *Oportunizar uma peça teatral que os meninos façam papel que seria feito pelas meninas. Exemplo: o lobo mal poderia ser uma menina.*
- *Organizar brincadeiras que envolvam itens de meninas e meninos.*
- *Promover a leitura e discussão de textos acerca dos gêneros, suas características, importância, peculiaridades.*
- *Realizar brincadeiras diversificadas, que despertem o interesse de ambos os sexos.*
- *Utilizar nas aulas artigos (materiais) na cor rosa, fazendo com que as crianças se apropriem, sem discriminação ou preconceito.*
- *Incluir o tema em reuniões, explicando aos pais o quanto isso influencia a personalidade e comportamento do seu filho.*
- *Tratar os alunos de modo imparcial.*

Mesmo a maioria dos professores tendo revelado não conhecer o tema “gênero”, conforme apresentado no segundo capítulo, considera-se relevante o fato de demonstrarem a capacidade de hipotetizar ou criar possíveis ações interventoras face à problemática de gênero na educação contemporânea. Suas sinalizações correspondem a uma prática anti-sexista que vêm sendo discutidas por autores da área, a exemplo de Meyer e Soares (2004) e Moreno (1999).

De modo geral, destaca-se a atenção para o trabalho pedagógico com a temática gênero nas diversas áreas do conhecimento e atividades curriculares, como citado pelos professores em suas narrativas: no teatro, nos estímulos imagéticos (filmes, imagens), na literatura (clássica estória infantil do lobo-mau), na cultura popular (brincadeiras), nas habilidades cognitivas (leituras e produções textuais), no contexto das relações sociais e na relação família-escola.

Esses pontos são indispensáveis para a promoção de tempo-espço que privilegie as relações igualitárias entre meninas e meninos, a fim de que as futuras gerações possam usufruir de concepções e práticas mais libertárias, autônomas e humanas. Conforme Freire (1970, p. 50), em *Pedagogia do oprimido*, a libertação

autêntica envolve uma "[...] práxis que comporta a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo".

Para tanto, importa introduzir suspeita sobre o sistema de símbolos já estruturado na sociedade. A partir daí, uma revisão mais profunda sobre as práticas educativas em geral, que envolve desde o cuidado/educação da criança por pais, professoras, psicólogos; ao exame apurado dos mais diversos objetos culturais - brinquedos, brincadeiras, filmes – envolvendo sua política de uso e representação; à análise dos livros didáticos e paradidáticos na escola.

Sobre a valorização do feminino no espaço educativo, Moreno (1999, p. 69) afirma que as professoras e professores não devem apresentar um padrão único de conduta, já que este se baseia no modelo masculino, mas, garantir uma variedade de “[...] esquemas comportamentais entre os quais cada pessoa pudesse livremente escolher para conformar sua personalidade [...]”.

Além disso, proporcionar a interação amistosa entre os estudantes deve ser objetivo pedagógico permanente de uma educação para a equidade. Neste sentido, Felipe (2000 apud MEYER; SOARES, 2004, p. 34) alerta para a existência de uma visão equivocada sobre a maneira pela qual “[...] os comportamentos considerados transgressores do padrão estabelecido passam a ser vistos [...] como um problema que precisa ser, o quanto antes ‘resolvido’”. Essa visão precisa ser alargada não apenas pelas professoras, como também pela equipe pedagógica em geral e pelas famílias.

Instituir o diálogo sobre gênero na escola é também interesse do feminismo e fonte de estudos e pesquisas neste âmbito que foca atenção para problematizações que permitem múltiplas combinações, quer sejam de gênero, sexualidade, etnia, classe, raça, na tentativa de superar o pensamento androcêntrico que opera no currículo cultural e escolar.

Portanto, a escola não atua sozinha na disseminação do machismo imperioso que, de modo violento, se naturaliza nas práticas, abnegando a inteligência humana. Porém, chamo atenção para o fato de que ao ingressar na escola, as crianças já sabem a sua identidade e papéis sexuais que lhe são destinados, bem como os meios para correspondê-los. Como visto no capítulo anterior, esta aprendizagem advém do currículo cultural que impregna o currículo escolar que, por sua vez, tem como aliado o “currículo oculto”, no qual as normas regulatórias e discriminatórias se inscrevem.

Neste sentido, a escola ao invés de desconstruir os gêneros, os reforça. Ao contrário, não deveria estigmatizar meninas e meninos quanto às suas competências. A sensibilidade, a meiguice, a atenção aos outros não são patrimônios exclusivos do feminino. A agressividade, a objetividade, a impulsividade não estão restritas aos meninos. Todos têm direito de expressar seus sentimentos de forma sadia e autônoma, sem repressão associada ao sexo.

Na textura da “educação para a equidade”, as narrativas das entrevistas apontam para a compreensão das diferenças entre crianças de sexo oposto e melhor convivência entre os pares, independente do sexo:

*O papel da escola em relação a meninos e meninas é formá-los, conscientizando [...]. E que precisam, serem integrados pra que gente possa viver num mundo melhor... porque a gente precisa resgatar os valores que a gente tem a gente percebe que tá um pouco deixado de lado e pra fazer esse resgate precisa da integração de todos os sexos, né? De todos os gêneros, não é só a mulher que tem que fazer isso, o homem que tem de fazer isso [...]* (E3).

Este pensamento reforça a visão de que a educação formal deve fomentar atitudes de respeito, compreensão e harmonia entre meninas e meninos. Para isso, habilidades e atitudes que promovam a igualdade entre os sexos devem ser construídas desde a infância, especialmente, por ser o momento de constituição das identidades e das personalidades, para que sejam apreendidas em termos de um saber-fazer sócio-cultural na vida adulta. De modo semelhante, segue:

*[...] precisa que haja uma integração de ambos [homens e mulheres] para que a sociedade seja mais **harmoniosa**. E, com isso, vivermos mais felizes, né? Com a integração do homem e da mulher (P1, grifo nosso).*

Este discurso indica a necessidade de se compreender a escola como espaço de educação formal, responsável não apenas pela transmissão dos conteúdos programáticos culturalmente construídos, mas, como espaço de formação responsável pela a transmissão cultural de comportamentos, valores morais e estéticos, contribuindo para a construção igualitária das identidades de gênero.

Na perspectiva da luta feminista no combate ao sexismo na escola, Louro (2001, p. 21, grifo da autora) afirma:

*[...] as pedagogias feministas procuravam, pois, romper com as relações hierárquicas das salas de aula tradicionais, com o monopólio dos *experts*, bem como com a dicotomia entre o objectivo e o subjectivo, a razão e a*

emoção. Nesses modelos, voltados para o fortalecimento das mulheres (*empowerment*), a situação ensino-aprendizagem transformar-se numa relação onde todos os personagens podem alternar, constantemente, as suas posições, e na qual se espera que a competição ceda lugar à cooperação, levando a uma produção de conhecimento colectiva apoiada na experiência de todo o grupo.

A educação para a igualdade envolve também uma revolução do ponto de vista simbólico para instituir um sentido para a transformação real das estruturas sociais, simbólicas e cognitivas, incluindo a revisão no papel da escola frente à educação de meninas e meninos. A narrativa a seguir expressa esta preocupação e desejo:

*Eu acho que [a escola] deve ter o papel de tratar a todos com igualdade fazer com que as crianças [...] percebam que, por ser menina ou menino, não vai influenciar em nada o que elas são capazes de fazer... qualquer coisa tanto menino como menina sem distinção. Eu acho que esse papel deve ser da escola! (E6).*

Neste sentido, Sapon-Shevin (1999, p. 303) lembra que “[...] a coisa mais importante que os professores podem fazer é explorar seus próprios conhecimentos, valores e crenças sobre a diversidade”. Faz-se necessário rever algumas crenças e práticas discriminatórias e acreditar em um projeto social e educativo mais amplos em que as mulheres possam ser mais bem tratadas como sujeitos do conhecimento.

Muitas das crenças de mudanças para as desigualdades estão na escola e na sociedade. E, apesar de Bourdieu (1995) posicionar a escola como *lócus* de conservação das tradições sociais, do *status quo* e, especialmente, da educação para dominação masculina, acredita-se que a mesma, deve ser, senão uma das pioneiras, uma instituição educativa esclarecedora dos mecanismos integrantes dessa dominação e dos seus efeitos na vida social, bem como, uma instituição cúmplice da emergência das consciências adormecidas sobre as representações marcadas pelo gênero.

Apesar de algumas visões estigmatizadas e “naturalizadas” dos professores vistas no capítulo anterior, nota-se que, todos os 10 professores conseguiram criar estratégias propositivas face à equidade de gêneros na escola, mesmo que de modo intuitivo, conforme revelaram os dados da cartilha anti-sexista. Entretanto, 2 professoras narraram intervenções educativas reais rumo a igualdade entre os gêneros. Por outro lado, a minoria – 3 professores – foram capazes de

individualmente, através da entrevista, descrever atividades ou propor situações que favorecem tal prática.

Tal resultado se justifica também pelo fato dos professores estarem mais perceptivos quanto às questões de gênero, diferente do primeiro e segundo encontros do grupo focal e, pensarem, de modo mais coerente, possíveis estratégias para favorecer a equidade entre os gêneros em sala de aula, independente do que realizam em suas práticas educativas. Ademais, o fato de todos serem professores, alguns experientes e outros não, facilitou hipotetizar as situações descritas.

No geral, os dados e discussões apontaram que as práticas educativas não combatem as discriminações de gênero, apesar de alguns discursos incentivarem o relacionamento mútuo no momento das brincadeiras entre meninas e meninos. Nota-se que não há intervenções pedagógicas condizentes que alinhem o discurso docente ao planejamento educacional que prime pelo anti-sexismo na educação. Além disso, os discursos para que crianças do sexo oposto se relacionem de modo efetivo se diluem, em sua maioria, na resistência de relacionamento das próprias crianças que, por sua vez, já introjetaram os preconceitos contra a mulher, que se testemunha nos dias de hoje. O que significa dizer que a escola não está sozinha e que a mudança desta situação é responsabilidade de todos.

Outro ponto importante é que, apesar do grupo focal constituir técnica de levantamento de dados e não possuir um caráter formativo sobre o tema versado, os discursos abaixo demonstram que os professores passaram a atribuir sentido e importância em relação aos estudos de gênero, bem como a necessidade de implementar práticas educativas para a equidade entre os sexos e, por isso, passaram a refletir sua prática de modo mais reflexivo:

*[...] Esse momento importante me oportunizou a conscientização [...] para desenvolver relacionamento dos meninos e meninas. [...] Aplicar essa questão na sala de aula ficou mais presente, antigamente eu fazia assim mais de forma inconsciente, né? [...] (E10).*

*[...] Antes não. Agora eu vou fazer isso, antes não também fazia a mesma coisa que a sociedade me impôs, separava a questão do brincar do menino, e o brincar da menina [...] (E2).*

Assim, entendo que o papel da escola é também o papel de cada sujeito do conhecimento, social e histórico. Instituir uma educação anti-sexista ultrapassa os limites da escola, e abrange a família, a sociedade. Mas, compreende-se que o

papel da escola requer um trabalho permanente de transformação, de conscientização, conforme expressam as narrativas.

Para Freire (1970), esse fazer e refletir *a partir e sobre* as práticas educativas refletem o movimento ação-reflexão-ação<sup>32</sup>, que estão circunscritas na categoria *práxis*. É por via da prática educativa reflexiva que, certamente, se pode conquistar uma educação para a igualdade.

Portanto, por entender que o atendimento às questões de gênero no currículo envolve a revisão de paradigmas dos educadores e também mudanças no planejamento curricular da Educação Básica como um todo, especialmente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, faz-se necessária e urgente a revisão curricular também nos cursos de formação docente, a fim de que os educadores sejam melhor formados para realizar intervenções em gênero e educação coerentes e contextualizadas às legislações nacionais e mundiais sobre o tema.

A partir deste entendimento, passo a analisar, no capítulo seguinte, como os cursos de formação docente têm operado (ou não) gênero em seus currículos a partir da experiência do curso de Pedagogia da UNIME, analisando, também a visão dos estudantes sobre estas questões.

---

<sup>32</sup> Sobre a prática reflexiva, Schön (2002) propõe os conceitos: o conhecimento na ação (aquele que se manifesta durante a execução da ação); a reflexão na ação (constitui análise e interpretação sobre a ação durante a sua execução); reflexão sobre a reflexão na ação (permite resignificar e reconstruir a ação mentalmente após sua realização, a fim de inferir análise e apreciação crítica).

## CAPÍTULO IV – “RASTROS” DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA EM UM CURSO DE PEDAGOGIA

*“Nada sabemos da alma  
Senão da nossa;  
As dos outros são olhares,  
São gestos, são palavras,  
Com a suposição de qualquer semelhança  
No fundo”.*

(Fernando Pessoa, 1934).

Após a revisão teórica sobre gênero e educação, análise das narrativas sobre a concepção de gênero dos estudantes e as (possíveis) intervenções educativas em gênero no contexto escolar, desenvolvidas no primeiro, segundo e terceiro capítulos, respectivamente, a minha intenção é tecer uma reflexão sobre os cursos de formação de professores, verificando, no campo desta pesquisa, se as questões que envolvem “gênero” são abordadas no currículo e, em caso positivo, como são operacionalizadas.

Trata-se de um capítulo que busca articular as categorias gênero e formação docente, utilizando-se da análise documental sobre o projeto pedagógico e a ementa da disciplina “Educação e diversidade” (que integra o currículo explícito da Instituição pesquisada) e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (BRASIL, 2006), bem como a análise das narrativas dos estudantes, atores desta pesquisa, sobre a percepção do curso na perspectiva de gênero, através apenas da entrevista individual. A ementa e as diretrizes citadas serão analisadas apenas no que se referem ao tema gênero.

Deste modo, este capítulo aborda: o contexto legal e os princípios educativos que configuram o curso de Pedagogia da União Metropolitana de Educação e Cultura (UNIME); e, as questões de gênero no currículo de Pedagogia na percepção dos estudantes.

### 4.1 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIME: CONTEXTO LEGAL E PRINCÍPIOS EDUCATIVOS



Quando foi iniciada a pesquisa de campo na UNIME, durante o segundo semestre de 2006, o Curso de Pedagogia havia sido recentemente implementado, devido a transição curricular do curso Normal Superior para Pedagogia, amparada na Resolução Ministerial nº. 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Tal resolução sugere que as instituições de educação superior que mantinham cursos autorizados como Normal Superior e que pretendiam realizar a migração para Pedagogia, como era o caso da UNIME, poderiam fazê-lo, conforme aponta o seu artigo 11º:

As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico [...] (BRASIL, DCN, 2006).

Deste modo, as turmas do primeiro ao quarto semestre configuravam como as novas turmas de Pedagogia da UNIME, enquanto as turmas do quinto e sexto semestres foram mantidas como Normal Superior, já que a mudança curricular só pôde ser efetivada para as turmas instituídas após 2005, ano da Resolução supracitada. Por este motivo, decidi, junto à minha orientadora, realizar a pesquisa apenas com os estudantes de Pedagogia já que era a nova orientação instituída para formação docente no Brasil. Por outro lado, a decisão de utilizar como amostra da pesquisa apenas os estudantes do quarto semestre de Pedagogia se deu pelo fato de os mesmos já terem cursado algumas das disciplinas pedagógicas importantes ao desempenho de suas práticas educativas, também foco desta pesquisa.

Este cenário de transições demarcou um importante momento para os cursos de formação docente e seus currículos no Brasil. Tal mudança também implicou uma crise, pois as instituições brasileiras que ofertavam o curso Normal Superior, com habilitação em Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental, precisaram solicitar mudança para a formação em Pedagogia, mediante a elaboração de um novo projeto pedagógico, em função da orientação legal em vigor.

Com o objetivo de compor um breve histórico sobre as transições que envolveram os cursos de formação docente, voltaremos ao cenário pré-LDB 9.394/96, para lembrar que o egresso do magistério, conhecido como “normalista”,

estava destinado à atuação na educação primária. Sua formação se dava por meio dos cursos de magistério, na modalidade normal. A Pedagogia, por outro lado, visava formar profissionais para gerir as ações educativas nas instituições de ensino, incluindo aquelas relacionadas à docência, administração, supervisão, orientação ou inspeção. Com base num currículo generalista<sup>33</sup>, o curso de Pedagogia abrangia a atuação na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão escolar, esta última determinada pela habilitação feita ao final do curso.

Essa configuração deixa de existir após a promulgação da LDB 9.394, de 1996, que defende a existência do curso Normal Superior, na Educação Superior, para a formação de professores; enquanto o curso de Pedagogia está destinado a cumprir a formação do gestor, seja em cargos de direção, coordenação, supervisão, inspeção ou orientação educacional. Ambas as formações estavam previstas nos artigos 63 e 64 desta Lei:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, **inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental [...]**

Art. 64. **A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia** ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, LDB, 1996, p. 15, grifo nosso).

Então, com base nesta legislação, surge a Resolução Ministerial nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002, do CNE, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, a qual legitima o Normal Superior como curso de graduação, cuja licenciatura plena habilitar o egresso para a Educação Infantil ou para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, em todo o país, os Cursos Normal Superior foram autorizados e passaram a funcionar dentro das exigências impostas, assim como o da UNIME, que foi criado em 2003. Entretanto, em 2006, num intervalo de quatro anos, configurou-se uma crise que, para muitos, parecia um retrocesso, pois o Normal Superior poderia alterar

---

<sup>33</sup> Por currículo generalista entende-se a abrangência da tríplice formação do Pedagogo para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão escolar, diferente da formação proposta para o Curso Normal Superior, que habilita o professor apenas para a docência, seja na Educação Infantil ou Anos Iniciais, estando, portanto, mais reduzido o campo de atuação docente.

seu currículo e se transformar em Pedagogia, mediante a Resolução nº. 1 (BRASIL, 2001). Para realizar tal mudança, o Normal Superior deveria ampliar sua carga horária, ficando a sua formação idêntica ao que propunha a antiga LDB de 1971, cujo currículo é generalista, como já referido nesta seção.

Neste sentido, tal Resolução explica a abrangência da nova formação do Pedagogo:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 1).

Deste modo, tais diretrizes ampliam a formação docente, quando transpõem os limites de atuação, restritos à docência ou às especialidades pedagógicas, oferecendo ao/à profissional, outros espaços e tempos diversos que o colocam frente aos dilemas da profissão. A Pedagogia, então, assume um estatuto de formação do docente, gestor e profissional da educação, que lida com diversas áreas que exigem conhecimentos pedagógicos.

Sob a égide legal, o curso de Pedagogia da UNIME passa a agregar a mesma concepção de formação de professores do Curso Normal Superior, até então ofertado, integrando ao seu currículo os componentes relativos à docência da Educação Infantil e aos serviços de apoio educacional, em instituições escolares e não escolares.

Portanto, com base nestas prerrogativas, o novo projeto político pedagógico de Pedagogia (PPPP) da UNIME foi analisado com objetivo de compreender os princípios educacionais que constituem sua proposta educativa na perspectiva de gênero.

Inicialmente, cabe esclarecer porque se utiliza a expressão projeto político-pedagógico. O termo “político” aparece para destacar que a ação pedagógica é um ato político, por estar formando um cidadão para uma determinada sociedade, que cobra da escola uma formação que propicie competência profissional e vivência democrática, participativa, crítica, responsável e ética. Assim, “político” e “pedagógico” são adjetivos indissociáveis e recíprocos. Concordamos com Veiga (2000), que todo projeto pedagógico é, também, um projeto político, por estar

intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Mapeada esta reflexão, buscarei responder quais os princípios educativos explicitados no PPPP e sua articulação com as questões de gênero no currículo.

Mediante análise do documento em questão, constatou-se que o texto não faz referência à docência<sup>34</sup> como um espaço marcadamente feminino a partir do início do século XIX, como a história testemunha, bem como utiliza-se de uma linguagem generalista, sem questionamentos aparentes, respaldada na gramática oficial que toma a realidade a partir de uma matriz masculina de ciência que concebeu o mundo e passou a interpretá-lo a partir de sua própria percepção.

Deste modo, a linguagem utilizada reforça o ocultamento do feminino quando não situa o magistério como sendo espaço marcado pela presença majoritária das mulheres, como será abordado em outro momento, embora nem sempre tenha sido assim.

Para explicar sua concepção educacional, o PPPP da UNIME utiliza-se de uma citação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a saber:

Educar significa, portanto, **propiciar situações de cuidado**, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada a que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Nesse processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (UNIÃO METROPOLITANA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 2006, p. 18, grifo nosso).

A expressão em destaque - propiciar situações de cuidado – será objeto inicial da minha análise, pois abrange uma tarefa associada ao feminino, já que o cuidado com a casa e as crianças sempre foi, do ponto de vista histórico, uma tarefa exclusivamente materna, como visto no segundo capítulo. Revela, também, a concepção do magistério como extensão da maternidade, como um exercício de

---

<sup>34</sup> Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Resolução CNE/CP nº. 1 de 15/05/2006).

doação e amor. Como os estereótipos se reproduzem na sociedade, as meninas passam a incorporar as representações da mãe, especialmente, quando utilizam brincadeiras que envolvem o cuidado com a casa ou ainda quando brincam com a profissão que mais se assemelha a estas características - a de professora. Por este motivo, decerto, o cuidado aparece como atributo importante para a Educação Infantil.

O conceito de “cuidado” é trabalhado por Carvalho (1999, p. 2) para significar a dimensão afetiva que está em jogo na relação entre professor/a e aluno/a, além da dimensão cognitiva.

Usado para designar as tarefas e sentimentos envolvidos nas ocupações voltadas à prestação de serviços pessoais, atividades relacionais, o “cuidado” parece significar, no âmbito do ensino regular inicial, a atenção do professor ou professora para aspectos não cognitivos do desenvolvimento de seus alunos (emocionais, éticos, físicos, sociais) e sua prática exige dele ou dela algum grau de envolvimento afetivo e compromisso com as crianças.

Numa perspectiva de gênero, Louro (1997, p. 88) explica que “[...] a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas. Além disso, os discursos pedagógicos [...] buscam demonstrar que as relações e práticas escolares devem se aproximar das relações familiares”. Por isso, a ação das mulheres na educação guarda semelhanças com sua atuação doméstica, como educadoras de crianças, por exemplo.

Além disso, a concepção de educação referendada no PPPP se mostra relevante para o fato de se referir à formação plena da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, isto é, o seu desenvolvimento integral, tomando o ser humano em sua multidimensão, conforme sugere a finalidade da educação infantil, no artigo 29 da LDB 9.394 (BRASIL, 1996).

Mediante apreciação do PPPP, nota-se ainda que a concepção do curso privilegia a abordagem interdisciplinar e multirreferencial, através das situações de aprendizagem vivenciadas no curso, a saber:

[...] a organização curricular apresentada busca responder as demandas de formação aliadas às exigências legais para a formação de pedagogos, garantindo a **interdisciplinaridade** [...]. É exigido um **perfil multirreferencial**, que contemple uma formação acadêmica adequada [...] (UNIÃO METROPOLITANA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 2006, p. 11 e 12, grifo nosso).

O uso da abordagem interdisciplinar e multirreferencial no PPPP se assentam sobre uma visão moderna que rompe com a racionalidade da sociedade industrial e com as tendências tradicional e tecnicista da educação, as quais se caracterizam pela concepção mecânica do conhecimento e pelo pragmatismo científico.

A interdisciplinaridade, por sua vez, remete a síntese de duas ou mais disciplinas. Enquanto processo de integração recíproca entre várias disciplinas e campos de conhecimentos afins, a *inter* busca uma visão integralizadora do saber trabalhando sob sistema de cooperação. Caracteriza-se, sobretudo, pela transferência dos métodos adotados por uma disciplina a outra. Conforme enfatiza Palmade (1979), é, sem dúvida, uma atividade que demanda, por parte de educadores, um grande esforço no rompimento de uma série de obstáculos impostos por gerações anteriores.

Na mesma perspectiva, a abordagem multirreferencial, referendada pela teoria da complexidade de Morin (2001), é utilizada para compreender fenômenos sociais e educativos à luz da conjugação de uma série de paradigmas, disciplinas, etc. de modo que não haja redução de uma sobre as outras, levando a um tipo de conhecimento concebido sob a ótica cartesiana e positivista, caracterizando-se, principalmente, pela pluralidade e heterogeneidade nos currículos e programas. Ambas as abordagens - interdisciplinaridade e multirreferencialidade – utilizadas para referendar o curso, demonstram uma preocupação com a aprendizagem não linear e uma visão plural sobre o conhecimento.

Ainda sobre a concepção filosófica do PPPP, nota-se a ênfase no desenvolvimento de competências técnicas, humanas e políticas, como aponta o texto abaixo:

[...] O curso de Pedagogia da Unime, portanto, se inicia tendo como referência uma experiência auspiciosa de formação de professores reflexivos e pesquisadores, que demonstra compromisso com o **desenvolvimento de competências técnicas, humanas e políticas**, no que concerne à docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (UNIÃO METROPOLITANA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 2006, p. 5, grifo nosso).

Aliada a esta concepção, destaca-se o perfil do egresso delimitado no documento em questão:

O pedagogo, formado pela Unime, é um profissional-cidadão, competente, para trabalhar com a docência, prioritariamente, bem como os demais

serviços pedagógicos desenvolvidos na escola, que possibilite tanto a vivência crítica da realidade da Educação Básica, como também a experimentação de propostas inovadoras nesta área; mediador entre o conhecimento social e o educando; articulador entre a escola e a sociedade; produtor do conhecimento e um membro participativo do coletivo da Escola, comprometido com **valores morais, éticos e estéticos**, comuns a uma **sólida formação técnica, humana e político-social**, voltados para a educação do integral do ser humano (UNIÃO METROPOLITANA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 2006, p. 19-20, grifo nosso).

Sobre a concepção filosófica e perfil almejados, Candau (2001) discute a necessidade de uma formação multidimensional do educador, que deve abranger uma competência técnica (organização e operacionalização dos componentes do processo de ensino-aprendizagem); uma competência humana (relação interpessoal e comunicação humana) e uma competência político-social (contexto socioeconômico e político em que se situa a ação pedagógica). Estas devem atuar de modo articulado para garantir uma formação adequada às necessidades educacionais.

Relacionadas a estas competências/formação, o PPP da UNIME também enfatiza, em seu texto introdutório, que a Faculdade mantém uma proposta de formação de professores que comunga com a missão institucional de desenvolvimento de saberes, habilidades e valores. Estes últimos constituem o tripé das competências evidenciadas.

De modo geral, percebe-se que a proposta pedagógica analisada se pauta na abordagem humanista<sup>35</sup> ao privilegiar a formação pessoal, a competência humana e os valores subjacentes ao desenvolvimento da personalidade humana e das relações sociais.

Entretanto, há de se questionar: onde estão os valores legitimados pelo currículo explícito que o projeto situa? Quais são e como serão desenvolvidas as competências humanas e políticas, além da competência técnica, tão privilegiada em seus objetivos? Apesar de compreender a validade teórica da proposta, questiona-se há conformidade desta as habilidades que constituem o perfil do egresso e os objetivos do curso.

---

<sup>35</sup> Segundo Mizukami (1986), nesta abordagem são consideradas as tendências ou os enfoques encontrados predominantemente no sujeito, sem que, todavia, essa ênfase signifique nativismo ou apriorismo puros. Isso não quer dizer, no entanto, que essas tendências não sejam interacionistas, segundo a análise do desenvolvimento humano e do conhecimento. Baseada na psicologia humanista do psicólogo norte-americano Carl Rogers, esta proposta é conhecida como a terceira força em psicologia, que defende o ensino centrado no aluno.

Apesar do texto descritivo do perfil do egresso evidenciar uma formação abrangente (técnica, humana e política), as habilidades que integram este perfil, não contemplam as dimensões humana e política, reportando-se apenas à formação técnica/pedagógica, conforme algumas abaixo descritas.

- articulação da atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola.
- atuação junto a jovens e adultos defasados em seu processo de escolarização (UNIÃO METROPOLITANA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 2006, p. 19-20, grifo nosso).

Portanto, analisa-se que estas habilidades apresentam lacunas que, dentre outros aspectos, demarcam o ocultamento da discussão sobre a temática gênero no PPPP. É justamente a dimensão política caracterizada pela maior compreensão da realidade cultural, histórica e social, na qual as pessoas se produzem e são produzidas, que legitima a proposta de gênero no currículo, a exemplo do que sugere o PNPM (BRASIL, 2004) sobre a incorporação da perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal.

Entretanto, os objetivos explicitados no PPPP visam, no geral, o caráter técnico e científico da formação. Entre eles, destacam-se:

[...] desenvolver uma sólida **formação científica e técnica** de modo a permitir o enfrentamento do exercício profissional e da produção do conhecimento, tendo em vista as novas habilidades cognitivas e o crescente grau de complexidade das competências necessárias ao profissional da educação.

[...] possibilitar aos educandos uma **sólida formação teórico-metodológica** com base nos pressupostos antropológicos, históricos, filosóficos, psicológicos e sociológicos e políticos da educação (UNIÃO METROPOLITANA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 2006, p. 18-19, grifo nosso).

Similar a estes objetivos, a maioria enfatiza a necessidade de uma sólida formação acerca dos conteúdos fundamentais e métodos aplicáveis às diversas áreas do conhecimento, bem como a preparação para organização do trabalho pedagógico nas áreas da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, com vistas a assegurar a aprendizagem dos alunos.



A ênfase na dimensão técnica e científica configurada nos objetivos do PPPP relaciona-se ao que McNeil (1984) chamou de currículo acadêmico e tecnológico. Para McNeil (1984, p. 5), o currículo acadêmico visa “[...] desenvolver a mente [...] através do domínio da estrutura racional do conhecimento, do entendimento do método usado nessa área de conhecimento dos critérios para se julgar o estabelecimento dessa verdade científica”. Por outro lado, no currículo tecnológico a educação é expressa de várias formas: levantamento de necessidades, enfoques sistêmicos do planejamento educacional, instrução programada, seqüências instrucionais, aprendizagem para o domínio de conteúdos e habilidades e ensino baseado no diagnóstico prescritivo (MCNEIL, 1984).

Por conseguinte, na exceção do universo total de nove objetivos expostos no PPPP, apenas um deles (abaixo citado) contempla os padrões éticos e humanísticos da formação, tão valorizados na concepção educacional do projeto, mesmo assim, não explicita ao longo de todo o seu texto quais são estes padrões.

[...] estimular a atuação crítica, reflexiva e criativa do profissional de educação em conformidade com os **padrões éticos e humanísticos**, capacitando-o para atuar em diferentes contextos e incentivando-o à formação continuada. (UNIÃO METROPOLITANA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 2006, p. 18, grifo nosso).

Por que se torna evidente a necessidade de imprimir no currículo os valores da ética humana? Mesmo com os imperativos da sociedade do conhecimento configurada neste final de século, que causou estranheza, incertezas e desafios, e fizeram eclodir novas tecnologias que revolucionaram a comunicação, difundiram a informação e modificaram os processos de trabalho que, por sua vez, modificaram, sobremaneira, as concepções curriculares atuais, destacam-se os valores éticos tão indispensáveis para a convivência humana. Pois, neste cenário de evolução científica e tecnológica também “[...] agravaram-se as desigualdades, persistem a pobreza e a miséria, aumenta o desemprego, degrada-se o meio ambiente, acentuam-se os problemas demográficos, reacendem-se preconceitos” (MOREIRA, 2005, p. 11).

É no dilema destas assimetrias que a valorização de padrões éticos e morais para a vida social fazem efeito de humanização. Para Freire (1970), a humanização é o caminho pelo qual os homens e as mulheres podem chegar a ser conscientes de

si mesmos, de sua forma de pensar e de atuar, visando não apenas as suas necessidades, mas as necessidades dos demais.

Apesar de reconhecer a importância do destaque aos valores éticos e humanísticos para a formação das professoras e professores, expostos na concepção do curso e em um dos seus objetivos, nota-se que não há correspondência entre este objetivo em si com as “habilidades” descritas no perfil do egresso, pois estas não fazem referência à dimensão humana e política (conforme o próprio texto do perfil o faz, difere da descrição de suas habilidades), à formação pessoal, aos valores éticos e morais, citados em outros trechos, o que demonstra uma lacuna no cerne da proposta. Como pode haver um objetivo de formação que não se concretiza nas competências desenvolvidas ao final do curso pelos estudantes egressos? Como o texto do perfil do egresso se refere à formação humana e política na formação docente e a descrição de suas habilidades ignora esta perspectiva?

Por outro lado, no perfil do egresso, o PPPP evidencia uma competência almejada para os estudantes formados pela UNIME relacionada ao tema pluralidade cultural. Apesar de não citar o tema “gênero”, aborda o combate a todas as formas de discriminação, em que gênero certamente está incluído, bem como raça, classe social, geração, etc., a saber:

[...] capacidade de identificar problemas sócio-culturais e educacionais, reconhecendo e respeitando a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, **detectando e combatendo todas as formas de discriminação**. (UNIÃO METROPOLITANA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 2006, p. 20, grifo nosso).

Decerto, esta habilidade prevista no perfil do egresso está respaldada no artigo 5º da Resolução nº. 1 (BRASIL, 2006, p. 2), que instituiu as DCN de Pedagogia:

[...] o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.

Neste tocante, parece-me que tanto as DCN de Pedagogia quanto o PPPP da UNIME buscam ser “politicamente corretos” e adequados às políticas mundiais, como por exemplo, o pilar “aprender a viver juntos” da UNESCO, quando cita o

respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz, em oposição à persistência de preconceitos e a hostilidade pela desigualdade. Mas, não há qualquer outra referência às discriminações, seja nos objetivos ou saberes propostos em ambos os documentos.

Com base no que referenda tais diretrizes, a estrutura do curso de Pedagogia deve considerar três núcleos de estudos que compõem seu currículo, os quais concentram objetivos e conteúdos pertinentes à constituição do perfil do egresso, mediante a formação de competências para sua atuação profissional, são eles: Núcleo de Estudos Básicos; Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos; e Núcleo de Estudos Integradores.

Situado no segundo Núcleo - Aprofundamento e Diversificação de Estudos – que tem como proposta a ampliação dos conhecimentos relativos à área de formação priorizada pelo Curso, contemplando componentes curriculares relevantes, mas que não constituem os saberes básicos, estão as disciplinas *Fundamentos de Educação Inclusiva, Educação e Tecnologias, Fundamentos e Práticas Educativas em Creches, Educação e Diversidade e Tópicos Especiais em Conscienciologia*, na matriz curricular do PPP. Neste caso, a disciplina *Educação e Diversidade*, que constitui este Núcleo, será também objeto de análise deste trabalho por referenciar a discussão sobre as questões de gênero em sua ementa.

Inicialmente, cabe considerar que, devido a transição curricular para Pedagogia, a disciplina “Educação e Diversidade” prevista na nova matriz curricular, será ofertada no último (e oitavo) semestre do curso, então, como os estudantes estavam no quarto semestre durante a pesquisa de campo, esta disciplina não havia sido ministrada. Sua realização estava prevista para o segundo semestre de 2008, o que significa dizer que a disciplina nunca foi operada no currículo, por isso não se tornou alvo de observação da presente pesquisa.

O currículo do Curso de Pedagogia da UNIME merece um destaque importante ao trazer à tona, em sua matriz curricular, a disciplina obrigatória “Educação e Diversidade”, que tem a intenção de discutir a construção das identidades (de gênero, étnicas, etc.) no âmbito das práticas pedagógicas. Para melhor visualização, segue a ementa:

Estudo do caráter multicultural da identidade brasileira em suas diversas manifestações. Possibilidades e perspectivas de articulação das diferentes identidades e pluralidades culturais nas práticas pedagógico-curriculares. A Lei 10.639 de 09/01/2003 sobre o ensino de história e cultura Afro-brasileira

e Africana. **Gênero, sexualidade e educação**. A formação das identidades a partir da diversidade. (UNIÃO METROPOLITANA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 2006, p. 20, grifo nosso)

Apesar de a sexualidade merecer especial atenção nas políticas curriculares referentes a gênero, não deve se limitar a elas ou priorizá-las, como faz o PCN, que está previsto na bibliografia “básica” da disciplina, como sendo o único título para referendar a discussão sobre gênero.

Sobre as políticas públicas em gênero e educação, Vianna e Umbeaum (2004, p. 79) alertam que os documentos oficiais não apresentam proposições sobre as relações de gênero que contribuam para o desvelamento dessa questão nas práticas curriculares.

Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional.

Além dessa dificuldade subjetiva de analisar o mundo, as pessoas, as situações, etc., sob ótica de gênero, com o olhar dos oprimidos - que não é tarefa fácil e demanda engajamento político - alguns empecilhos são postos pelo currículo oficial. Tais entraves perpassam pelas histórias de formação pessoal, acadêmica e profissional das pessoas que produzem o currículo e que por ele são produzidas.

No caso do Curso de Pedagogia da UNIME, apesar da ementa evidenciar o tema “Gênero, sexualidade e educação”, a sua bibliografia básica sequer aborda um título específico que refere tal estudo, ficando limitada apenas aos Temas Transversais dos PCN, o que parece insuficiente. Já na bibliografia complementar aparece um título com esta finalidade, sob autoria da pesquisadora brasileira Louro (1997), embora a bibliografia complementar tenha como objetivo ampliar as perspectivas abordadas na bibliografia básica.

Como no ementário analisado do PPPP constava sempre três títulos para a bibliografia básica e cinco para a bibliografia complementar, acredita-se que o problema com a bibliografia básica sobre gênero poderia ser resolvido do seguinte modo: um título específico para o tema “gênero”, outro para “raça” e outro abrangente sobre “pluralidade cultural” ou “cidadania”. Assim, o título de Louro (1997), que está previsto na bibliografia “complementar”, poderia constar na “básica”, pois se trata de um livro introdutório sobre gênero, motivante para adesão política ao tema e de

linguagem acessível para leitores iniciantes.

A abordagem do tema gênero no currículo explícito é relevante e demonstra compromisso político com a diversidade cultural. Sua inclusão está referendada também no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2004). Este documento evidencia que objetivos e prioridades devem ser atingidos e superados em relação a gênero, entre eles: incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal; garantir um sistema educacional não discriminatório, que não reproduza estereótipos de gênero, raça e etnia; e, combater os estereótipos de gênero, raça e etnia na cultura e comunicação.

Além disso, as DCN de Pedagogia (BRASIL, 2006), na seção *Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos* - em seu artigo 6º -, ressaltam que a atuação profissional do/a professor/a deverá primar pelo estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea. Este núcleo de estudos visa contemplar a diversidade cultural existente na sociedade brasileira face aos seus desafios de igualdade e justiça. Apesar de não explicitar as questões de gênero, entende-se que estas se fazem presentes quando se aborda o tema pluralidade e cidadania, embora sejam insuficientes para emancipação da consciência de gênero dos estudantes licenciados.

O PPPP da UNIME, ao referendar o ensino superior no âmbito da formação docente, traz os autores Abreu e Masetto (1990), Pimenta (2002), Anastasiou e Alves (2003) e Zabalza (2004), que alertam para a necessidade da passagem de uma docência baseada no ensino para a docência baseada na aprendizagem, em que os docentes devem ter uma “dupla competência”: a *competência científica*, como conhecedores fidedignos do âmbito científico ensinado, e a *competência pedagógica*, como pessoas comprometidas com a formação e com a aprendizagem dos estudantes (ZABALZA, 2004).

Neste sentido, destaca-se a ausência das competências humana e política referendadas na concepção educacional e em um dos objetivos do curso, conquanto se avalie relevantes os autores utilizados para fundamentar os novos paradigmas do ensino superior e, mais, especificamente, da formação docente.

Já os princípios teórico-metodológicos apresentados no PPPP assentam-se nas contribuições de Vygotsky (1998) sobre a aprendizagem humana e as idéias de Schön (1992; 2002) e Perrenoud (2002) quanto à constituição de uma prática

reflexiva e da formação de competências para a docência. Assim, ao abordar uma prática reflexiva, podem-se acionar os dispositivos humanísticos da profissão docente, que são contemplados na concepção do projeto, pois ao refletir sobre si e sua prática, o educador, logo, promoverá ações mais humanizadoras em sua práxis, como propõe Nóvoa (1991; 1992; 1995).

Por fim, destaca-se a visão utilitarista que envolve a proposta pedagógica em análise, já que enfatiza a demanda de formação docente na cidade de Lauro de Freitas, onde está situada a UNIME, conforme trecho abaixo:

A concepção do Curso de Pedagogia da Unime, além de atingir uma proposta de formação de pedagogos abrangente, visa contemplar a demanda educacional do município de Lauro de Freitas, corroborando com as principais metas da Secretaria Municipal de Educação (2006), que é a de qualificar os professores de todas as áreas, possibilitando ao educando um ensino de qualidade; abrir as escolas da rede municipal à comunidade laurofreitense; e ampliar o número de matrículas, bem como o de programas sócio-educativos e a alfabetização para jovens e adultos. (UNIÃO METROPOLITANA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 2006, p. 17).

É comum, que os cursos de graduação explicitem em seu projeto a necessidade social que valide a sua existência (naquela área de conhecimento específica) em uma dada localidade, inclusive esta é uma premissa observada pelas comissões de especialistas do MEC quando da autorização para funcionamento do curso. Mas, em que medida a oferta de cursos no Ensino Superior não se torna refém do sistema capitalista que visa adesão das pessoas com vistas ao acúmulo de capital? Na visão dos empresários, há preocupação com a educação das pessoas e promoção de suas identidades plurais? Há conhecimentos das filosofias educacionais que ampliam as perspectivas de formação humana?

Para Nóvoa (1992), o desenvolvimento pessoal significa produzir a vida do professor, estimulando a perspectiva crítico-reflexiva que leve a efeito a auto-formação, enquanto o desenvolvimento profissional significa produzir a profissão docente, estimulando o desenvolvimento autônomo e a reconstrução da sua identidade docente.

Portanto, apesar de resguardar princípios humanistas, relevantes à formação pessoal e profissional dos estudantes, embora estes não estejam articulados com o perfil de egresso e com os objetivos em geral, nota-se que a proposta apresentada apresenta um viés utilitarista e baseia-se num modelo de

currículo acadêmico e tecnológico (MCNEIL, 1984) que atende também às demandas do sistema capitalista.

Realizada a análise do projeto pedagógico do curso na perspectiva de gênero, buscarei mapear algumas impressões dos estudantes sobre as possibilidades da abordagem de gênero no currículo do curso em questão.

#### 4.2 GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE NA VISÃO DISCENTE

As práticas sexistas nos espaços educativos atingem estudantes e docentes, seja no currículo escolar ou acadêmico, incluindo o currículo dos cursos de formação docente. Estes censuram, direcionam e ditam comportamentos, conhecimentos, espaços e atuações para homens e para mulheres, de modo geral. Segundo Bernardo (2000, p. 25), a socialização de padrões e normas de comportamentos dominantes, sobretudo de papéis sociais e sexuais, “[...] têm prejudicado o desenvolvimento pleno do ser humano, impedindo a descoberta de movimentos mais criativos, que ampliem a capacidade de autonomia da cada pessoa”. O magistério representa um desses espaços, segregado às mulheres, apesar dessa idéia seja passível de refutações e desconstruções.

Nesse sentido, a entrada e a permanência das professoras no magistério é uma realidade que também revela o movimento de manipulação e de resistências. O processo de feminização<sup>36</sup> do magistério no Brasil, ou seja, a entrada e o predomínio das mulheres professoras e alunas nas salas de aula, iniciado no século XIX (LOURO, 1997), por razões diversas, sejam históricas, sociais, políticas, econômicas, delinea novas formas de pensar e agir para a sociedade e, em especial, para as próprias mulheres.

A realidade objetiva do processo de feminização do magistério eclodiu de uma multiplicidade de fatores que atraíram, de forma progressiva, a mulher para esse campo de trabalho. Entre eles destaca-se, a abertura do ensino às alunas, que exigiu professoras-mulheres para o ensino das meninas (BRUSCHINI; AMADO, 1988; LOURO, 1997), o processo de urbanização e industrialização, que diversificou as atividades socioprofissionais e modificou as relações sociais, a evasão dos

---

<sup>36</sup> A expressão “feminização do magistério primário” é utilizada por Almeida (1998, p.64) e se refere ao aumento expressivo da mão-de-obra feminina na educação, isto é, nas escolas ou nos sistemas educacionais, bem como na frequência das Escolas Normais pelas moças como pela ocupação do magistério pelas mulheres.

homens do magistério, decorrentes dos baixos salários, do aumento das exigências profissionais (ALMEIDA, 1998), além dos estereótipos vinculados à profissão. Essa multiplicidade de fatores estava, prioritariamente, ligada à condição social da mulher.

O magistério representava para as mulheres, ao mesmo tempo, um meio de subsistência e libertação, tendo em vista que, com os recursos advindos do seu trabalho, elas podiam se manter e podiam transitar em outros domínios que não a igreja e o lar; como também, por meio da instrução, diversificavam seus conhecimentos. O trabalho remunerado lhes dava relativa independência e autonomia, podendo assim, usufruir de “[...] certas prerrogativas masculinas” (LOURO, 1997, p. 105).

Atualmente, a maior incidência de mulheres nos cursos de formação docente reforça a prerrogativa de que o magistério é um espaço marcadamente feminino, embora a presença masculina tenha sido alargada nas últimas décadas. A mentalidade de que a docência é “coisa de mulher” e, aliado a isso, os preconceitos e estereótipos associados, influenciam a escolha do curso.

Sobre isto, os estudantes de Pedagogia enfatizaram, durante a entrevista, que a escolha pelo curso foi determinada pela necessidade de capacitação e aperfeiçoamento na profissão, pois, 9 dos 10 estudantes eram oriundos do magistério e adentraram no curso com o objetivo de ampliar a sua formação e, assim, profissionalizarem-se para atuar no mercado de trabalho, conforme as narrativas:

*[...] Por que já tava na área já, justamente **por ter feito o Magistério** e aí [...] eu me joguei (E1, grifo nosso).*

*Pelo fato de **gostar de crianças e ter feito magistério**, gostei do meu estágio que eu fiz foi excelente e aí me levou a fazer o curso de pedagogia por isso e pelo fato de gostar e saber que eu vou ingressar na área também (E5, grifo nosso).*

*[...] Porque já sou professora então eu gostaria de me aprimorar mais, né? E **tem que ter o curso superior, todas as escolas estão exigindo agora** [...] (E6, grifo nosso).*

*Primeiro para me **aperfeiçoar profissionalmente e segundo porque o mercado exige profissionalização**, né? (E10, grifo nosso).*

Assim como os resultados da pesquisa realizada por Fagundes (2005, p. 188), os motivos citados pelos estudantes na escolha do curso de Pedagogia se



resguardam na idéia de ser ele um “[...] oportunizador de crescimento pessoal e profissional, pois facilita o engajamento no mercado de trabalho [...]”. Ademais, não se pode ignorar o fato de o curso de Pedagogia e o magistério em geral, ser historicamente destinado às mulheres, estas últimas que totalizam 9, no universo de 10 estudantes, dado idêntico para a quantidade de mulheres da amostra dessa pesquisa. Então, apesar de buscar aprimoramento profissional ingressando em um curso superior, nota-se que os professores são oriundos do magistério, que também se caracteriza como uma formação estigmatizada para mulheres, mesmo nos dias de hoje.

Uma narrativa aponta que a afinidade com o curso se deu também pelo motivo de a estudante revelar o gosto por crianças e ter feito magistério, tendo apenas 1 ocorrência para este dado. Apesar de ser comum a associação de “gostar de criança” com “magistério” e achar que isto tem relação com a educação machista, Almeida (1998), alerta que a professora, em seu discurso, pode valorizar o afeto e a vontade de ensinar como atributos essenciais para o exercício docente, sem que seu discurso seja fruto apenas de mecanismos de ideologização e dominação sexista, e argumenta:

[...] negar ou desqualificar a veracidade do discurso da professora é atribuir-lhe papéis de passividade receptiva e motivações externas, enquanto a ignora como sujeito histórico regulador do seu destino, que efetua escolhas determinadas pela concretude da sua existência e pelos ditames do seu desejo como pessoa (ALMEIDA, 1998, p. 83).

Durante as entrevistas, os estudantes também foram inquiridos sobre o fato de o curso de Pedagogia tê-los preparados para atuar com meninos e meninas em sala de aula e, na avaliação dos resultados, 5 deles disseram que o curso preparou os estudantes para lidar com crianças em geral, independente do sexo; enquanto que os outros 5 responderam positivamente, afirmando haver preparação para lidar com crianças de sexos diferentes. Destacado algumas respostas positivas e outras negativas:

*Considero que **sim** porque é justamente o enfoque das aulas: que o principal é trabalhar com crianças, com crianças, independente do sexo. (E1, grifo nosso)*

***Não**, o curso, até agora o quarto semestre não deu a preparação para atuar com meninos ou meninas, mas sim respeitar o ser, independente de ser menino ou menina. (E3, grifo nosso)*

*O curso em si **não** tem esse direcionamento. Prepara a gente pra trabalhar com a criança de modo geral, independente de sexo [...]. (E4, grifo nosso)*

*Considero **sim** [...] fala sempre da criança, né? Tudo que fala já incluindo o menino e a menina, fala mais da criança. (E9, grifo nosso)*

Ambas as respostas - “sim” e “não” - revelam a mesma justificativa: a de que o curso ensina, através das disciplinas pedagógicas, a lidar com crianças em geral, independentes do sexo. Portanto, de modo geral, não há reflexão no espaço da Faculdade sobre os estereótipos ou piadas sexistas que podem surgir nas salas de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como podem ser feitas as intervenções educativas nesta perspectiva. Por isso, os estudantes demonstraram, nos resultados do terceiro capítulo, a falta de conhecimento sobre intervenções em gênero e educação, justamente pelo fato do curso não prepará-los para as situações de conflitos que podem emergir da relação entre meninos e meninas.

Ainda sobre esta questão, 1 das estudantes respondeu que o curso de Pedagogia havia lhe preparado para lidar com meninos e meninas através da disciplina específica Ludologia, por exemplo. Quando questionada sobre o método, ela argumentou:

*[...] a disciplina de Ludologia me estimulou a questão quando começou a vivenciar brincadeiras principalmente com bonecas que na minha infância eu não gostava muito [...]. Antes eu achava que geralmente que as bonecas tinha que está sempre em mãos de meninas, que bonecas eram pra meninas e depois dessa disciplina eu tive uma compreensão maior pela questão: **o menino pode [...] ser pai, se a boneca ali tá sendo filha. A mãe? Ela não pode ser sozinha, que ela não é solteira, precisa do pai. Porque não botar um menino pra brincar também com a boneca? Ele simbolizando o pai, a parte masculina?** (E8, grifo nosso)*

Esta narrativa me chamou atenção pelo fato dos estereótipos terem sido preservados na própria brincadeira de casinha, bem como a garantia dos papéis desiguais para pessoas de sexo diferente, conquanto seja louvável o incentivo de professora para que meninos participem de brincadeiras “ditas” femininas. O “faz-de-conta”, nesse sentido, revela o jogo simbólico do poder instituído nas relações de gênero, que é reproduzido na vida cotidiana e ensina, por sua vez, certos sentimentos, ideologias, representações e valores, impressos pelos adultos na mente das crianças.

Outro ponto importante para análise é o fato da mãe não poder ser solteira, ainda que na sociedade do século XXI este fato seja evidente e comum. Para Louro

(1997, p. 105), a mulher solteira, especialmente, aquela que se dedicava ao magistério, era tida como aquela que “[...] falhara, pois carregava para sempre o insucesso de não ter casado e não ter tido filhos [...]”. Mesmo a autora se referindo ao passado, nota-se que ainda persiste a mentalidade de que a mulher solteira é desvalorizada em detrimento da mulher casada, por não ter a competência de conseguir alguém quem a proteja, quem a assuma perante a sociedade.

Quando questionados sobre o fato de ter testemunhado expressões de conotação sexistas durante a vida acadêmica no curso de Pedagogia, todos os 10 estudantes responderam que nunca presenciaram preconceitos em sala de aula, pelo menos explícito. Mas, 1 das alunas explicou que, em sua visão, o preconceito existe de modo simbólico no ambiente acadêmico, apesar de nunca tê-lo presenciado em sala de aula:

*Oh! na sala de aula em si não, mas na faculdade de uma forma geral no ambiente acadêmico sim, de por exemplo de achar que o curso de Pedagogia é só pra mulher [...] Ah! sim, e a questão mesmo de achar que o curso de Pedagogia seja um curso mesmo pra mulher, não tem homem. E um curso que o número de rapaz é muito pequeno, né? Muito baixo. Quase inexistente [...] (E4)*

Esta ideologia não se reproduziu em vão. A partir do século XIX e mais precisamente, no século XX, o magistério, na visão de Bruschini e Amado (1988), tornou-se um dos preferenciais guetos ocupacionais das mulheres, pela sua compatibilidade com as funções exercidas no lar. A vocação e o sacerdócio atinentes à docência eram instigados e, de certo modo, resguardados através da prerrogativa usual dos ditos atributos femininos para o exercício da função de professora. Por isso, associar mulher ao magistério ainda é um fato comum e cristalizado na história e nos processos formativos.

Apenas 2 estudantes recordaram que algum(a) professor(a) abordou relações de gênero em sala de aula, enquanto os demais - 8 estudantes - disseram não recordar tal fato. Na argumentação à resposta positiva, uma entrevistada relatou que uma colega da turma informou à professora de uma disciplina pedagógica que um menino estava levando boneca para a escola e a professora respondeu que:

*[...] era estranho e que não era certo, cadê o **pai** que não vê isso? [...] (E5, grifo nosso)*

Apesar da sociedade definir a mãe como a principal responsável pela educação formal dos filhos, porque esta tarefa se alinha ao cuidado que ela tão bem

aprendeu a desenvolver desde cedo, o discurso em destaque, traz a figura paterna para repreender um “possível” comportamento transgressor que, na visão da professora, pode afetar sobremaneira a orientação sexual da criança, como se o fato de gostar de boneca garantisse a homossexualidade. Geralmente, a mãe é quem cuida da casa e dos filhos, então, porque quando se trata de repreensão, de autoridade, aparece o pai? A figura paterna informa não só a autoridade, mas, a intolerância expressiva a qualquer desvio aos preceitos da tradição machista, neste caso, representado pela sexualidade.

A entrevistada revelou que na época concordou com a professora e não reagiu àquele tipo de pensamento, nem mesmo intelectualmente, pois não conhecia o tema gênero. Isso demonstra que muitos educadores, pelas insuficiências na formação inicial, ainda desconhecem a abordagem de gênero no currículo. Entretanto, a sala de aula deve ser o espaço destinado às discussões que envolvem gênero, já que se ocupa da socialização dos estudantes no momento de formação das suas identidades de gênero.

Com ações deste tipo, que invisibilizam o gênero na educação, será permitido que as diferenças, uma vez não esclarecidas e discutidas de maneira crítica, sejam ampliadas para situações de conflito e se tornem motivos de piadas e rechaços, continuando a perpetuar as iniquidades entre meninos e meninas, entre homens e mulheres.

Estas situações perpassam a formação inicial e acompanham o sujeito ao longo de toda a sua vida, por isso, a expressão “rastros” de gênero no título deste capítulo. Rastros, segundo Houaiss (2002), significa pegada, vestígio, reflexo deixado por qualquer coisa ao passar. Assim, de modo simbólico e sutil, as idéias sexistas preconcebidas pela sociedade impregnam as práticas sociais, alimentam os estereótipos à medida que são retro-alimentados por eles.

Por outro lado, todos os 10 estudantes entrevistados revelam que gostariam de ter estudado e/ou discutido questões sobre gênero em sala de aula. As justificativas apontadas foram semelhantes e repousaram na idéia de que o assunto é relevante, pois mobiliza os preconceitos no cotidiano<sup>37</sup> e na educação de meninos e meninas:

---

<sup>37</sup> Calado (2003, p. 83) compreende cotidiano como “[...] um complexo nó ou uma complexa rede de relações, a envolver situações de classe, de subjetividade, de gênero, de etnia, de espacialidade ou região, de diferenças etárias, relações com a Natureza, com o Sagrado, etc”.

*[...] eu gostaria porque eu acho que é um assunto interessante [...] que a gente deve prestar mais atenção. Então, eu gostaria de ter mais discutido isso sim, principalmente no nosso curso, que na Pedagogia e a gente lida muito com crianças e sempre tem meninas e meninos (E6)*

*[...] gostaria sim, porque é um assunto, um conteúdo que faz parte da nossa vida, a gente tem preconceito tanto na sala de aula como fora, né? (E10)*

Por outro lado, outras 2 respostas à mesma questão demonstraram a necessidade do tema gênero constituir um conteúdo transversal às disciplinas e que, portanto, deve ser abordado desde o início do curso devido a sua relevância pessoal e social, conforme um dos relatos:

*[...] gostaria sim, porque se agora eu vou começar um ano pensando diferente, eu já poderia ter feito isso nos quatro semestres. Já poderia ter sido **desde o começo do curso**. Já poderia ter sido abordado isso aí! (E2, grifo nosso)*

Esta narrativa demonstra que gênero constitui um tema da pluralidade cultural que merece bastante atenção, assim como raça/etnia e crianças com necessidades educacionais especiais, por exemplo. Há uma exigência crescente de emergência da consciência de gênero e, os cursos de formação docente, por constituírem *lócus* de formação, deveriam iniciar esta tarefa frutífera para gerações futuras. Para Ramsey (1987 *apud* SAPON-SHEVIN, 1999, p. 289), entre os objetivos para o ensino numa perspectiva multicultural, os professores devem “[...] ajudar as crianças a desenvolver identidades positivas de gênero, de raça, de cultura, de classe e individuais, e reconhecer e aceitar sua participação como membro de muitos grupos diferentes”.

As crianças durante o processo de escolarização, do mesmo modo que aprendem a decodificar letras maiúsculas e minúsculas na cartilha do alfabeto, por exemplo, aprendem e incorporam gestos e ações sexistas que a professora ingenuamente reproduz. Com a autoridade de mestra, ensina a desigualdade e a injustiça desde cedo. As diferenças, por sua vez, não podem ser ignoradas no currículo, pois elas certamente emergirão em segredos e cochichos entre as crianças e caminharão para a exclusão e isolamento de algumas em detrimento de outras.

Cabe lembrar que as entrevistas foram realizadas após o grupo focal e, neste sentido, mesmo não tendo um caráter formativo, o grupo focal se mostrou capaz de aguçar a reflexão sobre as questões de gênero, fazendo com que os

estudantes desejassem dar continuidade aos estudos na área, conforme pode ser verificado nas narrativas abaixo:

*Com certeza, terminando aqui o encontro, vou querer saber mais, né? Porque é importante pra gente que tá realizando atividade em sala de aula, começar a refletir sobre as mudanças e a importância do homem e da mulher na sociedade [...]. (E3)*

*Eu fui pra escola e [...] comecei a observar, comentei com a minha diretora sobre o que nós estávamos trabalhando, e [...] eu tenho interesse de poder buscar, tá sempre conhecendo mais desse tema porque eu achei bem interessante mesmo. (E5)*

*Agente já percebe depois desse encontro que [...] não deve fazer separação porque a gente tem que trabalhar a igualdade. Se nós professores fizermos a separação, eles vão continuar sempre com essa questão. Então a gente deve trabalhar sempre [...] a integração dos gêneros. (E7)*

*[...] Também fiquei querendo pesquisar, [...] conversei muito com meu esposo e meus filhos, e o diálogo foi interessante. (E9)*

Percebe-se que, quando os estudantes (também docentes), tomam conhecimento da abordagem de gênero e se tornam conscientes das opressões, demonstram o desejo de mudança em sua práxis na perspectiva de gênero.

Em outra oportunidade, questionou-se aos estudantes quais reflexões eram realizadas sobre o papel da mulher no Curso de Pedagogia, sendo este predominantemente feminino. A maioria das narrativas evidenciadas - total de 7 - demonstraram que o curso, especialmente, através dos professores e coordenação, valorizava substancialmente a profissão docente, independente de ser a mulher ou o homem que a realizasse. Para ilustrar, segue um discurso que comenta a abordagem de gênero na disciplina de História:

*[...] eu me lembro de ter visto um pouquinho da história da mulher. Por que a mulher entrou na questão da educação pela questão de ser cuidadora e tal, né? Sobre isso, mas, a reflexão era sempre de que era um papel importante de que a sociedade realmente precisa e que **a educação possa ser feita tanto por homem tanto por mulheres, né?** (E4, grifo nosso)*

Então, na narrativa da entrevistada fica evidente a abordagem histórica da entrada da mulher na docência e a possibilidade de que tanto os homens quanto as mulheres possam exercer esta profissão. Outra narrativa sobre esta questão, aborda o preconceito das mulheres em relação aos homens na turma de Pedagogia:

*[...] aquela coisa que o curso de Pedagogia é prá mulher... [...] Tanto é que nós mesmos, mulheres, ficávamos, discriminando o próprio [José<sup>38</sup>] e outros que tiveram na nossa sala. Eu acho que não ficaram [no curso] por isso, porque a gente olhava, brincava. Porque você não vê um homem como professor, [...] no ensino fundamental você acha estranho. É, fundamentalmente, eu não sei se eu gostaria que minha filha tivesse um professor homem (E2).*

Este discurso aponta o preconceito existente com os homens que participavam da turma de Pedagogia. Ao todo, eram 3 rapazes ingressantes no curso e, no quarto semestre do curso, restava apenas 1. Os motivos, não se sabem ao certo, mas, há resistência das próprias mulheres pelo espaço profissional conquistado. Ainda com restrições evidenciadas pela desvalorização da profissão e os baixos salários, as mulheres profissionais da educação, são a maioria e, por isso, o embate para resguardar as prerrogativas “masculinas” conquistadas. Masculinas porque, segundo Louro (1997), significou mulheres com instrução mais elevada, trabalho fora do lar, com possibilidade de circulação pelo espaço público, exercício de uma atividade remunerada para garantir o seu sustento e de demais pessoas dependentes.

Ao longo da história, a luta das mulheres pela profissionalização não representou uma incorporação apática dos atributos ditos femininos pelas mulheres-professoras, uma vez que elas souberam desfrutar dessas prerrogativas para ingressar no espaço público através da educação. Para Almeida (1998) as mulheres-professoras transformaram a ideologia em elemento de resistência. Assim, pode-se afirmar que o campo profissional das mulheres-professoras também é um campo político, pois carregou um sentido de resistência, embora estivesse aliado aos ditos atributos “naturais” femininos, as bases religiosas e também sexistas, que serviram para dar sentido à profissão.

Durante a entrevista, os estudantes foram questionados sobre a existência de uma disciplina no currículo de Pedagogia que abordasse gênero. Todos os 10 entrevistados concordaram com esta possibilidade, entretanto, 3 deles, ressaltaram que não havia necessidade de existir uma disciplina específica para tratar apenas a temática, mas que a discussão sobre gênero estivesse incluída de algum modo no currículo, conforme um dos relatos:

---

<sup>38</sup> Nome fictício utilizado para garantir o entendimento da narrativa.

*Eu acho que devia ter uma disciplina que tratasse desse assunto, mas não que fosse somente isso, [...] focada especificamente nisso, mas, que, boa parte de sua carga horária contemplasse esse tema. Ia ser interessante. (E1)*

Estes dados, conforme outros já apresentados, revelam a necessidade do tema gênero constituir conteúdo transversal das disciplinas ao longo do currículo, começando pelas disciplinas<sup>39</sup> iniciais conhecidas como *Fundamentos da educação*, por exemplo: História da Educação (abordar o papel da mulher na sociedade ao longo do tempo, apontar as mulheres de destaque na história geral e do Brasil); Oficina de Leitura e Produção de Texto I e II (propor leitura de textos escrito por mulheres, redação com temas reflexivos sobre mulher e magistério); Psicologia da Educação (abordar a diferença entre a identidade de sexo e a de gênero no momento de constituição da identidade da criança e que tipo de intervenção educativa é apropriada para situações de preconceitos sexistas); Fundamentos da Metodologia Científica (elaborar fichamentos, resumos e resenhas de textos introdutórios sobre gênero e educação).

Por outro lado, as disciplinas que compõem os *Fundamentos didático-metodológicos* também podem transversalizar as discussões sobre gênero, do seguinte modo: Currículos da Educação Básica (apresentar projetos de aprendizagem que incluam reflexões sobre gênero nas séries/ciclos da Educação Básica); Didática e Avaliação da Aprendizagem (refletir sobre estratégias pedagógicas que promovam a interação e a integração entre meninos e meninas); Ludologia (incentivar o brincar livre e espontâneo da criança, desmitificando os brinquedos e as brincadeiras estereotipadas); Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza (questionar a neutralidade, universalismo e objetividade científica, em oposição à emoção e subjetividade inerentes ao fazer científico; refletir sobre a invisibilização das mulheres na ciência).

Ademais, a inserção de gênero no currículo pode ocorrer através de Atividades Complementares, conforme a Resolução do CNE/CP nº. 01/2006, que institui 100 horas para o desenvolvimento de atividades teórico-práticas que permitam o aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. Assim, a temática gênero pode estar articuladas às disciplinas/áreas de conhecimentos; ou ainda pode ser

---

<sup>39</sup> Foram utilizadas, nos exemplos a seguir, algumas das disciplinas reais que constituem a matriz curricular do Curso de Pedagogia da UNIME.



desenvolvida através de seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências relacionadas à educação de pessoas em organizações escolares ou não-escolares. Tais atividades podem ser realizadas pela própria Instituição formadora ou por outras Instituições, de modo que garantam a certificação aos participantes para que sejam aproveitadas no currículo.

De modo geral, estas são algumas possibilidades de transversalizar o gênero no currículo dos cursos de formação docente, a fim de reverberar na mentalidade e nas práticas educativas das egressas e dos egressos as bases para uma educação igualitária e libertadora para mulheres e homens. Portanto, para que o tema gênero seja mobilizado no currículo acadêmico faz-se necessário que os docentes problematizem seus próprios paradigmas, suas disciplinas e o próprio tema gênero.

Esta mobilização deve se dá na esfera curricular, mas também na esfera pessoal e social, de modo dialético, para que as mudanças sejam implementadas. Tardif (2002, p.16) explica que há uma necessidade de “[...] situar o saber do professor na interface entre o social e o individual, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza individual e social como um todo”.

Para Freire (1970), problematizar é propor uma dada situação como problema. A problematização emerge da consciência que os homens adquirem de si, e esta emersão gera a transformação e também o questionamento de si mesmo como um “suposto” problema. Neste sentido, os homens sabem pouco sobre si e sobre os outros e muito menos quando passam a se desvelar. Portanto, propor a reflexão sobre as questões de gênero no currículo significa problematizar os próprios arranjos assimétricos da tradição machista que nos foi inculcado rumo à libertação, a igualdade e a justiça humana.

Por outro lado, apesar de o tema gênero ser objeto de conhecimento na disciplina Educação e Diversidade, no último semestre do curso, considera-se que o conteúdo gênero deva ser abordado desde o início do percurso acadêmico, a fim de gerar maior proveito e apropriação de saberes, além de comprometimento político com a promoção de identidades igualitárias de gênero. Esta observação foi feita pelos próprios estudantes, cuja justificativa reside na relevância pessoal e social do tema, isto é, na sua contribuição para maior reflexão e amadurecimento sobre o assunto, antes mesmo de adentrar na disciplina Educação e Diversidade.

Outros discursos apontam para a importância do debate sobre gênero no currículo em função da observação pelos docentes da desigualdade entre os gêneros e, ainda, a quebra de paradigmas da educação familiar, que reproduzem e incentivam os preconceitos. Mas, nas narrativas abaixo, não foram feitas ressalvas sobre o fato de o tema estar transversalizado ou alocado em uma única disciplina:

*[...] é muito importante porque já que na sociedade está imposto esse machismo... Se os pais [...] forem passar pra essas crianças vão passar da forma como eles aprenderam no passado. Agora, no caso, nós como educadores, cada dia se especializando mais nesse tema **iremos conscientizar tantos os pais como educar seus filhos** e também na sala de aula pôr em prática com as crianças. (E8, grifo nosso)*

*[...] Deveria haver na faculdade isso, porque a questão do preconceito, quando a gente encontra, são muito forte, principalmente entre [...] as crianças: Ah! que você... Eu não vou brincar com você não porque você é menino. **Até isso é acentuado pelos pais.** Ah! essa até eu presenciei a mãe falando: “Ah! não brinque com [...] fulano de tal [...] porque ele tem a brincadeira de bater, ele é muito agressivo”. [...] Desde aí, a fase infantil, que [...] a família [...] já tem esse preconceito [...]. Tem esses fatores que eu acho que tem que ser importante pro professor saber lidar com essa questão. (E10, grifo nosso)*

Há uma preocupação evidente em ambos os discursos com as futuras gerações, além da possibilidade de mobilizar as gerações atuais para desestabilizar o pensamento androcêntrico enraizado nas mentes. Demonstra, também, a necessidade de a escola realizar um trabalho junto à família, especialmente, com o pai e a mãe, para esclarecer os mecanismos de poder que coexistem nas relações de gênero que se desenvolvem na vida familiar, social e escolar.

Carvalho (2003) alerta que a desejável parceria escola–família na educação precisa levar em consideração as relações de poder variáveis e de mão dupla, relações de classe, raça/etnia, gênero e idade que, combinadas, estruturam as interações entre essas instituições e seus agentes; a diversidade de arranjos familiares e as desvantagens materiais e culturais de uma parte considerável das famílias; bem como as relações de gênero que estruturam as relações e a divisão de trabalho em casa e na escola.

Entre as situações mais comuns na escola relacionadas ao gênero presentes no dia a dia, estão: a idéia de que a mãe tem mais tempo do que o pai para procurar ou dialogar com a professora ou ainda para fazer o dever com a filha, sendo dela exclusivamente estas tarefas; as chamadas “reuniões de pais” têm maior participação das mães; a comunicação escola-família feita através do diário se

reporta à “mamãe”; assim como a cobrança pelo acompanhamento de notas, de deveres de casa e do comportamento desejado para a filha, por exemplo, é direcionado à mãe.

Nota-se, portanto, que a mulher no ideário social (e na maioria das realidades) está destinada à educação dos filhos, por isso, ela sofre maior exigência em relação ao homem, no papel de pai. A relação família-escola, por sua vez, deve ser permanente e não esporádica, atrelada à ocorrência de situações problemas, especialmente, quando há choque entre o currículo escolar e a educação doméstica. Portanto, cabe à escola, flexibilizar os papéis e reportar-se a ambos - mães e pais - como responsáveis pela educação da criança.

Os cursos de formação docente, por sua vez, precisam formar seus estudantes quanto às questões de gênero no currículo (nas esferas ideológicas ou culturais), bem como provê-los de estratégias para o enfrentamento destas questões, especialmente, junto à mãe e ao pai, isto é, atentar para as relações de gênero inerentes à relação família-escola, rumo ao combate a iniquidade.

Durante as entrevistas, foi possível perceber que o Curso de Pedagogia da UNIME, além de abordar gênero em uma disciplina específica que trata da pluralidade cultural, também promoveu atividades acadêmicas (palestras, seminários e cursos), merecendo destaque considerável por promover o tema gênero em seu currículo.

Entretanto, como se trata de atividades extracurriculares esporádicas, nem todos os estudantes participaram, já que a maioria delas ocorre em horários opostos ao horário das aulas, em que os mesmos trabalham e, por isso, não podem participar. Então, justamente por esse motivo, apenas 1 estudante recordou de ter participado de uma atividade cuja abordagem envolveu gênero:

*[...] participei de outro [curso] que falava sobre sexualidade em mídia, foi depois eu participei de um fora daqui da faculdade, mas [...] foi muito superficial o assunto. Li também um livro [...] Educação, Sexualidade e Gênero. (E4)*

O fato de o Curso ter promovido atividades acadêmicas com a abordagem de gênero, demonstra uma preocupação pedagógica em diversificar os conteúdos sobre a diversidade, além dos conteúdos tradicionais associados à prática pedagógica na Educação Básica, como avaliação e didática, por exemplo. A discussão sobre gênero no currículo, assim como raça e classe social, entre outras,

está referendada nas DCN de Pedagogia quando propõem o “Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos”. Entretanto, abordar as questões que envolvem a multiculturalidade é premente em uma sociedade tão discriminatória como essa.

É no quadro destas idéias que Silva (1995) explica que há uma enorme distância entre as experiências atualmente proporcionadas pela escola e pelo currículo e as características culturais de um mundo social radicalmente transformado pela emergência de novos movimentos sociais. Pois, “[...] no novo mapa cultural traçado pela emergência de uma multiplicidade de atores sociais [...], a educação institucionalizada e o currículo continuam a refletir, anacronicamente, os critérios e os parâmetros de um mundo social que não mais existe” (SILVA, 1995, p. 185).

Visando dar voz aos sujeitos alijados pela sociedade capitalista e pelos resquícios da sociedade patriarcal, é que se insere a proposta de gênero na educação, a fim de diminuir a distância entre a realidade social e o currículo oficial de matriz branca, ocidental, cristã, heterossexual etc., bem como opor-se à invisibilização da multiplicidade de identidades que constituem o currículo real, mas, que, do ponto de vista da práxis, é ocultada por ele, apesar das políticas públicas contemporâneas em gênero e educação, citadas no primeiro capítulo, demonstrarem atenção à questão.

Para atingir esse objetivo, os cursos de formação inicial, a exemplo de Pedagogia, precisam ser questionados e revisados para que possam construir a identidade e os saberes docentes a partir da própria atividade dos seus estudantes, o que envolve a dimensão pessoal e pedagógica, mas também a dimensão política, da *práxis*. Para Pimenta (1999, p. 18) estes cursos devem permitir aos estudantes a constituição e transformação de “[...] seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores”, além de garantir a mobilização dos conhecimentos acerca das teorias e métodos da educação necessários à compreensão do ensino e do contexto social.

Ao prosseguir as entrevistas, os estudantes foram questionados sobre a “possível” interferência do sexo (masculino/feminino) no exercício da profissão docente e nas relações de trabalho que vivenciam. Entre as narrativas:

*[...] eu acho [...] que as mães confiam mais na mulher do que no homem quando vê um homem assim... na frente da classe... Eu acho, né? E eu também pude entender mais isso. (E9)*

*[...] Mais tranqüilo pelo fato de ser mulher porque já [...] cria aquela amizade, né? Com a direção e tem assim aquela facilidade, pela liberdade de conversar com a gente porque é do mesmo sexo [...] Conta até [...] sua vida particular e também os pais também... Eles diz: 'Oh! Professora!' Aquele cuidado, né? Porque é uma mulher [...] Aquela coisa toda... Assim, é importante! (E5)*

Nesta mesma perspectiva, 9 estudantes justificaram que o fato de ser mulher interfere positivamente em seu trabalho, apesar de uma delas ressaltar também algumas dificuldades em virtude disso. É comum, que docentes considerem que a mulher, pelo papel social a ela atribuído, desenvolva melhor a docência ou que seja mais prestigiada socialmente em relação ao homem na profissão. Por outro lado, o único estudante do sexo masculino narrou uma situação de preconceito na profissão pelo fato de ser homem, apresentada a seguir.

A presença majoritária das mulheres no magistério conferiu ao campo sentidos geralmente ligados às características socialmente construídas para a feminilidade, como a docilidade, a paciência, o cuidado, a doação, que nem sempre correspondem às subjetividades femininas, às exigências profissionais, tampouco resumem as práticas pedagógicas das professoras, mas, traduzem o imaginário que ainda hoje se tem sobre a mulher, a professora e sobre a mulher-professora.

Por causa desta apropriação do magistério pelas mulheres, mesmo com a carga de preconceitos que lhes foi imposta devido à associação do magistério à maternidade, a profissão docente ficou reforçada pelos atributos femininos que se ligam aos elementos, de nível simbólico, construídos em torno deste campo. Por isso, é comum, surgirem preconceitos com os homens que atuam nesta área, conforme expressa a narrativa do único estudante do sexo masculino que compôs a amostra desta pesquisa:

*Eu me lembro de uma colega, né? Num trabalho de equipe. Eu não sei, parece que ela se irritou (risos) um pouco comigo, **ela falou que eu não tinha jeito pra ser professor, né? [...] Pelo motivo d'eu ser homem [...].** (E1, grifo nosso)*

Na atualidade é relativamente muito pequena a quantidade de homens exercendo o magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em relação às

mulheres e, aliado a isso, a apropriação do magistério pela mulher faz com que os homens que atuam neste campo sejam discriminados, como aponta o discurso:

*[...] Teve uma escola que eu fui trabalhar, municipal e era alfabetização, eram crianças pequenas mesmo e daí é chegou outra estagiária também, né? [...] Foi mandado dois estagiários para a mesma função, eu e uma estagiária, e aí [...] **apesar de eu ter chegado primeiro, ela foi privilegiada por ser sexo feminino, né?** (E1, grifo nosso)*

Nota-se que uma mulher ocupou a vaga de docente em lugar de um homem, pelos simples fato de ser mulher. Então, pode-se depreender que a estereotipada docência feminina também resguardou à mulher certos privilégios. Por outro lado, analisa-se que tanto homens quanto mulheres podem ocupar os mesmos cargos e profissões, inclusive a docência, pois a igualdade de condições sociais para pessoas de sexo oposto foi um marco importante conquistado pelas lutas feministas. Este último argumento serve, também, quando se aplica a situações problemas ou preconceitos enfrentados por mulheres em sua profissão docente, conforme aponta outro relato:

*[...] a questão de ser mulher no meu trabalho já interferiu, apesar de que minha profissão é que a mulher era privilegiada nessa profissão, mas quando você ia conversar com o pai, ele era agressivo com você. É, aquela questão de dizer assim: “ah... eu não quero falar com ela não porque ela é mulher, não me interessa a opinião dela, eu quero saber a opinião de uma outra pessoa”. Numa reunião de pais, quando tinha homens e mulheres, nós como professores, se falasse alguma coisa e os pais [...] discordavam, ele [o pai] olhava pro outro pai prá que o outro pai reforçasse o que ele havia dito e nunca com uma outra mãe, né? E, assim, não debatia com você, ele debatia o assunto [...] com outro pai [...]. Hoje já imponho mais isso, eu já chamo o pai, converso com ele. E dentro da sala de aula havia, sim, com relação, **mesmo sabendo que pra ele [o pai] era fundamental que a professora fosse mulher, mas ele não queria discutir com a gente, assunto nenhum porque acha que a gente não tem capacidade pra isso, a conversa dele sempre foi com outro homem.** (E2, grifo nosso)*

O trecho em destaque evidencia que apesar de ser desejável uma mulher-professora para educação e aprendizagem dos filhos e filhas, há intolerância no diálogo entre o pai e a professora em um momento de reunião pedagógica. A justificativa da entrevistada é que o pai considera que ela não detém capacidade para discutir em “pé de igualdade” ou no mesmo nível que ele, buscando confirmar a “razão” dos seus argumentos em outro homem, não nas mulheres presentes. Esta fala aponta o preconceito existente com a mulher, com sua capacidade de negociação, de argumentação, de raciocínio lógico. Esta discriminação tem a

mesma raiz daquela que é desenvolvida nas escolas, inclusive pelos docentes, contra as meninas, representada nas sentenças: “menina não sabe matemática”, “que matemática é coisa só para homens”.

Sobre isto, Carvalho (2003) narra e analisa em seu artigo *Modos de educação, gênero e relações escola–família*, histórias em quadrinhos com três episódios que compunham uma cartilha distribuída em uma escola pública de João Pessoa, que havia sido elaborada por um grupo de técnicas encarregadas da sistematização do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE). O objetivo era mostrar à comunidade escolar como o envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos e das filhas, em casa e na escola, pode melhorar o desempenho deles. Em um dos episódios que ilustra uma reunião de “pais” na escola, a autora questiona por que a imagem aponta um pai pedindo esclarecimentos à professora sobre os obstáculos à aprendizagem do seu filho, já que nesta reunião, há pais e mães presentes.

Primeiro, há de se questionar porque se denomina reunião de “pais”, se a maioria presente são “mães”? Novamente a linguagem generalista no masculino exclui a mulher do lugar de onde ela deveria falar, do território delegado e institucionalizado à ela. Segundo, nota-se que o lugar da autoridade, da imponência, da postura ativa e questionadora é do pai e não da mãe. Mais um estereótipo que coíbiu (e ainda coíbe) muitas mulheres de exercerem seu papel como atrizes do seu destino, como agentes da sociedade e do conhecimento.

Assim como esta situação, percebe-se, de modo geral, que as relações de gênero são tensas e unilaterais quando se trata de privilégios. Flax (1991) alerta que estas relações são engendradas pelo poder e se estabelecem pela dominação. Corroborando com este pensamento, Foucault (1985, p. 90) explica que “[...] as relações de poder são, ao mesmo tempo, intencionais e não subjetivas”. Esta última característica decorre da noção de que o poder não pode ser exercido sem que exista uma série de objetivos que se materializem em práticas e relações sociais. Entretanto, pode-se afirmar que tais relações têm sido definidas e controladas por um de seus elementos inter-relacionados – o homem. A mulher, por sua vez, ancorada nos ideais e nas conquistas oriundas das lutas feministas, tem se distanciado do lugar secundário que lhe foi imposto social e cognitivamente, e, tem conseqüentemente, colocado contradições, dúvidas e superações nestas relações.

Enfim, este capítulo descreve e analisa a proposta educacional do Curso de Pedagogia da UNIME e as questões de gênero em seu currículo, através da análise

documental do PPPP e das DCN em questão. Ademais, foram avaliadas as narrativas dos estudantes sobre as motivações para a escolha do curso; a existência de possíveis preconceitos envolvendo gênero na Faculdade; a preparação do curso para lidar com meninos e meninas; a abordagem de gênero na Faculdade; a promoção de atividades acadêmicas relacionadas ao gênero; as reflexões realizadas sobre o papel da mulher, sendo o curso de Pedagogia eminentemente feminino; as relações vivenciadas no campo profissional e sua articulação com o gênero; o desejo de estudar gênero e a inserção de uma disciplina com esta finalidade no currículo. Na conclusão, serão retomados os resultados deste capítulo e dos demais, embora explicitados ao longo de todo o trabalho, conforme os objetivos propostos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Eu amo tudo o que foi,  
Tudo o que já não é,  
[...] Só porque foi, e voou  
E hoje é já outro dia”.*

(Fernando Pessoa, 1934)

Buscar articular as categorias gênero, identidades, currículo e formação docente não foi tarefa fácil. Primeiro, pela própria complexidade inerente a cada uma delas, suas abrangências e ressonâncias; segundo, porque a inter-relação que as resguardam parecia muitas vezes óbvia, ao tempo em que se escapavam e se faziam sustentar pelas análises respaldadas por autoras e autores que as compartilham. Foi justamente a tensão da complexidade e a paixão pelos estudos de gênero e educação, que me fez adentrar pelos caminhos aqui perseguidos. Como precisava fazer escolhas e opções, resolvi partir das problematizações das minhas próprias experiências em cursos de formação docente, incluindo aquelas vivenciadas no Curso de Pedagogia da UNIME, onde ministro aulas desde 2003. Lugar melhor não haveria de ter. Conhecer mais dos meus alunos-professores, suas impressões sobre si e sobre o mundo e a possibilidade de me desvelar junto com eles, constituiu uma experiência singular.

O objetivo principal desta pesquisa foi identificar as relações entre as concepções de gênero dos estudantes de Pedagogia da UNIME, todos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e as implicações na prática educativa por eles empreendidas, provenientes da vivência pessoal, social e acadêmica, isto é, da consolidação das suas identidades sexuais e de gênero. Por conseguinte, delimitaram-se os seguintes objetivos específicos: identificar as relações entre as concepções de gênero dos estudantes e as implicações na prática educativa que desempenham; e analisar a proposta pedagógica do curso em questão, averiguando se a mesma contempla questões de gênero no currículo, à luz das políticas públicas em gênero e educação no âmbito da Educação Básica e Superior.

Para tanto, elegi “gênero” como categoria central de análise ao longo e ao cabo deste trabalho. Sobre esta categoria, repousaram as inquiirições (que serviram como uma bússola): qual a concepção de gênero dos estudantes de Pedagogia da UNIME? Realizam intervenções pedagógicas face ao gênero? Identificam estratégias

para trabalhar as questões de gênero em sala de aula? Quais os princípios educativos do curso de Pedagogia e sua articulação com as questões de gênero no currículo?

Considera-se, nesta perspectiva, que as relações de gênero se dão no bojo das construções sociais, assim como os seus construtos identitários e as redes de poder, que instituíram privilégios para os homens e quase nenhum para as mulheres. No dilema das assimetrias, a história subjugou as mulheres destituindo sua liberdade individual, restringindo-a ao espaço privado, enquanto ao homem foi garantido o espaço público.

É neste campo político, que as múltiplas identidades refletem a estrutura social ao tempo em que conservam e/ou transformam seus paradigmas. Tomando a identidade como elemento dinâmico, simbólico, subjetivo e em permanente construção, assim como a identidade de gênero, que se constituiu a partir de representações e estereótipos sexistas presentes no imaginário social legitimado pelos *habitus* (BOURDIEU, 1995), identificou-se que a percepção sobre gênero destes estudantes determinou, em níveis diferenciados, a intervenção pedagógica desempenhada ou idealizada, face às discriminações entre meninos e meninas, revelando o nível de consciência de gênero.

As concepções de gênero dos estudantes e suas identidades foram descritas, analisadas e classificadas, neste trabalho, a partir do que Freire (1970) denominou de consciência ingênua, consciência transitiva ingênua e consciência crítica.

Neste tocante, considerando a amostra total de 10 estudantes que participaram do grupo focal e da entrevista, os resultados indicaram que 5 deles, demonstraram uma *consciência crítica* sobre as relações de poder que envolvem o gênero, sendo que 2 sujeitos deste universo encontram-se ainda na fase da *consciência ingênua intransitiva*, caracterizada como primeiro degrau para a consciência crítica. Por outro lado, os demais - 5 estudantes - indicam o nível da consciência ingênua sobre as discriminações de gênero. Esses últimos, respaldados numa visão essencialista, e naturalizada, sobre os sexos e os seus papéis identitários, reproduzem no currículo cultural e escolar os estereótipos associados ao gênero, fruto destas concepções, que este trabalho buscou desmitificar.

Apesar de desconhecerem o tema gênero, todos os 10 estudantes conseguiram, independente do que realizam em suas práticas educativas, idealizar

estratégias pedagógicas propositivas face à equidade de gêneros na escola, conforme verificado nas produções da cartilha anti-sexista produzida no Grupo Focal (GF), conquanto a minoria – 3 estudantes – demonstrou a capacidade, através da entrevista individual, de apenas descrever atividades ou propor situações que favoreçam uma prática mais democrática em termos de gênero nos espaços educativos. Entretanto, 2 professores narraram intervenções educativas reais rumo à igualdade entre os gêneros.

Notou-se uma diferença considerável quanto a uma atitude reflexiva (SCHÖN, 1992; 2002) diante dos resultados atingidos com os dois últimos encontros do GF (em relação aos dois primeiros) e com as entrevistas. O motivo, decerto, envolve uma maior percepção dos estudantes devido às contradições e aos questionamentos levantados durante e com o passar dos encontros. Ademais, o fato de exercerem a docência, facilitou, sobremaneira, hipotetizar as questões de gênero no currículo.

Os resultados apontaram que as práticas educativas dos estudantes investigados, em sua maioria, não se opõem às discriminações de gênero, ainda que alguns discursos (apontados no segundo e terceiro capítulos) incentivassem o relacionamento mútuo entre meninas e meninos no momento das brincadeiras e na sala de aula. Nota-se, ainda, que tal incentivo se dilui, na maioria das vezes, na resistência das próprias crianças que, já introjetaram, desde cedo, sob o aval fiel da família, da sociedade, das escolas e das demais instituições sociais, os preconceitos de gênero que toda a sociedade testemunha. Deste modo, quando ocorre tal interação, elas ficam restritas a trabalhos grupais, não existindo outra estratégia que a promova.

Vale ressaltar que este trabalho concebeu o conceito de prática educativa inspirado em Zabala (1998), mas também em Catani et al (2003). Esta última explica que o conceito de *prática*

[...] não está circunscrito ao domínio metodológico e ao espaço escolar, e nem se reduz apenas à ação dos professores, mas relaciona-se com as diversas esferas do sistema de ensino, bem como com o contexto social e cultural, no qual a escola, os docentes e os alunos se acham inseridos (CATANI ET AL, 2003, p. 36).

Depreende-se, ainda, que não houve intervenções pedagógicas que alinhassem o discurso docente ao planejamento de ensino-aprendizagem praticado na escola face ao não sexismo na educação. Por isso, a responsabilidade para as

mudanças de paradigmas que envolvem gênero compreende cada sujeito social, não só de educadores e educadoras, pois não se pode culpabilizar a escola, nem ao menos vitimizá-la, já que todas as instituições, assim como cada sujeito, contribuem com sua parcela de responsabilidade e autenticidade para as configurações sociais postas.

Neste cenário, não se pode ignorar a análise aprofundada nas concepções pessoais, especialmente, àquelas associadas aos arranjos tradicionais de gênero, e, aliada a isto, a reflexão sobre a própria identidade. Em conseqüência, deve-se realizar uma revisão substancial nos fazeres culturais e pedagógicos proporcionados em salas de aula ou fora delas, incluindo a suspeita sobre a ideologia presente nas obras, nos discursos, nas retóricas pedagógicas, nas normas disciplinares, nos programas curriculares e nos valores morais estabelecidos.

Na esfera educativa, cabe ainda, uma atenção especial no planejamento educacional, especialmente, nos objetivos e perfis de estudantes almejados, apontando a necessidade de alterações simbólicas e concretas, pois não é possível incluir gênero no currículo sem que haja um planejamento curricular oficial interessado e político que o autorize. A força da ideologia feminista não opera apenas com sonhos e aspirações, mas, com mudanças na dimensão da práxis, pois a tarefa deve ser a de ensinar meninas e meninos, desde a tenra idade, a igualdade, mas também fazê-los entender as desigualdades sociais existentes e, assim, capacitá-las para tornarem-se ativistas na mudança da sociedade.

Então, face aos desafios da pluralidade e equidade entre os sexos, tornam-se necessárias ações e intervenções educativas diversas e plurais, desde o fortalecimento de instituições de ensino e grupos que trabalham com projetos e currículos multiculturais; a ampliação de estudos e pesquisas sobre gênero nos espaços educativos, a fim de alimentar e retro-alimentar os anseios de educadores para estas questões; a visão crítica sobre o currículo monocultural oficial, centrando análise nos conflitos que envolvem gênero nos dias atuais; o incentivo às instituições de ensino, públicas e privadas, para que implementem mudanças nos seus currículos e programas, incluindo gênero como um tema transversal, como sugere o PCN (BRASIL, 1997).

A partir desta experiência, foi possível perceber que houve avanços na reflexão e no interesse dos sujeitos pesquisados sobre o universo dos estereótipos femininos e masculinos, bem como a emergência da consciência de gênero

estimulada pelo desejo de praticar intervenções anti-sexistas em sala de aula, estando esta sentença evidenciada nos dados sistematizados no terceiro capítulo.

Constatou-se que o Curso de Pedagogia da UNIME, além de propor uma disciplina que trata de gênero como parte da discussão sobre diversidade cultural, desenvolveu, ainda que esporadicamente, palestras e oficinas na área através de atividades acadêmicas, merecendo importante destaque por promover o tema gênero em seu currículo. O seu projeto político pedagógico explicitou princípios humanistas, relevantes à formação pessoal e profissional dos estudantes, mas não demonstram articulação com as habilidades previstas no perfil de egressos e os objetivos que, em sua maioria, se enquadram num modelo de currículo acadêmico e tecnológico (MCNEIL, 1984).

Verificou-se que os estudantes de Pedagogia escolheram o curso pela necessidade de capacitação e aperfeiçoamento na profissão, pois, 9 dos 10 estudantes eram oriundos do magistério e adentraram no curso com o objetivo de se profissionalizar e garantir a atuação no mercado de trabalho. Na visão dos discentes, o curso, em geral, não prepara os estudantes para lidar com meninos e meninas, mas, com crianças em geral, independentes do sexo.

Conforme dificuldade observada pelos próprios estudantes em relação ao tema proposto e o reconhecimento de sua importância, todos os 10 estudantes afirmaram desejar estudar e/ou discutir este assunto na Faculdade. Por fim, sobre gênero na formação docente, os estudantes demonstraram preocupação com os pais das crianças, já que estes incentivam uma educação desconstrutiva no campo do gênero, o que aponta a necessidade da escola realizar um trabalho junto à família para a conscientização sobre as assimetrias de gênero.

Quanto à interferência do sexo na atuação da profissão docente, 9 dos estudantes justificaram que o fato de ser mulher interfere positivamente em seu trabalho, a despeito de uma delas que ressaltou algumas dificuldades em virtude disso. Entretanto, o único estudante do sexo masculino revelou ter vivenciado uma situação de preconceito na profissão pelo fato de ser homem.

Mapeados os resultados, esta pesquisa propõe a abordagem de gênero para o currículo dos cursos de formação docente, seja na transversalidade das disciplinas ou como um componente curricular específico, o que demanda visão política dos profissionais da educação para investir numa práxis que incorpore as questões de gênero, pela compreensão e não pela resistência. As políticas curriculares atuais, no

nível da Educação Básica e Superior, informam a necessidade precípua de agir positivamente a favor da multiculturalidade, e, focando a análise sobre as questões de gênero, dirige cada pessoa a resistir, em alguma medida, ao modelo androcêntrico que constitui os fazeres curriculares.

O multiculturalismo crítico pode traduzir uma proposta inicial para configurar novas perspectivas na prática pedagógica. Ele, por sua natureza complexa e multirreferencial, põe a serviço o pensar complexo dos educadores e estudantes para engajarem-se num projeto político em favor das minorias.

Ao assumir um currículo multicultural que abranja discussões sobre gênero, educadores tornar-se-ão capazes de experimentar o inesperado em sala de aula, livres de armadilhas pedagógicas fixas e obsoletas; lidar com as contradições sociais, estabelecendo debates vivos sobre as desigualdades; permitir a desestabilização do pensamento simplista no exercício da compreensão das diferenças; comprometer-se politicamente com uma formação mais humana, cidadã e plural.

Assumir, portanto, um currículo apoiado numa consciência de gênero significa estabelecer um compromisso com a equidade de oportunidades entre meninos e meninas, homens e mulheres, já que o espaço pedagógico, gendrado em sua inteireza, ainda atende às demandas dos sistemas sociais, entre os quais situa-se o patriarcado. Este perpetua as estruturas de dominação, que interferem na educação e no comportamento dos sujeitos, conduzindo-os para situações específicas de aprendizagem (LIMA JÚNIOR, 2001).

Para tornar-se real, o currículo alicerçado no aporte teórico feminista centra análise e crítica nos “[...] valores e características que refletem as experiências diferenciadas de gênero” (SILVA, 1996, p. 185), bem como atenta para o conservadorismo ainda existente no currículo, introduzindo a experiência feminista num currículo que é historicamente masculino. Seu exercício, decerto, contribui para contextualizar a visão dos sujeitos na vivência das diferenças marcadas pelo sexo; delimitar um campo maior de ação feminista, a fim de ampliar, cada vez mais, discursos e práticas; refletir sobre as possíveis reformas políticas e educativas capazes, também, de redimensionar as relações de força estabelecidas pelas identidades de gênero.

Todas essas premissas enquadram-se nas discussões sobre gênero e educação, e podem e devem ser traduzidas para um currículo que esteja

comprometido com a promoção das identidades de gênero existentes em na textura social e que desfrute da noção de que homens e mulheres são antes de tudo, seres humanos, partes integrantes de uma cultura que antes mesmo de ser produzida, é achada e, ao mesmo tempo, é re-significada pelas interações que se entrecruzam. Neste sentido, Arroyo (2000, p. 54) explica que o ofício de mestre se consolida à medida que “[...] aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamento com outros seres humanos. Esse aprendizado só acontece em uma matriz social, cultural e no convívio com determinações simbólicas, rituais, celebrações, gestos”.

A escola é um dos palcos principais desse aprendizado. Segundo Cortela (2000, grifo do autor), a compreensão da relação sociedade/escola tende a abrigar, grosso modo, três posturas: o *otimismo ingênuo*, que atribui à *escola* uma missão salvífica; o *pessimismo ingênuo*, onde esta nada mais é do que instrumento de dominação e; o *otimismo crítico*, onde *ela* é percebida como instituição social contraditória que comporta, ao mesmo tempo, a conservação e a inovação, podendo servir para reproduzir as injustiças, mas, concomitantemente, funcionar como instrumento para mudanças.

Neste tocante, prefiro assumir uma postura “otimista crítica” perante a escola, pois embora compreenda que ela “[...] transmite e reforça as ideologias que refletem os valores predominantes e o *ethos* de uma estrutura social dominada pelos homens, hierarquizada e de classe média” (MCLAREN, 1997a, p. 237, grifo do autor), deposito a esperança de que a mesma se encarregue de esclarecer os mecanismos integrantes da dominação e seus efeitos na vida social, ao tempo em que se coloque como cúmplice na emergência das consciências adormecidas sobre as representações marcadas pelo gênero.

Com a pesquisa realizada, depreende-se que as práticas educativas desempenhadas na escola e nos cursos de formação docente ainda reforçam e legitimam os estereótipos sexistas presentes na sociedade, ao tempo em que produzem as identidades de gênero, pois, ao produzir o currículo cultural e escolar, professores e estudantes produzem a si mesmos. Nesta perspectiva, os cursos de formação docente e suas diretrizes legais pouco têm caminhado em direção a uma política curricular mais incisiva, a fim de contribuir para desmitificação dos estereótipos associados ao masculino e ao feminino, apontando, assim, para a necessidade de uma revisão e ampliação de natureza curricular.

O percurso trilhado no mestrado representou momentos de encontros e desencontros com os meus velhos paradigmas e momentos de formulação de novos paradigmas, além de aspirações para novas pesquisas, pois durante o desenvolvimento da pesquisa com dados tão significativos quanto ao gênero (embora preocupantes, já que também testemunhei a naturalização dos estereótipos associados ao feminino e ao masculino por parte dos sujeitos pesquisados), me senti extremamente seduzida pelo trabalho. Esta experiência me permitiu consolidar maior compromisso político com a abordagem de gênero no âmbito específico da formação docente, com vistas a auxiliar a erradicação da visão ingênua sobre as relações de poder que ainda desvalorizam as mulheres em detrimento dos homens.

Além da preocupação de cunho social, a importância do tema em questão está circunscrita na agenda de debates sobre gênero e educação, no sentido de contribuir para as pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudos em Educação, Filosofia e Gênero (GEFIGE/UFBA). Em grande escala, meu interesse como pesquisadora abrange também a possibilidade de romper com pensamentos binários que distorcem a realidade, e, assim, avançar no embate às supostas verdades que foram fabricadas, especialmente, àquelas em torno das diferenças sexuais.

Na culminância desse trabalho, com o apoio da minha orientadora e motivada pelo desejo dos estudantes em dar continuidade aos estudos na área, planejei e encaminhei junto à coordenação de Pedagogia da UNIME, um curso de extensão teórico-prático sobre *Gênero, identidades e currículo* (Apêndice E) para as participantes da pesquisa e demais interessados, como devolução social da pesquisa, cuja atitude interessada atesta o encorajamento de ações afirmativas positivas face à equidade de gênero no campo da formação docente.

Impelida pelas motivações expostas, viso no projeto para o doutorado, tecer uma análise sobre as práticas curriculares desenvolvidas em cursos de Pedagogia e sua conformidade às recomendações sobre as questões de gênero evidenciadas nas políticas públicas contemporâneas para a educação.

Portanto, aos educadores e educadoras, resta assumir um compromisso político permanente com uma prática crítica e reflexiva que atenda a diversidade de identidades, bem como um olhar sistêmico para lidar com comportamentos que expressam exclusão em função das diferenças, das desigualdades sexuais e de gênero no espaço educativo. Pois, por mais que pareça relegado o propósito que essa pesquisa incita, cabe sempre esforço político, autodisciplina, consciência e o



desejo de mudança. Este, a meu ver, constitui um desafio do qual não se deve escapar.

A minha tarefa face à equidade de gênero é semear. Mesmo que o solo pareça áspero ou impróprio, não deve-se fugir da responsabilidade de nutrir a semente que germine a possibilidade real de transformação das estruturas sociais e cognitivas, pois, de forma determinante, o gênero implica rastros na formação pessoal e social do indivíduo, escolariza os corpos e as mentes, a partir da ditadura do pensamento machista tão opressor para as mulheres, que se naturalizou rapidamente no seio da atual sociedade e parece, a despeito de falsas pistas sobre uma libertação das mulheres de todas as formas de opressão, se perpetuar no mundo globalizado.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. 8. ed. São Paulo: MG Associados, 1990.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

ANASTASIOU, Lea; ALVES, Leonir. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville: Univale, 2003.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 2. ed. Tradução João Paraskeva. São Paulo: Brasiliense, 1999.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1975.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BADINTER, Elisabeth. **Um é o outro: relações entre homens e mulheres**. Tradução Carlota Gomes. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

\_\_\_\_\_. **XY – sobre a identidade masculina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec; Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1985.

BARROSO, Carmen. Metas de desenvolvimento do milênio, educação e igualdade de gênero. **Cadernos de pesquisa**. v. 34, n. 123, p. 573-582, set./dez. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a04v34123.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Revisão Luís Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Nova Fronteira, 1980. v. 1.

BERNARDO, Ana Maria Coutinho. Implicações pedagógicas das relações de gênero no cotidiano escolar. In: CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de (Org.). **Consciência de gênero na escola**. João Pessoa: UFPB, 2000. p. 23-31.

BERNSTEIN, Basil. Educação, controle simbólico e práticas sociais. In: \_\_\_\_\_. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 187-228.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, 20 (2), p. 133-184, jul./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Superintendência de Desenvolvimento Educacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB nº 9.394. Brasília: MEC/SUD, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social**. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172/2001. **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica**. Resolução CNE/CP n. 1. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Resolução CNE/CP n. 1. Brasília, 2006.

BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor? – identidade homossexual, educação e currículo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, 21 (1), p. 71-96, jan./jun. 1996.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 64. São Paulo, 1988, p. 4-13.

BUTLER, Judith. Variações sobre sexo e gênero: Beauvoir, Wittig e Foucault. In: BENHABIB, S.; CORNELL, D. (Org.). **Variações sobre sexo e gênero**. Tradução Nathanael da Costa Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987.

\_\_\_\_\_. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Implicações ético-políticas no cotidiano das relações de. In: \_\_\_\_\_. **Direitos humanos x capital: potencializando a intervenção dos movimentos e organizações sociais de base.** João Pessoa: Idéia, 2003.

CANDAU, Vera Maria et al. **Rumo a uma nova didática.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de Carvalho. **Modos de educação, gênero e relações escola-família.** Dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a03n121.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2007.

CARVALHO, Marília. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.** São Paulo: Xamã, 1999.

CASAGRANDE, Lindimar Salete; CARVALHO, Marília Gomes de. **Meninos e meninas brincam de quê?** Estudo sobre relações de gênero no livro didático. Disponível em: <<http://www.pessoal.cefetpr.br/lindasc/arquivos/arquivo6.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

CATANI, Denice Bárbara et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.** 4. ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

CIAMPA, Antônio. C. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social.** 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CITELI, Maria Teresa. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. **Revista Estudos Feministas**, 1 (9), p. 131-145, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2001000100007%094](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000100007%094)>. Acesso em: 24 abr. 2007.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** 3. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

COSTA, Ana Alice Alcântara. **As donas no poder.** Mulher e política na Bahia. Salvador: NEIM/UFBA – Assembléia Legislativa da Bahia, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: \_\_\_\_\_ (Org.). 4. ed. **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 37-68.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Disponível em: [www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/decjomtien](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien). Acesso em: 15 dez. 2005.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Mulher e pedagogia: um vínculo resignificado.** Salvador: Helvécia, 2001.

\_\_\_\_\_. Sexualidade e Gênero: uma abordagem conceitual. In: \_\_\_\_\_. **Ensaio sobre educação, sexualidade e gênero.** Salvador: Helvécia, 2005, p. 9-20.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa.** 3. ed. ver. e amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FLAX, Jane. Pós-modernismo e as relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloiza (Org.). **Pós-modernismo e política.** Rio de Janeiro: Rocco. 1991. p. 218-219.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do saber.** Tradução Luiz Felipe B. Neves. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

\_\_\_\_\_. **A história da sexualidade 1: a vontade de saber.** 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FRANCO, Simone Tereza Teixeira da Costa e Silva; FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. O lúdico na construção da identidade e nas representações de gênero. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho (Org.). **Ensaio sobre gênero e educação.** Salvador: UFBA, 2001. p. 71-81.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Notas sobre a educação multicultural.** Encontro dos educadores negros do MNU. Câmara Municipal de São Paulo. 16-19 jul. 1992.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia.** Porto Alegre: Sulina, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARDING, Sandra. **Ciência y feminismo.** Tradução Paulo Manzano. Madrid: Morata, 1996.

\_\_\_\_\_. Existe un método feminista? In: BARTRA, Eli (Comp.). **Debates em torno a uma metodologia feminista.** México, D.F: Universidade Autônoma Metropolitana, 1998. p. 9-34.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n. 5, p. 7-42, 1995.

\_\_\_\_\_. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n. 22, p. 201-246, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cpa/n22/n22a09.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da língua portuguesa.** São Paulo, Perspectiva, 2002.

JAGGAR, Alison M. Amor e conhecimento: a emoção na epistemologia feminista. In: \_\_\_\_\_; BORDO, Susan R. **Gênero, corpo, conhecimento.** Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997. p. 157-185.

JAPIASSÚ, Hilton. **A revolução científica moderna.** São Paulo: Letras & Letras, 2001.

JOSSO, Marie-Chistine. **Experiências de vida e formação.** Tradução José

Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KELLER, Evelyn Fox. **Reflexiones sobre Gênero y ciência**. Valência: IVEI, Edicions Alfons el Magnanim, 1991.

\_\_\_\_\_. **O século do gene**. Tradução Nelson Vaz. Belo Horizonte: Crisálida, 2002.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. Coleção Debates. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAVILLE, Chistian; DIONE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LETA, Jacqueline. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, 17 (49), 2003. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142003000300016&script=sci\\_arttext&tIing=>](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142003000300016&script=sci_arttext&tIing=>). Acesso em: 10 jun. 2007.

LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. **As armas de Martes no espelho de Vênus: a marca de gênero em Ciências Biológicas**. 2003. Tese (Doutorado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2003.

\_\_\_\_\_. Sexo e identidade: biologia não é destino. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho (Org.). **Ensaio sobre educação, sexualidade e gênero**. Salvador: Helvécia, 2005. p. 21-35.

LIMA JÚNIOR, Luiz Pereira de. Gênero e educação. **Revista Conc. João Pessoa**, 6 (4), p.1-180, jul./dez. 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Currículo, gênero e educação**. Portugal: Porto, 2001.



\_\_\_\_\_. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 85-92.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, Gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2001.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MARTINS, Gilberto de Andrade; LINTZ, Alexandre. **Guia de elaboração de monografias e trabalhos de conclusão de curso**. São Paulo: Atlas, 2000.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Tradução Lucia Pellanda Zimmer et al. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997b.

MCNEIL, O. John. **Curriculum**: a comprehensive introduction. Boston: Little, Brown and Company, 1984.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antonio Flávio. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 11-36.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. Tradução Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1999. (Coleção educação em pauta: escola e democracia).

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Metodologias Feministas e estudos de Gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Revista Psicologia em Estudo**, 11 (3), p. 647-654, set/dez. 2006.

NOEL, Ginette et al. **Equidade de gênero**. Goiânia: Governo do Estado de Goiás: Secretaria de Estado da Saúde Convênio de Cooperação Técnica entre a Secretaria de Estado da Saúde e a Agence de la Santé et des Services Sociaux de Outaouais Quebec-Canadá, 2007.

NÓVOA, António. **Formação contínua de professores: Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Nova Enciclopédia, 1992. p.15-34.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto, 1995.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 55-61.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso**. Princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PALMADE, G. **Interdisciplinariedad e ideologías**. Madri: Narcea, 1979.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e identidades: a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora**. Educação on-line. dez. 2001. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/curriculo\\_e\\_identidades.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/curriculo_e_identidades.asp)>. Acesso em: 20 maio 2005.

PASSOS, Elizete Silva. **Mulheres moralmente fortes**. Salvador: Santa Helena, 1993.

\_\_\_\_\_. **A educação das virgens.** Um estudo do cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1995.

\_\_\_\_\_. **Palcos e platéias:** as representações de gênero na Faculdade de Filosofia. Salvador: UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 1999.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PESSOA, Fernando. **Obra poética.** 1933. Disponível em: <<http://www.insite.com.br/art/pessoa/>>. Acesso em: 10 out. 2008.

PIGNATON, Andréa S. C. **Gênero:** questões educacionais – algumas reflexões. Caderno de produção acadêmico-científicas do programa de pós-graduação. Espírito Santo, 4 (2), p. 9-14, ago. 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

RESSEL, L. B.; GUALDA, D. M. R.; GONZALEZ, R. M. B. Grupo focal como uma estratégia para coletar dados de pesquisa em enfermagem. **International Journal of Qualitative Methods.** [S.l.], 1 (2), 2002. Disponível em: <<http://www.ualberta.ca/ijqm>>. Acesso em: 10 nov. 2003.

SACHS, Jeffrey D. O fim da miséria. **Scientific American Brasil,** São Paulo, ano 4, n. 41, p. 48-57. out. 2005. Edição especial.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes:** mito e realidade. São Paulo: Quatro Artes, 1976.

\_\_\_\_\_. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

\_\_\_\_\_. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAPON-SHEVIN, Mara. Celebrando a diversidade, criando a comunidade: o currículo que honra as diferenças, baseando-se nelas. In: STAINBACK, Susan; \_\_\_\_\_; Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 288-305.

SARDENBERG, Cecília M. B. Um diálogo possível entre Margaret Mead e Simone de Beauvoir. In: MOTTA, Alda Britto da; SARDENBERG, Cecília M. B; GOMS, Márcia (Org.). **Um diálogo com Simone de Beauvoir e outras falas**. Salvador: NEIM/UFBA, 2000. p. 75-107.

\_\_\_\_\_. Da crítica feminista à Ciência à uma Ciência Feminista? In: COSTA, Ana Alice; SARDENBERG, Cecília M. B. **Feminismo, Ciência e Tecnologia**. Salvador: REDIR/NEIM/FFCH/UFBA. 2002.

SCHIENBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Tradução Raul Fiker. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992, p.79-91.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Recife: SOS Corpo, 1991.

SE eu fosse você. Direção de Daniel Filho. São Paulo: Globo Filmes et al, 2006. 1 DVD.

SHOTTER, J; LOGAN, S. A penetração do patriarcado: sobre a descoberta de uma voz diferente. In: GERGEN, M. Mc Canney. **O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento**. Brasília: EDUMB/Rosa dos Tempos, 1993. p. 91-109.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: \_\_\_\_\_; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SIMONE. **Café com leite**. [S.l.]: Universal Music Brasil 1996. 1 DVD.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SORIANO, Raúl Rojas. **Manual de pesquisa social**. Tradução Ricardo Rosenbusch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e prática docente: desenvolvimento pessoal e profissional na formação do professor. **Revista da Faeeba**, Salvador: v. 10, n. 16, p. 179-189, jul./dez., 2002.

SOUZA, Jane Felipe de. **Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a Educação Infantil**. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/SOUZA.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

TRINDADE, Luciene Nascimento. **Práticas pedagógicas na escola comunitária Luiza Mahin: gênero e sexualidade em foco.** 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNIÃO METROPOLITANA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Projeto pedagógico do curso de Pedagogia.** Lauro de Freitas, 2006.

UNESCO. **Gênero e educação para todos: o salto rumo à liberdade: relatório conciso.** Paris, FR: UNESCO, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

VIANNA, Cláudia Pereira; UMBEHAUM, Sandra. **O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002.** Cadernos de pesquisa, jan/abril. 2004 v. 34 n. 121, Autores Associados. p. 77-104. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade: que queremos dizer quando falamos sobre corpo e sexualidade? In: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 35-82.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

ZENTI, Luciana. Relações de gênero: coisa de menino. Coisa de menina. Será? In: **Revista Nova Escola**, São Paulo, maio 2002. 152. Disponível em: [http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0152/aberto/mt\\_244455.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0152/aberto/mt_244455.shtml). Acesso em: 25 jun. 2005.

## **APÊNDICES**

APÊNDICE A – Declaração de consentimento

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista

APÊNDICE C – Cronograma do grupo focal

APÊNDICE D – Imagens utilizadas no grupo focal

APÊNDICE E – Plano do curso de extensão

## APÊNDICE A

### DECLARAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, identidade nº. \_\_\_\_\_ SSP/\_\_\_\_, declaro para os devidos fins, que Tatiane de Lucena Lima, RG nº. 0596499094, poderá utilizar as informações produzidas no Grupo Focal e na Entrevista, para fins de pesquisa e publicação científica, bem como apresentação em eventos acadêmicos.

Lauro de Freitas – Bahia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura: \_\_\_\_\_.



## APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
 PROGRAM DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
 PESQUISA SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO  
 ORIENTADORA: ÂNGELA MARIA FREIRE DE LIMA E SOUZA

ROTEIRO DE ENTREVISTA	
Data: ____/____/____	Duração: ____:____ às ____:____

### 1. IDENTIFICAÇÃO

Nome	Idade	Situação conjugal	Religião
Ano de ingresso no curso		Ano de conclusão	
Filhos (número e sexo)			

### 2. DADOS ACADÊMICOS E PROFISSIONAIS

- 2.1. Escola onde atua                      2.2. Função                      2.3. Série que leciona
- 2.4. Já lecionou outras séries? Quais? Em quais escolas (especificar se pública ou privada)?
- 2.5. Há quanto tempo é professor(a)?
- 2.6. Que motivos lhe levaram a escolher o Curso Normal Superior (CNS)?
- 2.7. Considera que o CNS lhe preparou para lidar com meninos e meninas em sala de aula? Por quê?
- 2.8. Que características pessoais suas foram estimuladas ou reforçadas durante a sua formação acadêmica?
- 2.9. Que características pessoais suas foram desestimuladas ou inibidas durante a sua formação acadêmica?
- 2.10. Recorda ter testemunhado expressões de conotação sexista (com você ou colegas) em sua vida acadêmica? Exemplifique.
- 2.11. Recorda de algum(a) professor(a) ter abordado relações de gênero em sala de aula? Qual a sua impressão? Caso positivo, como avaliou?
- 2.12. Gostaria de ter estudado e/ou discutido questões sobre gênero em sala de aula? Por quê?
- 2.13. Que reflexões se faziam sobre o papel da mulher, sendo o CNS predominantemente feminino?
- 2.14. Participou de atividades ou eventos no curso relacionados ao gênero? Qual(is)? Considerou relevante? Por quê?
- 2.15. Considera interessante haver uma disciplina que aborde gênero na sala de aula? Por quê?


### 3. IDENTIDADE DE GÊNERO

- 3.1. Como você define “ser mulher”?
- 3.2. Como você define “ser homem”?
- 3.3. Como você define “gênero”?
- 3.4. Considera que os homens têm privilégios em relação às mulheres (ou o contrário)? Caso positivo, em que situações?
- 3.5. Percebe diferenças no comportamento e nas habilidades de meninos e meninas? Quais?
- 3.6. Considera normal existir estas diferenças? Por quê?
- 3.7. A quem atribui a educação diferenciada para meninos e meninas?
- 3.8. Em sua opinião, a feminilidade e a masculinidade possuem uma conotação biológica e/ou social? Comente.
- 3.9. Cite 3 ou mais características atribuídas ao feminino e ao masculino relacionadas à sua vivência.

### 4. PRÁTICA PEDAGÓGICA

- 4.1. Utiliza atividades e/ou brincadeiras que estimulem o relacionamento entre meninos e meninas? Quais?
- 4.2. Considera o relacionamento entre meninos e meninas amistoso? Por quê?
- 4.3. Já presenciou conflito(s), preconceito(s) entre meninos e meninas em sala de aula?na relação? Qual(is)? Como interveio (ou interviria) neste caso?
- 4.4. Meninos e meninas reagem, de forma distinta, às atividades propostas em sala de aula? Comente.
- 4.5. Avalia meninos e meninas de forma diferenciada? Por quê?
- 4.6. Ensina modelos diferenciados de meninos e meninas aos seus alunos? Quais?
- 4.7. Você se considera um(a) profissional que prima pela igualdade de direitos entre meninos e meninas em sala de aula? Por quê?
- 4.8. Como você descreve o perfil da sua turma? A maioria é menino ou menina?
- 4.9. Participa de projetos e/ou atividades de capacitação docente na escola ou fora dela? Caso positivo, há algum específico relacionado a temática “gênero”? Qual(is)? Considerou relevante? Por quê?
- 4.10. Em sua opinião, qual o papel da escola em relação a educação de meninos e meninas?
- 4.11. Conhece a proposta de gênero dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)? O que aborda? Como avalia?
- 4.12. Recorda de ter lido, ouvido ou assistido algo relacionado ao gênero? Comente.
- 4.13. Identifica formas de trabalhar questões sobre gênero na sala de aula? Quais?
- 4.14. De que modo o fato de ser mulher interfere no seu trabalho e nas relações de trabalho vivenciadas por você?

## APÊNDICE C

		<b>Universidade Federal da Bahia</b> <b>Faculdade de Educação</b> Mestrado em Educação <b>Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade</b>		<b>Título do Projeto:</b> Identidades, currículo e formação docente: um estudo sobre implicações de gênero em práticas educativas <b>Autora:</b> Tatiane de Lucena Lima <b>Orientadora:</b> Ângela Maria Freire de Lima e Souza		
CRONOGRAMA DO GRUPO FOCAL						
Nº	DATA	C.H.	OBJETIVOS	TEMA	SEQUÊNCIA DIDÁTICA	RECURSOS
01	02/12	2 h	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar a concepção de mulher, homem e gênero das alunas participantes do grupo focal;</li> <li>2. Verificar o nível de entendimento sobre o conceito de gênero (senso comum ou acadêmico);</li> <li>3. Discutir o papel social atribuído ao feminino e ao masculino na sociedade atual.</li> </ol>	Concepção de mulher, homem e gênero.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentar os objetivos da pesquisa e o cronograma proposto para o grupo focal;</li> <li>2. Apresentação entre os pares: a) nome completo; b) idade; c) função profissional; d) quais as expectativas em relação à atividade?</li> <li>3. Atividade Motivadora: a) apresentar transparências com objetos diversos e solicitar que escrevam numa folha de papel os objetos relacionados ao homem e à mulher. Em seguida discutir os resultados.</li> <li>4. Realizar “acróstico” a partir das palavras: a) “mulher”; b) “homem”;</li> <li>5. Exposição de vídeo: <i>Sonho Impossível</i> – 10 min.</li> <li>6. Escolher uma imagem marcante do filme e explicar porque lhe chamou atenção.</li> <li>7. A partir do vídeo, discutir: a) qual o papel atribuído ao masculino e ao feminino na sociedade atual?; b) considera correto existir diferenças entre homens e mulheres? Por quê?;</li> <li>8. Interrogar sobre: conhece o tema “gênero”?; d) através de quais meios?</li> <li>9. Ao final do encontro as alunas deverão registrar, de forma individual, a sua opinião, listando as suficiências e/ou deficiências do encontro, em um painel de avaliação (ilustrado com carinhas e categorias de avaliação).</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Data show</li> <li>• Retro-projetor</li> <li>• Vídeo: <i>Sonho Impossível</i></li> <li>• Folhas de papel A4</li> <li>• Quadro branco</li> <li>• Pilotos</li> <li>• Transparências com imagens de objetos</li> <li>• Painel de avaliação</li> </ul>

Nº	DATA	C.H.	OBJETIVOS	TEMA	SEQUÊNCIA DIDÁTICA	RECURSOS
02	05/12	2 h	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discutir sobre os estereótipos sexistas;</li> <li>2. Refletir sobre a construção das identidades masculina e feminina a partir dos estereótipos existentes, inclusive no curso de formação de professores.</li> </ol>	<p>Estereótipos sexistas e construção das identidades de gênero.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atividade Motivadora: Realizar “auto-expressão” em uma cartolina usando desenhos e/ou colagens com revistas sobre os estereótipos feminino e masculino existentes. Para tanto, explicar o que são estereótipos.</li> <li>2. Apresentar 2 imagens scanneadas de propagandas de revistas relacionadas ao feminino e ao masculino e realizar problematizações;</li> <li>3. Discutir sobre: a) a identidade de gênero é uma condição natural do ser humano ou é construída socialmente? b) identificar características femininas e masculinas foram reforçadas ou desestimuladas durante a vida e o curso;</li> <li>4. Ao final do encontro as alunas deverão registrar, de forma individual, a sua opinião, listando as suficiências e/ou deficiências do encontro, em um painel de avaliação (ilustrado com carinhas e categorias de avaliação).</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Data Show</li> <li>• Retro-projetor</li> <li>• Folhas de papel A4</li> <li>• Quadro branco</li> <li>• Pilotos</li> <li>• Cartolinas</li> <li>• Revistas diversas</li> <li>• Colas</li> <li>• Tesouras</li> <li>• Hidrocor</li> <li>• Lápis de cor</li> <li>• Painel de avaliação</li> </ul>

Nº	DATA	C.H.	OBJETIVOS	TEMA	SEQUÊNCIA DIDÁTICA	RECURSOS
03	06/12	2 h	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconhecer as características atribuídas ao menino e à menina e o reforço do comportamento pela professora;</li> <li>2. Refletir o papel da escola na educação de meninos e meninas.</li> </ol>	Gênero e sexismo em sala de aula.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizar atividade motivadora: apresentar cases, evidenciando uma situação de conflito envolvendo gênero e solicitar o tipo de intervenção pedagógica para os casos. Usar balões com perguntas e respostas de alunas(os) e da professora (avaliar: comportamento, objetos, discurso, etc.);</li> <li>2. A partir desta atividade, discutir: a) qual o seu modelo de menina e de menino? b) considera as meninas mais comportadas que os meninos? Por quê?; c) a sala de aula é um espaço sexista? Por quê?; d) que tipos de ações educativas poderiam minimizar os conflitos entre os sexos em sala de aula?</li> <li>3. Teste adaptado da revista Nova Escola sobre o sexismo em sala de aula: ler, responder e socializar as idéias no grupo;</li> <li>4. Após este momento, discutir: a) qual o papel da escola na educação de meninos e meninas?</li> <li>5. Ao final do encontro as alunas deverão registrar, de forma individual, a sua opinião, listando as suficiências e/ou deficiências do encontro, em um painel de avaliação (ilustrado com carinhas e categorias de avaliação).</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Data Show</li> <li>• Retro-projetor</li> <li>• Folhas de papel A4</li> <li>• Quadro branco</li> <li>• Pilotos</li> <li>• Teste impresso sobre gênero</li> <li>• Cases sobre gênero</li> <li>• Painel de avaliação</li> </ul>

Nº	DATA	C.H.	OBJETIVOS	TEMA	SEQUÊNCIA DIDÁTICA	RECURSOS
04	11/12	2 h	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Construir hipóteses e propor ações afirmativas sobre gênero, através de “cases” que apresentam conflitos entre meninos e meninas em sala;</li> <li>2. Verificar as implicações de gênero na prática pedagógica das professoras;</li> <li>3. Refletir sobre os documentos legais que versam sobre gênero na prática pedagógica</li> </ol>	Gênero e Prática Pedagógica	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Em seguida, construir, a partir de alguns critérios definidos pelos grupos de trabalho, uma <i>Cartilha Anti-sexista</i> para a escola. Para tanto, as alunas deverão se dividir em grupos e escrever estes critérios, socializar a construção e entregar o roteiro para a mediadora;</li> <li>2. A partir da análise do caso, dialogar sobre: a) a relação entre meninas e meninos na sala de aula; b) já presenciou alguma situação de conflito envolvendo discriminação entre meninos e meninas? Qual? Como interveio?; c) costuma tratar meninos e meninas de forma diferenciada?; d) Avalia da mesma forma os trabalhos e atividades dos meninos e das meninas? Por quê?</li> <li>3. Desenhe a si mesmo e escreva <i>o que você aprendeu</i> num balão do lado direito de sua figura e <i>o que você precisa aprender</i> do lado esquerdo de sua figura sobre a temática “gênero na prática pedagógica”.</li> <li>4. Ao final do encontro as alunas deverão registrar, de forma individual, a sua opinião, listando as suficiências e/ou deficiências do encontro, em um painel de avaliação (ilustrado com carinhas e categorias de avaliação);</li> <li>5. Realizar uma avaliação geral dos encontros registrando verbalmente suas sugestões e comentários para o grupo.</li> <li>6. Agradecer ao grupo a disponibilidade e o interesse, e destacar o valor ético da pesquisa.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Data Show</li> <li>• Retro-projetor</li> <li>• Folhas de papel A4</li> <li>• Lápis</li> <li>• Borracha</li> <li>• Quadro branco</li> <li>• Pilotos</li> <li>• Painel de avaliação</li> <li>• Ficha de avaliação geral</li> </ul>

## APÊNDICE D



Figura 1. Roupa de bebê azul



Figura 2. Berço branco e rosa



Figura 3. Carro Pálio



Figura 4. Carro Fórmula 1



Figura 5. Telefone



Figura 6. Panela





Figura 7. Boné azul



Figura 8. Mala preta



Figura 9. Sofá



Figura 10. Óculos



Figura 11. Relógio de pulso



Figura 12. Relógio de parede





Figura 13. Carrinho de compras



Figura 14. Brinco e colar



Figura 15. Celular rosa




Figura 16. Cachimbo



Figura 17. Bola de futebol

## APÊNDICE E

	<p><b>Universidade Federal da Bahia (UFBA)</b>  <b>União Metropolitana de Educação e Cultura (UNIME)</b>  <b>Pós-graduação em Educação - Mestrado</b>  <b>Faculdade de Educação</b>  <b>Grupo de Estudos em Gênero, Filosofia e Educação (GEFIGE)</b></p>
<h3>PLANO DO CURSO DE EXTENSÃO</h3>	
<h4>1 IDENTIFICAÇÃO</h4>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Título do Curso: <i>Gênero, Identidades e Currículo</i></li> <li>• Carga Horária: 30 horas</li> <li>• Período: 8/04 a 10/06</li> <li>• Local: Unime</li> <li>• Dia da semana: Terça-feira</li> <li>• Horário: 19 às 22 horas</li> <li>• Docente: Tatiane de Lucena Lima</li> </ul>	
<h4>2 EMENTA</h4>	
<p>Identidades. Identidades sexuais e de gênero. Implicações de gênero na prática pedagógica. Intervenções educativas em gênero. Educação sexual nas escolas. Docência e profissionalização feminina.</p>	
<h4>3 JUSTIFICATIVA</h4>	
<p>Por reconhecer a trama presente nas relações de gênero e sua conseqüente reprodução no currículo acadêmico e escolar, essa proposta se insere na possibilidade de resistência à ideologia androcêntrica no meio acadêmico, às relações autoritárias estabelecidas entre os sexos, aos estereótipos sexistas que se fazem presentes nas formas de ensinar e de aprender, à visão acrítica dos professores para estas questões, e aponta para sua transformação. Assim, através deste curso, espera-se alcançar visão e distanciamento críticos em relação aos arranjos tradicionais de gênero existentes.</p>	

## 4 OBJETIVO

### 4.1 Geral

- Oportunizar o desenvolvimento da consciência de gênero e suas implicações na prática social e educativa e na consolidação da formação crítica-reflexiva de educadores.

### 4.2 Específicos

- Compreender gênero como categoria de análise e de construção do conhecimento e suas implicações nos espaços socioeducativos;
- Refletir sobre as identidades de gênero socialmente construídas e suas representações em práticas educativas no âmbito da educação básica;
- Conhecer estratégias para trabalhar a educação sexual na escola;
- Identificar a divisão sexual imposta nas brincadeiras infantis, tornando-as específicas para meninos e meninas;
- Refletir como a docência se configurou, ao longo da história da educação, como uma profissão eminentemente feminina;
- Conhecer propostas de estudos e pesquisas que utilizam gênero como categoria de análise em educação.

## 5 CONTEÚDOS

1. Gênero como categoria de análise em Educação;
2. Gênero e currículo na formação docente;
3. Gênero na prática pedagógica;
4. Educação Sexual e gênero;
5. Educação e profissionalização feminina;
6. Educação, gênero e poder;
7. Educação infantil, brincadeiras e gênero.

## 6 MÉTODOLOGIA

Os trabalhos serão desenvolvidos de forma interativa, com exposição dialogada, trabalhos em grupo, utilização diversificada de recursos didáticos e audiovisuais, objetivando a construção de espaços potenciais de ensino-aprendizagem. O procedimento metodológico para execução das aulas compreende:

- *Introdução* – Exposição em linhas gerais e conversas informais com o grupo quanto ao assunto do dia;
- *Desenvolvimento* – Explicação do assunto pelo/a professor/a, bem como, a construção e realização de tarefas desempenhadas pelo grupo. Será dirigida a construção do conhecimento a partir dos estudos dos textos básicos, embora não impossibilite que textos complementares sejam investigados pelos alunos, que deverão partilhar os mesmos, com os demais colegas. Será levado em conta o todo da construção dos discentes, inclusive suas práticas individuais;

- *Conclusão* – Síntese geral do assunto objetivando provocar reflexões e discussões.

## 7 RECURSOS

Os recursos didáticos e audiovisuais utilizados serão: aparelho data show, retroprojetor, livros e textos didáticos, quadro branco, piloto, papel ofício, TV, vídeo, dvd, som c/ cd, entre outros.

## 8 AVALIAÇÃO

Durante todo o curso a avaliação apresenta-se como uma atividade constante, que permite a identificação do nível de compreensão dos estudantes sobre os conceitos trabalhados, favorecendo o redirecionamento da “prática pedagógica” com fins de potencializar a aprendizagem do estudante. Como instrumentos de coleta de dados se configuram:

- A observação do professor sobre a participação, envolvimento e produção dos estudantes;
- O registro escrito diário e a auto-análise sobre as aprendizagens adquiridas durante as aulas;
- A apresentação das técnicas e dinâmicas desenvolvidas.

## 9 BIBLIOGRAFIA

### 9.1 Básica

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural: orientação sexual. Secretaria da Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

### 9.2 Complementar

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 20 (2), p. 133-184, jul./dez. 1995.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Mulher e pedagogia**: um vínculo re-significado. Salvador: Helvécia, 2005.

LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. Sexo e identidade – biologia não é destino. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho (Org.). **Ensaio sobre educação, sexualidade e gênero**. Salvador: Helvécia, 2005. p. 21-35.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

NÓVOA, António. **Formação contínua de professores**: Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PASSOS, Elizete Silva. **Palcos e platéias**: as representações de gênero na Faculdade de Filosofia. Salvador: UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 1999.

SCOTT, Joan. W. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Recife: SOS Corpo, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

## **ANEXOS**

ANEXO A – Carta de apresentação para pesquisa

ANEXO B – Certificado do curso de extensão

ANEXO C – Matriz curricular de Pedagogia

**ANEXO A****UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Of.0 86/ PPGE /2006

Salvador, 29 de novembro de 2006.

Senhora Diretora,

Apresentamos a V.S<sup>a</sup> Tatiane de Lucena Lima, mestranda deste Programa de Pós-Graduação, que está desenvolvendo a pesquisa intitulada "Identities, Currículo e Formação Docente: um estudo sobre implicações de gênero em práticas educativas" e necessita colher dados nessa Instituição.

Esperamos contar com a colaboração de V.S<sup>a</sup> no sentido de facilitar o acesso da referida mestranda às informações, bem como autorizar o uso de equipamentos para fotografia e gravação das atividades.

Atenciosamente,

Assinatura manuscrita em tinta preta, legível como 'Roberto Sibnei Macedo'.

ROBERTO SIBNEI MACEDO  
COORDENADOR

Ilm<sup>a</sup> Sr<sup>a</sup>  
Prof<sup>a</sup> Carmem de Britto Bahia  
Diretora Acadêmica da UNIME



## ANEXO B



# Certificado

Certificamos que a Profª Tatiane de Lucena Lima ministrou o Curso de Extensão "Gênero e Prática Pedagógica" realizada pelo Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação da Unime, no período de 02, 05, 06 e 11 de dezembro de 2006, com carga horária total de 10 (dez) horas.


Lauro de Freitas/BA, 12 de abril de 2007.

  
**Prof. Liane Soares**  
 COORDENADORA DO DEPTO.  
 DE EXTENSÃO

  
**Prof. Karina Nery Embirussu**  
 COORDENADORA DO CURSO  
 NORMAL SUPERIOR



## ANEXO C

 <b>UNIME</b> <small>União Metropolitana de Educação e Cultura</small>		<b>MATRIZ DE PEDAGOGIA</b>			
<b>1º SEMESTRE</b>					
<i>DISCIPLINA</i>	CH	E	TOTAL	EIXO	
Filosofia da Educação	72	-	-	<b>CONCEPÇÃO E FINALIDADE DA EDUCAÇÃO</b>	
Psicologia da Educação I	72	-	-		
Fundamentos da Metodologia Científica	72	-	-		
Conscienciologia	72	-	-		
Oficina de Leitura e Produção de Texto I	72	-	-		
<b>Total</b>	<b>360</b>	<b>-</b>	<b>360</b>		
<b>2º SEMESTRE</b>					
<i>DISCIPLINA</i>	CH	E	TOTAL	EIXO	
Sociologia da Educação	72	-	-	<b>ESCOLA E SOCIEDADE</b>	
Políticas Públicas na Educação Básica	72	-	-		
Organização do Trabalho Escolar	72	-	-		
História da Educação	72	-	-		
Oficina de Leitura e Produção de Texto II	36	-	-		
Psicologia da Educação II	36	-	-		
<b>Total</b>	<b>360</b>	<b>-</b>	<b>360</b>		
<b>3º SEMESTRE</b>					
<i>DISCIPLINA</i>	CH	E	TOTAL	EIXO	
Currículos da Educação Básica	72	-	-	<b>PAPEL E IDENTIDADE DO EDUCADOR</b>	
Didática e Avaliação da Aprendizagem	72	-	-		
Inteligenciologia	72	-	-		
Fundamentos de Educação Infantil	72	-	-		
Fundamentos e Práticas Educativas em Creches	72	-	-		
<b>Total</b>	<b>360</b>	<b>-</b>	<b>360</b>		
<b>4º SEMESTRE</b>					
<i>DISCIPLINA</i>	CH	E	TOTAL	EIXO	
Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e do Letramento	72	-	-	<b>INFÂNCIA E SUAS LINGUAGENS</b>	
Arte educação	72	-	-		
Literatura Infanto-juvenil	72	-	-		
Ludologia	72	-	-		
Psicomotricidade e Educação	72	-	-		
<b>Total</b>	<b>360</b>	<b>-</b>	<b>360</b>		
<b>5º SEMESTRE</b>					
<i>DISCIPLINA</i>	CH	E	TOTAL	EIXO	
Estudos da Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil	72	-	-	<b>DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO EDUCANDO</b>	
Estudos da Sociedade na Educação Infantil	72	-	-		
Estudos da Natureza na Educação Infantil	72	-	-		
Estudos da Matemática na Educação Infantil	72	-	-		
Formação Pessoal e Social	36	-	-		
Musicalização na Educação	36	-	-		
Estágio Curricular na Educação Infantil	-	76	-		
<b>Total</b>	<b>360</b>	<b>76</b>	<b>436</b>		

6º SEMESTRE				
DISCIPLINA	CH	E	TOTAL	EIXO
Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza	72	-	-	NATUREZA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
Fundamentos e Metodologia do Ensino da História	72	-	-	
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Geografia	72	-	-	
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	72	-	-	
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática	72	-	-	
Estágio Curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	-	76	-	
<b>Total</b>	<b>360</b>	<b>76</b>	<b>436</b>	
7º SEMESTRE				
DISCIPLINA	CH	E	TOTAL	EIXO
Fundamentos da Orientação Educacional	72	-	-	TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR
Fundamentos da Supervisão Escolar	72	-	-	
Fundamentos da Gestão Educacional e Desenvolvimento de Pessoas	72	-	-	
Fundamentos da Educação Inclusiva	72	-	-	
Trabalho de Conclusão de Curso I	72	-	-	
Estágio Curricular em Gestão Pedagógica	-	76	-	
<b>Total</b>	<b>360</b>	<b>76</b>	<b>436</b>	
8º SEMESTRE				
DISCIPLINA	CH	E	TOTAL	EIXO
Educação e Tecnologias	72	-	-	TECNOLOGIA E PESQUISA EDUCACIONAL
Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos	72	-	-	
Tópicos Especiais em Conscienciologia	72	-	-	
Trabalho de Conclusão de Curso II	36	-	-	
Educação e Diversidade	36	-	-	
Estágio Curricular na Educação de Jovens e Adultos	-	76	-	
<b>Total</b>	<b>288</b>	<b>76</b>	<b>364</b>	

CARGA HORÁRIA	
Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural	2808
Estágio Curricular Supervisionado	304
Atividades Acadêmicas de Aprofundamento de Estudos	100
<b>TOTAL</b>	<b>3212</b>