

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NUCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carla Rezende Gomes

A PRÁTICA PEDAGÓGICA A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE
GÊNERO EM ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU

São Cristóvão- Sergipe

2008

Carla Rezende Gomes

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE
GÊNERO EM ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU**

Dissertação apresentada ao Núcleo de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Maria Helena Santana Cruz.

São Cristóvão- Sergipe

2008

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

G633p Gomes, Carla Rezende

A prática pedagógica e a construção das identidades de gênero em escola da rede municipal de ensino de Aracaju/ Carla Rezende Gomes. São Cristóvão, 2008, Xiv, 143 f. il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Pró- Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2008.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Santana Cruz.

1. Escolas públicas Municipais – Ensino Público Municipal – Aracaju/SE. 2. Ensino fundamental – Práticas pedagógicas. 3. História da educação – Educador – Formação profissional. I Título.

CDU 371.133:373.2/.34(813.7 Aracaju)

BIBLIOTECÁRIA/ DOCUMENTALISTA: NELMA CARVALHO 5/1351

AGRADECIMENTOS

“Gracias a la vida, que me ha dado tanto.”

(Violeta Parra)

Sou grata aos anjos visíveis e invisíveis mandados por Deus para me guiarem, protegerem, encorajarem e apoarem.

Com sincera gratidão, gostaria de agradecer aos meus anjos visíveis:

Minha Mãe Nedil e meu Pai Carlos, que sempre acreditaram na realização do meu sonho e por me darem todo o suporte possível; meus irmãos e irmãs Eduardo, Flavia, Lana e Henrique, por estarem sempre presentes em minha vida;

A minha extraordinária Orientadora, Professora Doutora Maria Helena Santana Cruz, modelo de mulher e profissional.

Minhas amigas e amigos que reclamaram da minha ausência, mas incentivaram a minha caminhada: Albany, Andréa Heloísa, Andréia Ubaldo, Lia, Lucinha, Paula, Isamar, Dênisson, Camila, Selma, Érika, Myriam, Marlene, Lígia, Celina, Tereza; às amigas que, de uma forma ou de outra, me inspiraram a seguir este caminho: Sônia Pimentel, Betânia, Rita, Nairete.

Meus queridos amigos e amigas do Mestrado: Cida, Núbia, Jussara, Socorro, Oliveira, Christine, Evelyn, Ana Luiza, Sheila, Marthinha, Rosecler, Luiz Alberto, Roger, Sergio, Conceição, Suzana, Simone, Jeremias, Arthur, Augusto, Carlos, Junior, Maria José, Angélica. Obrigada pelo companheirismo e por me fazerem sorrir cada vez que me lembrava de vocês.

Minha Orientadora da Iniciação Científica, Professora Doutora Ilka Dias Bichara, que, com sua competência e dedicação, despertou em mim o desejo de seguir a carreira acadêmica.

Meu queridíssimo Professor, Supervisor, Terapeuta e Amigo Alberto Pereira Garcia, sua fé no meu talento fez com que eu também acreditasse, muito obrigada.

Às professoras e professores do NPGED, em especial àqueles que me deram a honra de ser sua aluna, Sônia Meire, Anamaria Bueno, Lúcia Aranha, Jorge Carvalho, Edmilson, Antonio Carlos, Eva.

Aos funcionários do NPGED Edson e Geovânia, sempre muito amáveis e solícitos.

Ao Professor Doutor Marco Antonio dos Santos Reigota pelo interesse e incentivo demonstrados por este trabalho.

Às Professoras, Professor e equipe técnica da escola estudada nesta pesquisa que tão bem me receberam em seu espaço de trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação, por autorizar a realização da pesquisa em uma de suas unidades de ensino.

À CAPES pelo apoio financeiro.

E gostaria de agradecer, humildemente, ao meu EU por estar disposto a enfrentar o cansaço, a ansiedade, o medo, a confusão e a raiva que foram exigidas para que eu pudesse escrever esta Dissertação.

Muito obrigada.

Ganhar voz social foi, para as mulheres, a grande vitória histórica com que marcaram o século XX. O século XXI se abre para uma nova esperança. A de que essa voz feminina não seja apenas um eco absurdo de um mundo absurdo. Espera-se das mulheres um impacto sócio-cultural revolucionário. Uma inventividade em todas as áreas da existência, na relação entre pessoas, nas faces múltiplas do amor, na organização social, e especificamente na organização do trabalho em que homens e mulheres ganham e perdem a vida, nas decisões políticas de maior envergadura em que se decide a paz e a sobrevida do planeta.

(OLIVEIRA, 1993, p. 145).

Grandes realizações são possíveis quando se dá importância aos pequenos começos.

(Lao-Tsé)

SUMÁRIO

RESUMO	iii
ABSTRACT.....	xiv
INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Interesse pelo Problema.....	15
1.2 Estrutura da Dissertação.....	17
1.3 Objeto de Estudo e Hipótese.....	18
1.4 Educação e discriminação de Gênero.....	21
1.5 Metodologia Adotada no Estudo.....	23
CAPÍTULO I - PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO	35
2.1 Antecedentes Históricos da Profissão Docente e seu Processo de Feminização no Brasil	36
1.1.2 Escolas normais em Sergipe.....	43
2.2 Educação e Gênero	44
2.3 Pierre Bourdieu e a Violência Simbólica nas Relações de Gênero	59
2.4 Identidade	64
2.5 Representação Social	68
2.6 Cotidiano Escolar	70
CAPÍTULO II - UM EXEMPLO DA REPRODUÇÃO SIMBÓLICA DOS ESTEREÓTIPOS DE PAPEL DE GÊNERO	73
3.1 Prática Pedagógica	73
3.2 O Projeto Político Pedagógico da Escola	75
3.3 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)	75
3.4 A pesquisa de campo	78
3.4.1 As observações	79

3.4.2 Caracterização das (o) professoras (or) entrevistadas (o).....	109
3.4.3 As entrevistas.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134
APÊNDICES	cxli
Apêndice A – Roteiro para Entrevistas Semi-Estruturadas.....	cxlii
ANEXOS	cxliii
Anexo A – Lição passada em Sala pela Professora da 1ª Série sobre as Partes do Corpo Humano.....	cxliv
Anexo B – Fichamento do Livro Clara-como-o-Sol, Escuro-como-a-Noite.....	cxlv
Anexo C – Página do Livro Clara-como-o-Sol, Escuro-como-a-Noite.....	cxlvi

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Turma da 4 ^a série da escola pesquisada. Professora “4” usando a blusa do uniforme rosa e branco.	79
Figura 2 – Turmas da 1 ^a série da escola pesquisada. Aula de Educação Física sobre jogos populares, tema bola de gude.	103
Figura 3 – Turmas da 1 ^a série da escola pesquisada. Aula de educação física sobre jogos populares, tema bola de gude.	104
Figura 4 – Os meninos na quadra, as meninas no parquinho. Aula de educação física, turmas da 3 ^a . Serie.	105
Figura 5 – Mostra meninas jogando Queimado fora da quadra. Aula de educação física, turmas da 3 ^a . Serie.	105
Figura 6: Aula de Educação Física dos alunos da 4 ^a . Série. A menina Luciene vai receber a bola, de costas no centro da foto.	107
Figura 7 – Aula de Educação física dos alunos da 4 ^a . Série. Luciane jogando bola com os meninos.....	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01- Porcentagem de mulheres no corpo docente.....	31
Gráfico 02 - Participação feminina na educação.....	32

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Distribuição, por sexo e por série, dos alunos matriculados nas séries iniciais da Rede Municipal de Ensino de Aracaju, no ano de 2006.....	29
Tabela 2 – Grau de escolaridades das 17 professoras e um professor que trabalham com as quatro séries iniciais do ensino fundamental da Escola X.....	32

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COMEA	Conselho Municipal de Educação de Aracaju
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IETE	Iniciativa de Eliminação das Taxas Escolares
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PQD	Programa de Qualificação do Docente
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
	Organização das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

RESUMO

O estudo discute, sob a abordagem de gênero, a prática pedagógica da professora das quatro primeiras séries do ensino fundamental, destacando as diferenças em sala de aula, no processo de construção das identidades de gênero em seus alunos. Gênero, como categoria analítica, traz embutida a idéia de separação entre o que é biológico e o que é construído culturalmente. A pesquisa qualitativa foi realizada por meio do Estudo de Caso em uma unidade de ensino do Município de Aracaju. Foram privilegiados para a coleta de dados: observação participante e entrevistas semi-estruturadas. A amostra da pesquisa foi composta por seis professoras (es), quatro professoras da primeira à quarta série, uma de cada série e dois professores de Educação Física, um homem e uma mulher. Foram realizadas seis sessões de observação de duas horas cada, totalizando doze horas de observação participante em sala de aula, para cada docente. Percebe-se a existência de uma lacuna na inserção dessa perspectiva, na formação profissional das professoras, as quais reproduzem os estereótipos sociais influenciando a construção da identidade das crianças. Os dados levantados apontam para o fato de que os estereótipos de gênero ainda são reproduzidos para as crianças, de uma maneira contínua e irrefletida, pela grande maioria dos sujeitos desta pesquisa. Também pode-se perceber um número menor de situações em que a prática pedagógica tenta romper com preconceitos e idéias ancoradas em estereótipos de gênero dentro da sala de aula.

Palavras-Chave: **Educação; Gênero; Identidade.**

ABSTRACT

The study it argues, under the sort boarding, practical the pedagogical one of the teacher of the four first series of basic education, detaching the differences in classroom, in the process of construction of the identities of gender in its pupils. Gender, as analytical category, brings inlaid the idea of separation between what he is biological and what is constructed culturally. The qualitative research was carried through by means of the Study of Case in a unit of education of the city of Aracaju. They had been privileged for the collection of data: participant comment and half-structuralized interviews. The sample of the research was composed for 06 teachers, 04 teachers of first the fourth series, one of each series and 02 professors of Physical Education, a man and a woman. Six sessions of comment of two hours had been carried through each, totalizing twelve hours of participant comment in classroom for each professor. It is perceived existence of a gap in the insertion of this perspective in the professional formation of the teachers who reproduce the social stereotyp influencing the construction of the identity of the children. The raised data point with respect to the fact of that the stereotyp of gender still are reproduced ace children in a way continuous and inconsiderate by the great majority them citizens of this research. Also we can perceive a lesser number of situations where practical the pedagogical one tries to inside breach with preconceptions and ideas anchored in stereotyp of gender of the classroom.

Key Words: **Education, Gender, Identity.**

INTRODUÇÃO

1.1 INTERESSE PELO PROBLEMA

Início esta Dissertação de Mestrado contando um pouco da minha história como pesquisadora e estudiosa das questões de gênero e da educação. Espero tornar mais fácil ao leitor e à leitora a compreensão dos motivos que me levaram a estudar o tema, pois credito que nada acontece por acaso e que todos os acontecimentos de uma vida tornaram possível o momento presente.

No ano de 1994 eu era estudante do segundo ano do curso de Psicologia da Universidade Federal de Sergipe e soube que uma das minhas professoras, Profa. Dra. Ilka Dias Bichara, estava selecionando estudantes para serem pesquisadores bolsistas, uma vez que terminara o Doutorado e estava começando a pesquisar. Vi nessa oportunidade a chance de me tornar uma cientista e fui procurá-la, pois esse era meu sonho desde criança. Na entrevista, a Professora explicou como funcionava o processo, contou que estava pesquisando as questões de gênero e sugeriu que eu pensasse sobre o tema porque para ser pesquisador (a) é muito importante que o tema seja de total interesse do (a) mesmo (a). Ora, esse sempre foi um tema instigante para mim, pois eu nunca me senti confortável com a maneira como via homens e mulheres serem tratados. Não gostava quando alguém dizia que eu não podia fazer alguma coisa porque “mulher não faz isso”. Logo, achei fantástica a oportunidade de estudar cientificamente essas diferenças.

Leituras, escrita, observações, relatórios, participação em Congressos. Durante dois anos essa foi a minha rotina. Nesse meio tempo ingressei no programa de iniciação científica PIBIC / CNPq e então passei a viver do meu trabalho como pesquisadora. A pesquisa intitulada “Um estudo sobre a aquisição e o desenvolvimento do papel de gênero em crianças entre dois e oito anos” era motivo de orgulho. Para a pesquisa, observavam-se as brincadeiras das crianças no recreio das escolas, para analisar se elas apresentavam estereótipos de gênero. Ao final do trabalho, a amostra havia demonstrado uma mudança no comportamento das meninas de seis a oito anos que apresentavam brincadeiras de aventura e ação em um número que não era esperado pela literatura, pois a norma até aquele momento era que meninas apresentassem apenas brincadeiras de casinha e conversa.

Durante as observações, as professoras demonstravam claramente seus estereótipos e preconceitos de gênero ao impedir meninas e meninos de brincarem juntos ou ao acabarem

com brincadeiras de meninas, consideradas inadequadas para elas, devido a serem agressivas, como lutas, por exemplo, e mandavam-nas brincar de boneca.

Esses estereótipos demonstrados pelas professoras são reveladores das contradições existentes na sociedade e na escola, como seu reflexo, quanto ao projeto de formação do homem e da mulher, na medida em que as professoras que os manifestam são mulheres que trabalham e que provavelmente são vítimas desses mesmos preconceitos reproduzidos por elas. A partir daí, surgiu o interesse em aprofundar a investigação quanto à influência que a professora exerce na construção da identidade de gênero da criança.

Em julho de 1996, fomos apresentar os resultados da pesquisa no encontro anual da SBPC¹, na Pontifícia Universidade Católica, em São Paulo. Foi extremamente gratificante relatar os resultados do trabalho para professoras de grandes Universidades como a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/ SP e da Universidade de São Paulo/ USP e perceber que elas gostavam do que ouviam. Minha apresentação foi em painel e durante duas horas pude dialogar com os ouvintes, explicar o trabalho e dar detalhes dos resultados. Nesse dia descobri minha vocação para a pesquisa, encontrei o meu caminho. Resolvi continuar na área e, ao me graduar Psicóloga em março de 1997 optei pela carreira acadêmica, começando uma preparação para o Mestrado.

Durante anos fiz uma série de outras atividades, entre as quais a docência Universitária como professora substituta na Universidade Federal de Sergipe/ UFS, momento em que descobri meu gosto pelo ensino. Lecionei para os cursos de licenciatura da casa, tanto como substituta no campus de São Cristóvão, quanto no Projeto de Qualificação Docente I e II, (P.Q.D. I e II) nos municípios de Estância, Nossa Senhora da Glória, Propriá e Lagarto as disciplinas, *Psicologia Geral, Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem*. Este trabalho de Professora que ensina Professores e futuros Professores mostrou-me a nítida relação entre Psicologia, Educação e minha carreira acadêmica. Tornou óbvia a minha escolha na direção do Mestrado em Educação. Em 2006 ingressei no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Era lá que trabalhava uma pesquisadora das questões de gênero, Profa. Dra. Maria Helena Santana Cruz, o que tornaria possível unir meus maiores interesses: o Gênero, a Educação e sua Psicologia, a Pesquisa e o Ensino. Ingressei com o projeto: “*A prática da professora e a construção da identidade de gênero*”, título que já

¹ Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

sofreu algumas alterações. A escolha do tema se deve primeiramente ao fato de minha formação na área da Psicologia ter despertado o interesse pelas questões da identidade humana; pelo fato de ser mulher e nunca haver me conformado com as diferenças de tratamento destinadas a homens e mulheres, e devido ao fato de poder continuar pesquisando o ponto que havia ficado em aberto na pesquisa concluída em 1996, citada anteriormente. A mudança no comportamento das meninas de seis a oito anos que, apresentavam brincadeiras de aventura e ação num número que não era esperado pela literatura. Pensando a respeito dessa mudança e direcionando o estudo para um Mestrado em educação apenas mudei o foco das crianças para as professoras, com o seguinte questionamento: Como as crianças recebem as informações acerca do comportamento esperado e considerado adequado para cada sexo dentro da escola? Ou melhor, como as professoras informam às crianças o que é ser menino e ser menina?

Dada à importância social dessas questões, cabe indagar como está se construindo a identidade de gênero sociedade atual?, qual é o papel da escola nesse processo, visto que ela é o espaço, por excelência, de interação social da criança e do jovem?, como a escola e as professoras em particular, lidam com as diferenças de gênero entre as crianças dentro da sala de aula?

A partir deste estudo, discutir-se-á o papel das educadoras, como um dos agentes sociais reforçadores de estereótipos sexuais, de valores e condutas vigentes, na sociedade em relação à identidade sexual esperada, considerada e valorizada.

1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O trabalho está organizado em dois capítulos, além da introdução e das conclusões. Na introdução foram esclarecidos: o interesse pelo objeto de estudo, o objeto estudado e a metodologia adotada. No Capítulo I são apresentados o referencial teórico, as categorias adotadas para estudar a prática do professor e das cinco professoras pesquisadas (o). O Capítulo II traz as observações em sala de aula e as entrevistas realizadas durante o trabalho e as análises desses dados. A parte final do trabalho contém as apreciações conclusivas possibilitadas pela pesquisa e indica caminhos para outras investigações acerca do tema.

1.3 OBJETO DE ESTUDO E HIPÓTESE

Pretendeu-se, com a pesquisa como um todo, investigar a prática pedagógica da professora, ligada às diferenças de gênero, em sala de aula. Sabe-se que a escola não é a única instância onde se processam essas mediações sociais, no entanto, a escola foi eleita como objeto desta pesquisa por se tratar de um dos principais vetores dessas mediações.

A hipótese que norteou a pesquisa foi que, a despeito da orientação da UNESCO,² de que a capacitação em gênero para os professores deve ser um pré-requisito para a sua qualificação, vez que atualmente existe uma lacuna que diz respeito à inserção da perspectiva de gênero na formação profissional das professoras e dos professores que reproduzem os estereótipos sociais, influenciando na construção da identidade das crianças.

Buscou-se, com o referido estudo, favorecer o repensar dos conteúdos e o processo de formação profissional das professoras e professores no estado de Sergipe, contribuindo para a ampliação da igualdade na educação. Sabe-se que as consequências da imagem construída, do que é ser mulher ou homem, afetam a vida escolar dos alunos e, por isso, vêm se tornando motivo de estudo. Segundo pesquisas, as meninas estão em maior número na escola e apresentam melhor desempenho. Mas, ainda assim, para educadores, elas são consideradas "invisíveis" nas instituições de ensino e, salvo exceções, ocupam um espaço intermediário entre os alunos brilhantes e os péssimos. Numericamente, são meninos os freqüentadores mais assíduos das salas de reforço, e protagonistas de uma cena em que, para ser bom aluno ou inteligente, não é permitido se mostrar esforçado.

O sucesso de um não implica o fracasso do outro, e vice-versa. O gênero, dizem os especialistas, tem influência sobre esses resultados. De acordo com o que é esperado de cada sexo, às meninas caberia o papel de "boazinhas": mais quietas, organizadas e esforçadas. Deveriam ter cadernos impecáveis e jamais voltar sujas ou suadas do recreio. Já os meninos poderiam se mostrar mais agitados e indisciplinados. Espera-se que eles gostem de futebol, e é tolerado que tenham o caderno menos organizado e o material incompleto. Qualquer deslize nesses padrões de comportamento seria sinal de alerta de uma inversão do que se espera de uma atitude feminina ou masculina.

A mesma distinção acontece quando se justapõem características biológicas a aptidões por determinados campos do conhecimento. Um consenso na área médica, que se alastrou na educação, é o de que meninos dominariam com mais facilidade conceitos das

² Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

ciências exatas e noções geográficas, ao passo que meninas teriam mais desenvoltura nas áreas de expressão, como linguagem e artes. O que determina isso seria o funcionamento do cérebro, segundo Vila Nova.

Vila Nova explica que o motivo não é conhecido, mas as regiões do cérebro envolvidas nas habilidades de linguagem se formam mais cedo no cérebro das meninas, que têm um número maior de conexões entre os hemisférios esquerdo e direito. Já os meninos, acrescenta, têm as áreas envolvidas em habilidades geométricas e espaciais amadurecidas mais cedo. "São tendências, mas não são determinantes. Posso ter uma tendência muito grande para ser um esportista, mas não significa que vou ter oportunidade", ressalta.

Para Heilborn (1993), tais interpretações científicas também são construídas socialmente. "O papel que a biologia desempenha na determinação e na definição dos comportamentos sociais é fraco, pois a espécie humana é essencialmente dependente da socialização", argumenta. "Prova disso é que as mulheres diferem muito umas das outras em diferentes sociedades." Como a escola não é uma ilha isolada do mundo, tais expectativas não são só incitadas pela instituição, mas emergem do olhar da sociedade sobre o gênero. Exemplo disso é maneira como as mulheres aparecem nos livros didáticos.

A pedagogia crítica questiona as práticas escolares, desconfia do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais, e os estudos de gênero no campo da educação visam a trabalhar com a igualdade e a diferença; visam às ligações materiais do poder e à força pedagógica das políticas da cultura na escola; em parte, isso significa tentar compreender como a Pedagogia, tanto dentro como fora da sala de aula, pode ser usada, não apenas como aprendizagem para as mudanças sociais, mas também como teoria e prática, instrução intelectual para os problemas da vida pública, para a educação no processo de relações de relações sociais democráticas.

A Teoria Crítica é uma tentativa dos teóricos da Escola de Frankfurt avaliarem as formas emergentes de capitalismo, juntamente com as formas de dominação que a acompanham. Ela contém um elemento transcendente no qual o pensamento crítico se torna pré-condição para a liberdade humana. Sua essência está enraizada em uma aversão a todas as formas de dominação e seu desafio está centralizado na necessidade de desenvolver modos de crítica moldados em um discurso teórico, que serve como mediador da possibilidade para a ação social e para a transformação emancipatória. (GIROUX, 1986).

Para os teóricos da Escola de Frankfurt, a crítica representa um elemento indispensável na luta pela emancipação, e Giroux (1986) acredita que é precisamente na sua exigência de uma nova sensibilidade que se encontra uma análise da natureza da dominação que contém *insights*³ inestimáveis para uma teoria da educação.

A pedagogia crítica aponta para a necessidade de moldar novas categorias de análise que possibilitarão aos educadores conhecerem melhor como alunos, professores e outros envolvidos no trabalho educativo se tornam parte dos sistemas de reprodução cultural e social, particularmente enquanto isso ocorre através das práticas sociais do currículo oculto. (GIROUX, 1986).

OBJETIVOS:

Geral: Desvendar as representações sociais de gênero da (o)s professora (e)s da escola fundamental da rede pública municipal “X”, estruturadoras de identidades diferenciadas, avaliando se a prática pedagógica destas professoras contribui para a ampliação da cidadania e dos direitos e para a construção de relações sociais democráticas.

Específicos: a) Descrever o projeto pedagógico da escola em questão, bem como sua integração com os Parâmetros Curriculares Nacionais, no tocante às questões de gênero; b) traçar um perfil das (os) professoras (es) pesquisadas/os; c) conhecer a familiaridade/valorização das questões de gênero e sua aplicação na prática pedagógica da professora; d) verificar se há distanciamento entre as concepções e a prática pedagógica da professora; e e) identificar a veiculação de representações estereotipadas de diferenciação e submissão por meio da reprodução da prática pedagógica.

1.4 Educação e discriminação de Gênero.

³ Palavra do idioma alemão que significa compreensão repentina.

Em 2007, a UNICEF⁴ publicou um relatório acerca da situação mundial da infância, intitulado “Mulheres e crianças o duplo dividendo da igualdade de gênero”. Esse documento faz uma análise dos avanços e retrocessos, apontando o que é possível fazer para melhorar as condições de existência e subsistência dessa enorme parcela da população mundial. No capítulo cinco é abordada a questão da educação e do gênero no subitem intitulado: “Educação: Atacando as raízes da discriminação de gênero”. O relatório demonstra que, para combater a discriminação de gênero, é imperativo garantir oportunidades iguais de educação a meninos e meninas. (UNICEF, 2007).

Possibilitar a educação das meninas, diz o relatório da UNICEF (2007), traz benefícios profundos e duradouros não só para elas, aumentando significativamente o leque das opções disponíveis para suas vidas quando se tornarem adultas, mas também para as famílias e suas comunidades. Segundo o Relatório em pauta, mulheres que obtiveram alguma educação formal são mais propensas a adiar o casamento e a gravidez, a se responsabilizar pela imunização de seus filhos e filhas, a se informar a respeito de nutrição para si e para as crianças, a espaçar mais o nascimento de seus filhos. Conseqüentemente seus filhos obtêm maiores taxas de sobrevivência, tendem a ser mais saudáveis e bem nutridos. Em muitos países, a cada ano de educação formal concluído pela mãe adiciona-se até um ano e meio de permanência da criança na escola.

O estudo traz certo otimismo quando informa que nos últimos 30 anos as taxas brutas de matrículas de meninas na escola primária em países de baixa renda subiram de 52% para mais de 90%. No entanto, no nível superior, a disparidade de gênero, nesses países, é ainda muito grande, as mulheres representam apenas de 05 a 10% dos estudantes.

A eliminação dos custos diretos e indiretos com a escolarização também é apontada pelo relatório como uma maneira de melhorar os índices de escolarização tanto de meninas quanto de meninos filhos de famílias pobres que vivem em áreas rurais. Essa medida visa a acelerar o progresso em direção às metas de “Educação para Todos” na próxima década. Etiópia, Gana, Malaui, Moçambique, Quênia, Tanzânia e outros países promoveram a

⁴ A UNICEF é uma agência das Nações Unidas que tem como objetivo promover a defesa dos direitos das crianças, ajudar a dar resposta às suas necessidades básicas e contribuir para o seu pleno desenvolvimento. A UNICEF rege-se pela Convenção sobre os direitos da criança, e trabalha para que esses direitos se convertam em princípios éticos permanentes e em códigos de conduta internacionais para as crianças. (UNICEF).

Iniciativa de Eliminação de Taxas Escolares (IETE), o que vem possibilitando a matrícula na educação primária de meninas provenientes de famílias carentes. Países tais como o Burundi e a República Democrática do Congo planejam eliminar essas taxas em breve.

Iniciativas como a brasileira Bolsa Família⁵ são sugeridas pela UNICEF como estímulo às famílias pobres a investir na educação de suas filhas. “Transferências condicionais em dinheiro fornecem alimento para a família e compensam os pais pelos custos de oportunidade associados ao trabalho infantil, com a condição de quem mandem os filhos para a escola que os levem a postos de saúde, para vacinações e exames regulares”. (UNICEF, 2007, p.72).

O relatório aponta também para o currículo escolar que deve sensibilizar professores (as) e alunos (as) quanto à importância da igualdade de gênero e a enfrentar o preconceito masculino em sala de aula; isto porque, segundo estudos, professores que entendem que meninas são menos inteligentes que meninos inclinam-se a tratá-las diferentemente. Em países onde os estereótipos de gênero são mais presentes, estudantes homens recebem melhor tratamento, dispendo de tempo na escola para aprender e para brincar; já as meninas, em contraste, são freqüentemente encorajadas à subserviência e a se sentarem no fundo da sala de aula. Em algumas comunidades elas executam as tarefas de manutenção da escola, enquanto os meninos brincam no pátio. Como consequência, os meninos têm desempenho escolar melhor que as meninas, em todos os países de baixa renda incluídos na pesquisa. Já em grande parte do mundo industrializado o desempenho das meninas é melhor que o dos meninos.

Como possibilidade de auxílio no combate à discriminação de gênero, o estudo aponta para a necessidade de aumentar o número de professoras mulheres nas salas de aula e o combate dos estereótipos de gênero, nos livros didáticos e outros materiais escolares.

⁵ O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades que beneficia famílias pobres (com renda mensal por pessoa de R\$ 60,01 a R\$ 120,00) e extremamente pobres (com renda mensal por pessoal de até R\$ 60,00). O Bolsa Família pauta-se na articulação de três dimensões essenciais à superação da fome e da pobreza: 1) promoção do alívio imediato da pobreza, por meio da transferência direta de renda à família; 2) reforço ao exercício de direitos sociais básicos nas áreas de Saúde e Educação, por meio do cumprimentos das condicionalidades, o que contribui para que as famílias consigam romper o ciclo da pobreza entre gerações; 3) coordenação de programas complementares, que têm por objetivo o desenvolvimento das famílias, de modo que os beneficiários do Bolsa Família consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. São exemplos de programas complementares: programas de geração de trabalho e renda, de alfabetização de adultos, de fornecimento de registro civil e demais documentos. (O QUE É?, 2007)

Estereótipos tais como aqueles que retratam mulheres limpando e cozinhando, enquanto os homens são apresentados como engenheiros e médicos.

1.5 METODOLOGIA ADOTADA NO ESTUDO

A fim de atender à temática e aos objetivos que a presente pesquisa se propôs a desenvolver, tendo em vista a complexidade da instituição escolar e das relações que se estabelecem entre seus agentes, optou-se para a sua realização por uma abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa é aquela que se preocupa com o estudo do processo e não simplesmente com os resultados do produto. Ela acolhe diversas correntes, tendo em comum as seguintes características: o pesquisador é parte integrante do processo de conhecimento; reconhece o conhecimento prático dos pesquisados; as principais técnicas são a observação, as entrevistas e a história de vida; e envolve um trabalho de campo com imersão no cotidiano. (TRIVIÑOS, 1987).

Para Vianna (2003), uma pesquisa qualitativa é a mais aconselhável para se ter um quadro multifocal do processo educacional na sala de aula, com o uso - no caso deste estudo - de uma abordagem etnográfica, com o emprego de técnicas específicas a essa metodologia, como, por exemplo: a observação participante com registros de eventos particulares relacionados, e de entrevistas, possibilitando, assim, a geração de um quadro que mostra o contexto social da sala de aula, os vários tipos de experiências dos docentes e de estudantes, sobretudo as intelectuais e emocionais, remetendo ao contexto mais amplo em que aquela particular escola e a sala de aula se inserem.

Nessa linha de reflexão, este estudo refere-se, mais precisamente, a um estudo de caso do tipo etnográfico. De acordo com Gil (1999), “o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência” (p.73). Esse tipo de pesquisa vem ganhando uma maior expressão no campo educacional, com a realização de vários estudos sobre a organização e o cotidiano escolar.

Lavile e Dionne (1999) também acreditam que quando um pesquisador se dedica a um *estudo de caso* é por que ele tem razões para considerá-lo como um típico representante

de um conjunto mais amplo que pode ajudá-lo a compreender melhor uma situação ou um fenômeno complexo, até mesmo uma época, um tempo.

André (2005) afirma que quando um pesquisador opta pelo estudo de caso ele quer entender um caso particular levando em conta seu contexto. Uma das vantagens do *estudo de caso* é oferecer a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis. No entanto, ela salienta, para conseguir esse intento, o pesquisador necessita investir muito tempo e muitos recursos, seja no planejamento do trabalho, seja na interpretação e no relato dos dados.

O estudo etnográfico⁶ aplicado à educação busca observar as particularidades do processo educativo. (ANDRÉ, 2005). A metodologia de pesquisa mais adequada para os estudos do cotidiano escolar é, segundo André (1997), a do tipo etnográfico, por meio da observação participante e de entrevistas, como também um contato direto do pesquisador com o contexto pesquisado. Esse método permite “documentar o não documentado”, ajudar a chegar mais perto de escola, a fim de entender como operam os mecanismos de dominação e resistência, ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conteúdos, atitudes, valores, modos de ver a realidade do mundo. O trabalho de campo prolongado e sistemático, inerente à abordagem etnográfica, ao ser adotado pelos pesquisadores da educação ao longo dos anos, revelou aspectos fundamentais do dia-a-dia das escolas, da rotina de sala de aula, das relações e tensões que constituem a experiência escolar. Revelou o cotidiano da prática pedagógica, inaugurando uma linha de estudos que se tornou conhecida como "pesquisas do cotidiano escolar".

Assim, uma família, uma instituição educativa, uma classe escolar, etc., tornam-se unidades sociais que podem ser estudadas etnograficamente. (ALCÂNTARA, 2004).

André (2005) estabelece que o *estudo de caso etnográfico* em educação deve ser usado quando: (a) há interesse em conhecer uma instância em particular, (b) pretende-se

⁶ A abordagem Etnográfica ou Antropológica recebe este nome por que foi criada pelos antropólogos. Ela busca compreender um universo “como ele é” e não julgá-lo ou compará-lo a outro. Estuda a cultura de um grupo social. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos, o primeiro é o conjunto de técnicas para coletar dados sobre valores, hábitos, crenças, práticas e os comportamentos de um grupo social; o segundo é o relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. Através desse trabalho o (a) pesquisador (a) dá inteligibilidade àquilo que não é perceptível facilmente ao olhar superficial. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p 153)

compreender profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade; e (c) busca-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural. Para essa autora, são muitas as contribuições que essa modalidade de pesquisa trouxe para o meio acadêmico, entre elas estão: a consideração da multiplicidade de significados presentes numa dada situação, o deslocamento do foco da atenção da uma pesquisa de suas partes para o todo e dos elementos isolados para a sua inter-relação.

A atitude do pesquisador também é comentada por André (1997), a qual argumenta que na pesquisa etnográfica em situações escolares, há uma demanda de atitude aberta e flexível por parte do investigador, durante o processo de coleta e análise dos dados, perspectiva que trouxe às pesquisas escolares um enriquecimento “tanto do ponto de vista metodológico, pela possibilidade de ajustes durante o processo, quanto do ponto de vista teórico, pela identificação de elementos não previstos no planejamento inicial da pesquisa, mas essenciais para a análise e a compreensão da prática pedagógica.” (1997, p.04/05)

Não há rigidez quanto ao tempo de duração do contato direto entre pesquisador e objeto de estudo. Pode variar de algumas semanas a anos. Tudo depende “dos objetivos da pesquisa, da disponibilidade de tempo do pesquisador, sua aceitação pelo grupo, sua experiência em trabalho de campo e do número de pessoas envolvidas na coleta de dados”. (ANDRÉ, 2005, p. 27).

Outro ponto fundamental na pesquisa etnográfica, apontado por André (1997), é que a etnografia vem evoluindo no sentido de superar uma visão ingênuo de realidade, levantando questões que envolvem a relação conhecimento-poder. Segundo ela, o etnógrafo não pode ser ingênuo a ponto de acreditar que seu trabalho é uma cópia fiel do real, sendo, portanto, isento de valoração. E, ainda, o que faz o etnógrafo não é um retrato - ou reprodução - da realidade, mas uma interpretação, sua interpretação, ou seja, a descrição etnográfica é marcada pelos traços do pesquisador: idade, sexo, cor, classe social, instrução. Não é, portanto, isenta de valor.

Esta pesquisa pretendeu realizar uma análise interpretativa dos dados colhidos na realidade local de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Aracaju e inseri-los no âmbito de sua cultura e de seu sistema social. Ao sintetizar as contribuições teóricas que apóiam a pesquisa de caráter etnográfico pretende-se salientar que se busca uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de

múltiplas variáveis.

As situações coletadas em sala de aula tornam possível acompanhar um *habitus* em formação, emanado das relações sociais que professoras e crianças vivenciam no seu cotidiano e formador de práticas e estereótipos sexistas condizentes com o campo cultural ao qual pertencem.

Para coleta de dados foram utilizados três instrumentos: *observação participante* em sala de aula, *diário de campo* e *entrevista semi-estruturada* realizada com o segmento de professores da escola selecionada para pesquisa empírica. A utilização desses instrumentos visou a uma melhor aproximação do fenômeno pesquisado. Estas técnicas são consideradas por André (2005) como as mais eficazes para que o (a) pesquisador (a) se aproxime dos sistemas de representação classificação e organização do universo estudado.

A observação é chamada participante por que se admite que o pesquisador tenha sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-se e sendo afetada por ela. O que implica autovigilância do pesquisador a fim de que não imponha seus pontos de vista, crenças e preconceitos. (ANDRÉ, 2005).

As interações de sala de aula ocorrem sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de significados que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Para entender e descrever esse universo, o estudioso deve fazer uso da observação participante, a qual envolve observação, anotações de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados. O (A) observador (a) não pretende comprovar teorias nem fazer generalizações estatísticas. O que busca, sim, é compreender e descrever a situação, revelar seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e em sua plausibilidade. (ANDRÉ, 1997).

Ao longo dos anos, a observação tem contribuído, sem sombra de dúvida e sem contestação empiricamente fundamentada, para o desenvolvimento do conhecimento científico, sendo uma técnica metodológica valiosa, especialmente para coletar dados de natureza não verbal, que se referem, de forma direta, a situações comportamentais típicas. Quando ela acontece em sala de aula, Vianna (2003) acredita que, caso seja feita segundo os princípios definidos pela sua metodologia, pode gerar elementos que esclarecem o ocorrido,

mesmo os que são familiares ao professor, pela sua atuação diária em sala, e ao pesquisador, devido às suas atividades específicas. Para esse autor a relevância da observação em sala de aula está no fato da mesma captar as nuances daquilo que, para um pesquisador menos atento, pareceria comportamentos mecânicos, vazios, no entanto estão cheios de significado. Diz ele que o ritual diário em sala de aula é quase sempre repetitivo em alguns dos seus aspectos, mas a sua liturgia, ao envolver alunos e professores, oferece variações que afetam as relações pedagógicas, as estratégias de ensino e as várias abordagens de orientação da aprendizagem.

Ao observar o professor em plena prática pedagógica captam-se, não apenas seu método de trabalho, mas também as várias dimensões da relação professor-aluno:

A sala de aula, além de rica, é uma área em constante transformação, em que professores e alunos desempenham múltiplos e diferentes papéis. O ambiente de sala de aula é influenciado pelo comportamento dos alunos, mas é igualmente influenciado pelo próprio professor, sua formação, seus interesses, sua personalidade, seus conhecimentos e suas predileções, assim como por suas estratégias na solução de diferentes tipos de problema conforme destaca Wragg (1999). É bom não esquecer que o professor representa os mais diversificados papéis. Além de transmitir conhecimentos, que promovam o desenvolvimento de habilidades específicas geradoras de novas competências, e provocar nos alunos novas atitudes, formar valores e despertar interesses, cabe-lhe, ainda, avaliar todos esses aspectos cognitivos e não cognitivos, na medida do possível. (VIANNA, 2003 p.74/75).

Para Mann (1970, *apud* Marconi e Lakatos, 2002) a observação participante é uma tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de modo a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles. Segundo Dionne e Laville (1999), essa abordagem busca compreender um universo “como ele é” sem compará-lo com outro. O pesquisador mistura-se ao cotidiano do grupo, fazendo sua presença tão discreta quanto possível, compartilhando a vida, as atividades, os comportamentos das pessoas que o compõem. Essa busca objetiva a reunir o máximo de dados e essas informações podem ser enriquecidas pelo recurso aos instrumentos mais clássicos como a entrevista, o questionário, a análise de documentos, a depender de como o pesquisador se integrou ao meio. Tal abordagem pode levar a conhecer os meios, inacessíveis de outra maneira, para fornecer informações raras e que as pessoas desses meios não forneceriam espontaneamente. A grandeza da informação está no fato de que se encontram os comportamentos reais, freqüentemente distantes dos comportamentos verbalizados.

A observação participante desta pesquisa não se deu através de interferências por parte da pesquisadora em ações dirigidas ao processo pedagógico ou à condução de práticas de ensino em sala de aula, mas sim, devido à convivência por um longo tempo com professoras, crianças, equipe técnica, serviços gerais e etc.; o estreitamento das relações se deu naturalmente levando a participações em brincadeiras, julgando disputas ou mesmo testemunhando em situações de conflito entre alunos e professores.

O período da observação participante desta pesquisa foi de junho a novembro de 2007, e não foram estabelecidos dias precisos para as observações em cada classe, pois o objetivo era participar de aulas acerca dos mais diversos assuntos evitando repetição de conteúdos e buscando ver como os estereótipos de gênero são expressos nas diversas disciplinas escolares.

A precisão foi alcançada na quantidade de sessões de observação e em seu tempo de duração, seis sessões de duas horas cada, totalizando doze horas de observação para cada professora.

Como foco das observações, buscaram-se as expressões de estereótipos de gênero que determinassem papéis adequados e/ou inadequados para mulheres e homens, ou até mesmo a falta de discussão a respeito desses estereótipos.

A fim de não perder a riqueza dos dados, o pesquisador deve tomar nota de tudo o que ouve, deve registrar o máximo de elementos, de acontecimentos a anedotas, em um diário de campo. Tarefa de redação estressante, mas única maneira de registrar a informação necessária à análise. É no momento do retorno a respeito dessas informações que será possível julgar melhor a verdadeira importância das informações obtidas e estabelecer os vínculos realmente significativos. (LAVILLE E DIONNE, 1999).

É preciso fazer um registro muito acurado dos eventos de modo a fornecer uma descrição incontestável que sirva para futuras análises e para a confecção do relatório final. Assim foi feito nesta pesquisa, todas as situações observadas foram registradas em um diário de campo. A riqueza das informações obtidas com esses instrumentos está também no fato de que se encontram os comportamentos reais, muitas vezes distantes dos comportamentos verbalizados.

Nesta pesquisa, as observações participantes se deram dentro do ambiente de sala de aula e fora dele. Foram observadas ocorrências na sala de leitura da escola, na quadra de esportes do bairro onde se localiza a escola e na sala dos professores. Em alguns momentos, durante as observações, foi usado o recurso da fotografia (devidamente autorizada pelas professoras e pelo professor) para registrar situações descritas neste relatório.

A escolha da entrevista semi-estruturada deu-se por ser uma técnica que possibilita à pesquisadora a obtenção dos dados em profundidade, além de oferecer uma “flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significados das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e as circunstâncias em que se desenvolve a entrevista” (GIL,1999 p.118). Entrevistas semi-estruturadas são séries de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento. A flexibilidade desse tipo de entrevista possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo a exploração em profundidade de seus saberes, representações, crenças e valores. (DIONNE E LAVILLE, 1999).

Para a realização das entrevistas, cujo roteiro compõe este trabalho como Apêndice A (p. cxlii), foram utilizados registros escritos e/ou gravados. Em todos os casos, houve consentimento prévio da (o) entrevistada (o) e também consentimento posterior à entrevista para que a mesma fosse utilizada na pesquisa.

Por último, fase de sistematização e análise dos dados, por meio da *análise de conteúdo*, possibilita a sistematização e análise dos dados nas várias fases da pesquisa a partir de categorias principais que orientam a compreensão do objeto, fundamentadas à luz do referencial teórico construído ao longo da pesquisa.

Perfil do campo empírico e amostra

Dados coletados pelo censo escolar 2006, da Secretaria Municipal de Educação de Aracaju, mostram que o município possui 26 escolas de ensino fundamental, destas, seis atendem às modalidades de ensino de 1^a à 4^a séries, e 20 abrangem todo o ensino fundamental. São 35.805 alunos matriculados na rede como um todo, incluindo educação infantil, fundamental e educação de jovens e adultos. Deste total, 13.209 alunos estão matriculados nas quatro séries iniciais, dos quais 7.010 são meninos e 6.199 são meninas, conforme pode ser visto na tabela 01, a seguir.

TABELA 1- Distribuição, por sexo e por série, dos alunos matriculados nas séries iniciais da Rede Municipal de Ensino de Aracaju, no ano de 2006.

Série	Meninas	Meninos
1 ^a Série	1.924	2.294
2 ^a Série	1.521	1.760
3 ^a Série	1.472	1.631
4 ^a Série	1.282	1.325
TOTAL	6.199	7.010

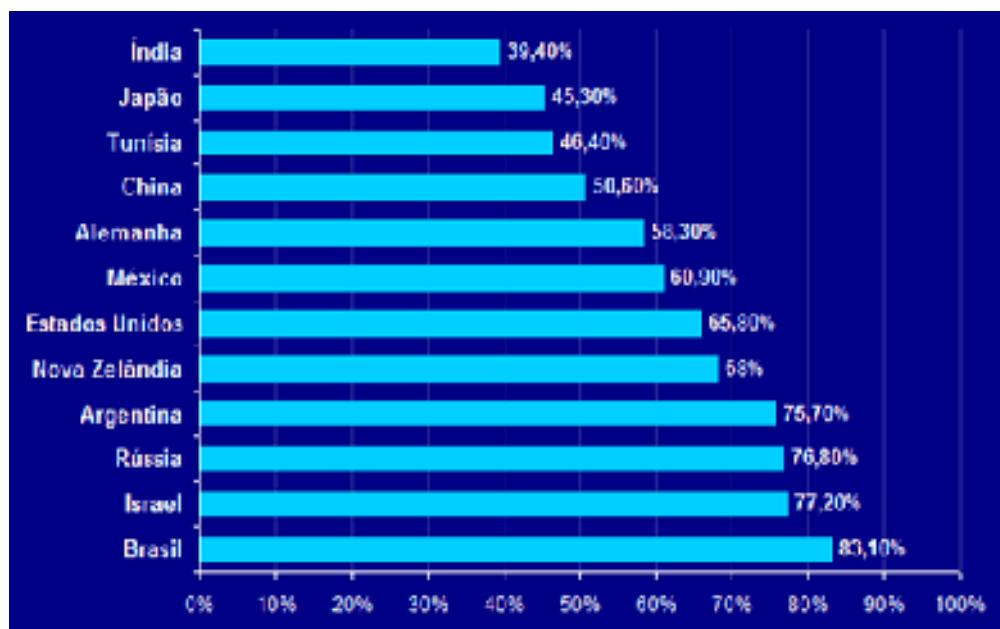
Fonte: Dados do censo escolar do município (2006).

Há 591 professoras (es) lecionando nessas séries, sendo que, desse total, quatro pertencem ao novo ensino fundamental de nove anos. Com relação ao sexo das (os) professoras (es), o Censo não contempla esse tipo de informação.

Durante a visita à Secretaria Municipal de Educação de Aracaju a pessoa responsável pelo levantamento dos dados do Censo Escolar do Município disse que não considera relevante apurar o sexo das (os) professoras (es), ela acredita que importante é saber sua formação. Este fato mostra que não há uma perspectiva de gênero na elaboração do censo, no levantamento dos dados relativos à educação da rede municipal de Aracaju.

Segundo levantamento realizado em 2003, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), envolvendo 34 países, incluindo educação básica e superior, de cada 100 professoras (es) brasileiras (os), 83 são mulheres, é o maior índice do mundo. O país mais próximo ao Brasil é Israel, onde 77,2% dos docentes são do sexo feminino. O menor índice foi verificado na Índia: 39,4%. Os dados Brasileiros são fornecidos pelo Inep (2004).

Gráfico 01- Porcentagem de mulheres no corpo docente.



Fonte: INEP (2004)

Em nível nacional, um estudo realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (*apud* PEREIRA, 2005, p.155), diz que 97,4% dos docentes das quatro primeiras Séries do ensino fundamental são mulheres. Infelizmente não será possível comparar este dado com o município de Aracaju.

Contudo, as mulheres são maioria no ensino médio em 73% dos municípios brasileiros. Entre os 5.395 municípios brasileiros que possuem estudantes do ensino médio, as mulheres são maioria em 73,4% deles, ou seja, nessas cidades elas representam 51% ou mais do total de alunos⁷. Os dados são do Censo Escolar 2003, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (INEP, 2004).

Essa situação se repete em todas as capitais de Estado, nas quais a presença feminina na última etapa da escolarização básica supera a masculina. Em João Pessoa, com maior índice, 57,5% dos alunos são do sexo feminino; e com menor índice de presença de mulheres,

⁷ O município com maior participação feminina é Cajazeiras do Piauí, onde 38 dos 47 estudantes são do sexo feminino, um índice de 80,9%. O menor percentual foi identificado na cidade de Inconfidentes (MG), onde as mulheres representam 24,8% do total da matrícula.

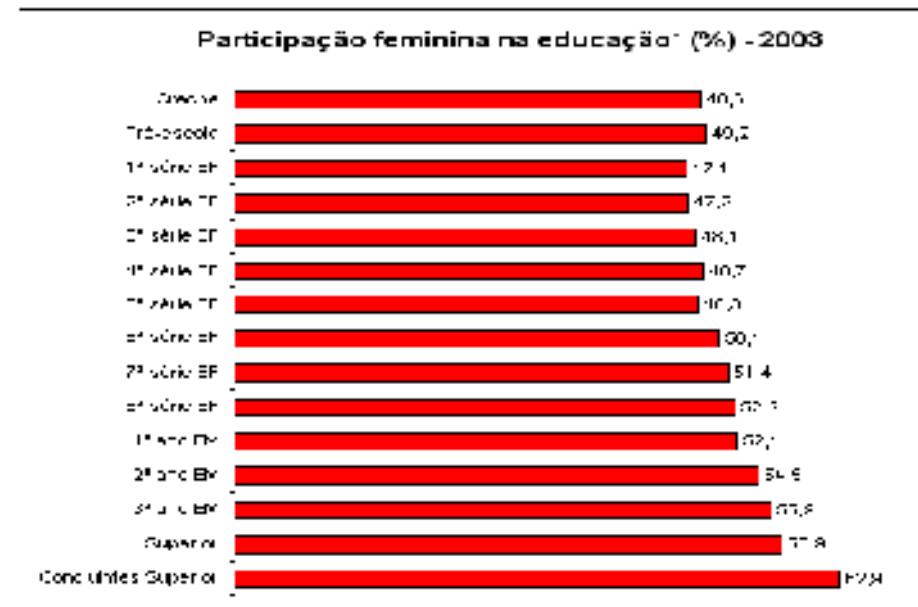
entre as capitais, está São Paulo, com 51,7%, evidenciando um maior equilíbrio de gênero. No Brasil, dos 9.072.942 alunos do ensino médio, 54,1% são mulheres.

As mulheres progridem mais na educação – na creche, primeira etapa da educação básica, as mulheres representam 48,6% do total da matrícula. Já entre os concluintes da educação superior, elas são 62,9% do total (gráfico 2). Os dados do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior mostram que, à medida que aumenta o nível de escolarização, a participação feminina também cresce. Uma das explicações é que as mulheres conseguem permanecer no sistema de ensino, alcançando em maior número as séries finais de cada nível de ensino. A média de anos de estudo entre as mulheres no Brasil também é maior que a dos homens. Elas têm, em média, 6,7 anos de estudo e os homens, 6,4, para a população de 15 anos ou mais, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2002, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.⁸ (IBGE, 2002).

É importante ressaltar que os institutos de pesquisa começaram a incluir dados a partir de consultas a especialistas no assunto, abordando as questões sobre gênero nos questionários dos censos e das avaliações. No Brasil, anualmente, 1,5 milhão de mulheres terminam o ensino fundamental e um milhão conclui o nível médio.

Gráfico 2: Participação feminina na educação.

⁸ As Pesquisas serão ampliadas – O INEP deverá ampliar as pesquisas sobre gênero nos seus levantamentos e avaliações, atendendo a solicitação da ministra Nilcéa Freire, secretária especial de Políticas para as Mulheres, e a demandas colocadas pelo movimento de mulheres no Brasil. No primeiro momento, o Inep vai explorar os dados já existentes levantados por meio do Censo Escolar, do Sistema Nacional de Educação Básica (Saeb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).



Fonte: INEP (2004).

Este estudo acontece no município de Aracaju em uma unidade de ensino da rede municipal da capital sergipana localizada na periferia urbana. Trata-se de uma das seis maiores escolas do município, em número de matriculas, no ensino fundamental. A unidade possui, lecionando nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, 17 professoras e um professor, sendo que, desse total, 14 estão em sala de aula, (todas mulheres) três são professores de Educação Física, (um homem e duas mulheres) e uma é a professora de ensino religioso. Conta ainda com 1.294 alunos matriculados sendo 434 deles distribuídos em 14 turmas de 1^a à 4^a série no turno da manhã.

A maioria das professoras dessa escola, 13 possui nível superior, incluindo neste total o único homem da amostra; dois estão cursando faculdade de Pedagogia; uma possui apenas o nível médio e duas são estagiárias que substituem professoras com mais de 15 anos de serviço na rede municipal de ensino e que se encontram de licença, conforme pode ser visto na tabela 02.

Tabela 2 – Grau de escolaridades dos (as) docentes que trabalham com as quatro séries iniciais do ensino fundamental da escola “X”.

Sexo	Pós-graduação	Graduação	Cursando Superior	Pedagógico	Estagiária
Mulheres	12	12	02	01	02
Homem	01	01	---	---	---

Fonte: Dados fornecidos pela secretaria da escola (2007).

Campo empírico e Amostra

A escola foi selecionada depois de contatos preliminares com escolas do município, haja vista a disponibilidade da direção e equipe técnica em participar da pesquisa mostrando-se bastante disponíveis e facilitando o acesso às informações, ademais se trata de uma escola de grande porte representativa da realidade da educação municipal conforme descrito no item perfil da escola. Está situada entre as seis maiores escolas da rede municipal de Aracaju, possui uma clientela de baixa renda e apresenta características próprias de uma escola pública municipal.

Optou-se por uma escola da rede municipal por ser um caso representativo da rede pública em geral, independente de ser do Município ou do Estado. Abre-se, então, a possibilidade de que, futuramente, seja feita esta comparação, talvez num projeto de Doutorado.

A amostra da pesquisa foi composta por quatro professoras do Ensino Fundamental da rede municipal e dois professores de Educação Física, também do ensino fundamental, um homem e uma mulher. Os professores de Educação física foram incluídos na amostra com o trabalho já em andamento pelos seguintes motivos: primeiro pelo fato de o único professor do sexo masculino da escola ser o docente de Educação Física, ato este que poderia enriquecer o trabalho, observando a prática pedagógica de pelo menos um homem, para que o estudo não se reduzisse apenas ao olhar das mulheres, posto que os estudos de gênero são estudos relacionais; segundo, porque a Educação Física, juntamente com a História, são apontadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN's como as disciplinas onde as articulações com o tema gênero acontecerão, provavelmente, com mais freqüência; terceiro, foi incluída uma professora de Educação Física a fim de observar se há alguma diferença no trato com as questões de gênero entre professoras (es) do sexo masculino e do sexo feminino.

Foram realizados seis sessões de observação, com duração de duas horas cada turno. Totalizando doze horas de observação participante em sala de aula para cada docente. Optou-se por contemplar essa modalidade de ensino, a partir da constatação, através da literatura específica, primeiro, que a partir dos 26 meses, crianças já demonstram rotulação e identidade de gênero, preferência por brinquedos sexualmente tipificados e percepção de papéis sexualmente adultos; segundo, que há um processo no desenvolvimento no processo de aquisição do papel de gênero, terceiro, que a partir dos oito anos inicia-se uma fase de

abstração onde esse processo, já estabelecido, apresenta feições diferenciadas.(BICHARA, 1994).

Também por se tratar de um período caracterizado pela maior convivência entre professor e aluno, onde a professora, também chamada de polivalente, é responsável pela sala de aula, passando nela em média quatro horas diárias, o que implica um tipo de relacionamento professor aluno diferente do relacionamento próprio da segunda fase do ensino fundamental, (5^a à 8^a séries), em que cada professora ministra uma disciplina, permanecendo quarenta e cinco minutos em cada sala aula. Tendo em vista as peculiaridades do ensino de 1^a à 4^a série, e a conveniência de um estudo com um grupo, o mais homogêneo possível, é que se optou por delimitar este estudo ao cotidiano das primeiras séries do ensino fundamental. (AZEVEDO, 1999).

CAPITULO I

PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO

Nesta parte do trabalho foram destacados alguns conceitos fundamentais para a compreensão de como a identidade de gênero se constrói no cotidiano das escolas. Discutem-se categorias tais como Educação, Gênero, Identidade, Representação Social, Cotidiano Escolar. Entre os autores trabalhados foi dada especial atenção à leitura do sociólogo Pierre Bourdieu a respeito dos conceitos de cultura, violência simbólica, capital cultural, *habitus*, dominação e dominação masculina. O ponto de vista de Bourdieu pareceu adequado a este tema, entre outras qualidades, devido ao fato de sua Sociologia tentar desvendar o mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como "naturais" as representações ou as idéias sociais dominantes, ponto chave para o entendimento das relações de gênero no mundo ocidental.

Antes da discussão das categorias, contudo, far-se-á uma breve incursão pela história da profissão docente e do processo conhecido como feminização do magistério no Brasil.

Neste estudo buscam-se entender as representações de gênero presentes nos discursos das professoras, como elas compreendem esta questão e por consequência como repassam seu entendimento para seus alunos e alunas. Para tanto considerou-se importante saber como foi formado também o estereótipo de professora.

O argumento é que a representação social da professora, por conta de toda a história dessa profissão, ainda possui um lastro conservador quanto ao papel da mulher na sociedade e que é importante, inclusive por todo esse histórico, dar atenção especial à sua formação profissional referente às questões de gênero.

Para Oliveira (1993), o olhar voltado ao passado se inscreve no processo de busca de identidade, porque identidade remete a uma referência aos gestos que modulam o cotidiano e que situam o olhar feminino sobre a vida, em um ângulo específico, marcado por uma acumulação de experiências, que lhe é própria. A autora acredita que a identidade feminina é tributária de uma espécie de cultura das mulheres que, como tradição, marca a experiência existencial de todas elas.

Quando as mulheres se voltam para o passado e se reconhecem na cultura feminina, não é ao feminino como essência que se referem, mas ao feminino como experiência. Essa experiência passada encontra hoje novas vivências e exigências e é nesse processo de mutação que o feminino vai ganhando nova forma. (OLIVEIRA, 1993, p. 15).

Atualmente, não se fala na professora como mãe espiritual de seus alunos, porém, em contrapartida, também não há uma formação questionadora dos papéis sociais atribuídos aos sexos e da imagem de docente estruturada pelo imaginário coletivo, desde o período Colonial de herança portuguesa. É para exemplificar isso que será feito um breve levantamento histórico da profissão docente no Brasil.

2.1 Antecedentes Históricos da Profissão Docente e seu Processo de Feminização no Brasil.

De acordo com Villela (2000), a expulsão dos jesuítas dos domínios portugueses fez com que se iniciasse no Brasil o processo de laicização da instrução, através do envio de professores régios portugueses, no século XVIII e início do século XIX. Ocorreu, então, a transição de uma sociedade em que a educação se fez por impregnação cultural, para uma sociedade que buscava uniformizar e estatizar um sistema que, até então, se caracterizava pela diversidade, já que a iniciação dos indivíduos na cultura letrada se fazia a partir de iniciativas muito diversificadas como família, Igreja, preceptores particulares, corporações profissionais, associações filantrópicas, dentre outras.

É somente após a Lei Geral do Ensino de 1827, no Primeiro Império, que se efetivará a intervenção estatal quanto à organização docente. Com o aludido Estatuto tem

início um processo de homogeneização e hierarquização em relação às iniciativas diversificadas que caracterizaram a fase anterior. No entanto, efetivamente, as primeiras iniciativas só ocorreriam com o Ato Adicional de 1834 e a transferência para as províncias da responsabilidade pela formação de seus quadros docentes. O processo de institucionalização da formação teria início a partir das décadas de 30 e 40 do século XIX, com o surgimento das primeiras escolas normais provinciais. (VILLELA, 2000).

A mudança do espaço escolar da casa do professor para um prédio altera toda a forma de encarar a educação. É incluído o relógio, o tempo escolar é criado, há hora para estudar, tomar a lição, comer, lavar as mãos, rezar. As práticas são racionalizadas em função do tempo.

A mulher adquiriu direito legal à educação pública em 15 de outubro de 1827, através de uma lei imperial que criava escolas de primeiras letras para meninas, devendo as mesmas serem providas de professoras, fazendo surgir nesse momento as primeiras vagas no magistério público para as mulheres. (FREITAS, 2003).

No Brasil do século XIX, havia um forte discurso inerente à modernização do país através da educação, no entanto, o país não passava de uma nação escravocrata, rural e analfabeta. Havia escolas em pequeno número, entretanto, estas possuíam mais vagas para meninos que para meninas. O conteúdo ensinado também apresentava diferenças: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura. Na época, não apenas o sexo determinava as formas de educação destinadas às crianças; classe, etnia e raça também eram fatores influenciadores. Meninas pobres eram diferentes das bem nascidas, para estas, leitura, escrita, noções básicas de matemática, piano, francês, habilidades domésticas faziam-na uma anfitriã perfeita. (LOURO, 1992).

No final do século XIX a educação feminina passou a ser fator necessário para o sucesso do Projeto Republicano de modernização do Brasil. As mulheres de um país moderno deveriam ser honestas, ordeiras e asseadas, pois formariam os novos trabalhadores e trabalhadoras do país.

As concepções a respeito da educação dessas mulheres eram múltiplas e iam desde crença de que às mulheres deveria ser dada mais educação do que instrução - já que seu destino de mãe e esposa exigia acima de tudo uma moral sólida e bons princípios -, às idéias positivistas de dirigir-lhes o ensino de ciências como a Puericultura e a Psicologia, a fim de

afastar daquelas que exerceriam a função materna o pensamento supersticioso e mágico, muito fora de contexto numa sociedade moderna. Observa-se que tanto uma idéia como a outra trazem em seu bojo o papel da mulher enquanto mãe e esposa, o pilar de sustentação do lar. Como esclarece Louro (1992): “A educação da mulher seria feita, por tanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora de futuros cidadãos”. (p.44)

As mulheres passaram então a ser necessárias na sala de aula, como professoras, momento em que lhes foram abertas vagas nas escolas normais. Curiosamente, diz Louro (1992), no decorrer dos anos foi diminuindo o número de homens inscritos nesses cursos e aumentando o número de mulheres. Esse fenômeno, fundamental para a história do magistério no Brasil, é conhecido como “feminização do magistério” e, provavelmente, se deu devido ao aumento das oportunidades de trabalho para os homens, decorrente do processo de industrialização e urbanização pelo qual passava o país. Villela (2000) acrescenta que o magistério representava para as moças uma alternativa válida a um casamento forçado ou a profissões menos prestigiadas como costureiras ou parteiras, por exemplo.

Posto que, para o pensamento da época, o casamento e a maternidade constituíam a verdadeira carreira das mulheres, qualquer outra atividade profissional seria considerada como um desvio dessas funções sociais, a não ser que pudesse ser representada de forma a se ajustar a elas. Em seu processo de feminização, o magistério precisava tomar de empréstimo atributos tradicionalmente associados às mulheres: como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc., para que pudesse ser reconhecido como uma profissão admissível ou conveniente. (LOURO, 2004). Ser professora permitia certa liberdade, além da possibilidade de aquisição de conhecimentos. Segundo Villela (2000), escolarização e profissionalização assumiriam papel importante na luta das mulheres pelo acesso a um trabalho digno e remunerado.

Esse processo, no entanto, não se deu de maneira pacífica, havia críticos e defensores. Os críticos diziam que as mulheres tinham um cérebro pouco desenvolvido devido ao desuso e, portanto, não poderiam ensinar às crianças. Os defensores acreditavam que o magistério era a extensão da maternidade, pois os alunos eram vistos como “filhos espirituais”. Com este discurso justificava-se a saída dos homens do magistério e a permanência das mulheres como trabalhadoras dóceis e dedicadas. (LOURO, 1992).

Em 1910, o então governador do Piauí, ao reabrir a Escola Normal no Estado, exclusivamente para o sexo feminino, fez um discurso, do qual se transcreve um trecho, através do qual o mesmo justificava porque a mulher deveria ser professora:

Duas razões principais atuaram no meu espírito para semelhante preferência. A primeira, e a mais poderosa, foi a natural aptidão para desempenhar melhor esta função que a mulher possui, mais afetiva que o homem, ela está, por isso, mais apta a ensinar crianças e acompanhar-lhes os primeiros albores da inteligência. A segunda razão foi a exigüidade dos vencimentos que o Estado oferece aos professores. Com a carestia atual de vida, é absurdo pensar em obter preceptores dedicados ao magistério, pagando os minguados ordenados do orçamento. A mulher, porém, mais fácil de contentar e mais resignada, e quase sempre assistida pelo marido, pelo pai ou irmão, poderá aceitar o professorado e desempenhá-lo com assiduidade e dedicação, não obstante a parcimônia da retribuição dos serviços. (CASTELO BRANCO, 1995, p. 67).

Segundo Freitas (2003), o aumento da procura feminina pela formação nas escolas normais é de fácil observação através do índice de concentração crescente de mulheres docentes no ensino primário, conforme os seguintes dados extraídos de Cardoso: “Em 1935 a participação da mulher no corpo docente do ensino primário era de 87,1%; em 1940, sobe para 90,4%; em 1948, 93,3%”.(CARDOSO, 1989 *apud* FREITAS, 2003).

Á medida em que as novas teorias pedagógicas e psicológicas passaram a considerar o afeto e o amor como partes integrantes do “ambiente facilitador” da aprendizagem, a representação do magistério dirigido às crianças e adolescentes passa a ser claramente feminina. A essas professoras será endereçada a fala dos políticos, as expectativas de pais e mães, os conselhos dos religiosos. “Objeto de poesias, músicas, datas comemorativas, alegorias e exortações, ela irá, assim se constituindo, adquirindo contornos que permitem reconhecê-la imediatamente”. (LOURO, 2004, p. 98).

Estabelecida a feminização do magistério, buscou-se controlar suas peculiaridades; por exemplo, a mulher não devia se afastar de sua meta maior que era ser mãe e esposa, portanto só trabalhava a moça solteira - até seu casamento -, as viúvas e as que não se casavam. Sustentar a casa era função do homem, argumento que justificava os baixos salários já que se tratava de uma renda complementar. Neste contexto, era cheia de paradoxos a formação da professora, ela deveria ser dirigida e dirigente, profissional e mãe espiritual, disciplinadora e disciplinada.

Durante o processo de feminização docente, a formação das professoras passa por uma série de controles, do tempo escolar à maneira de se vestir e comportar. As normalistas tinham aulas de Português, Matemática, Geografia Nacional, História do Brasil e Geral, História Sagrada, Catecismo, Pedagogia, Puericultura, Psicologia, Economia Doméstica, Trabalhos Manuais, Higiene Escolar, Sociologia e outros. Com o crescimento dos estudos de Psicologia e Puericultura surgiu a preocupação com o desenvolvimento normal das crianças e a maneira correta de tratá-las. Essa formação se fazia importante para a professora e para a mãe, tornando a formação da professora moderna valiosa na preparação da mulher para o magistério e a maternidade.

Não obstante, observava-se que as escolas, com exceção das religiosas, eram administradas por homens, a eles se recorria como referência de poder. Sua presença era necessária, argumentava-se, pela falta de firmeza da mulher em suas decisões e por seu excesso de sentimentalismo. Reproduzia-se, assim, a hierarquia doméstica. (LOURO, 1992)

Era forte o controle sobre os corpos, regulamentos ditavam o “decoro devido entre os sexos”, punindo quem não os cumprisse. Uniformes escondiam os corpos das jovens alunas e de suas professoras. Dessa forma, ia se criando o “jeito de professora” – recatada, modesta e decente. (LOURO, 1992).

A autodisciplina era muito valorizada e almejada; das professoras exigia-se alta formação moral que estava vinculada ao catolicismo. Atestados de conduta moral e religiosa eram pedidos aos padres das paróquias das candidatas a professora. (LOURO, 1992).

Percebe-se que a profissão ainda mantinha os laços com os tempos da Colônia em que esta era função de religiosos, conservando a aura de sacerdócio e exigindo-se aos seus representantes um comportamento moral acima da media. A professora era consagrada “mãe espiritual”.

Fazendo uma análise das representações sociais da mulher professora da sociedade da época, Louro (1002) observa que o discurso acerca da incompatibilidade entre o trabalho e o casamento produzia nas próprias meninas uma auto-imagem negativa. Muitas se viam, e eram vistas, como feias, sem atrativos, solteironas, ou seja, mulheres que falharam. No entanto, a renúncia ao casamento seria recompensada pela “maternidade espiritual e intelectual” de seus alunos. Essas idéias reforçavam o desapego da professora por

remuneração já que a escola era “sua casa”, seus alunos eram “seus filhos” e suas tarefas executadas com amor.

À professora cumpria a tarefa de disciplinar seus alunos e alunas através de uma postura severa. Sua sexualidade era rigidamente controlada desde seu guarda-roupa até seu estado civil - em 1917 no Estado de Santa Catarina foi editada uma lei que demitia as professoras que se casassem. (LOURO, 1992).

Aquelas que se rebelavam contra a mentalidade da época eram taxadas de homossexuais, ou mulher-homem por não se submeterem à dominação masculina, agindo como homens.

Vale lembrar ainda que, por muito tempo, a ignorância foi considerada como um indicador de pureza, o que colocava as mulheres não-ignorantes como não-puras. De certa forma elas escapavam à representação do senso comum sobre o ser feminino, escapavam da representação que detinha a autoridade para dizer o que era ser mulher. Isso poderia levá-las a uma outra representação: à de *mulher-homem*. (LOURO, 1992, p.469).

Para ser considerada uma professora adequada e bem vista era preciso, além das características “inatas” para cuidar de crianças, honestidade, boa conduta, respeito aos padrões morais da época, construindo um retrato social da professora cuja imagem mostrava a figura de uma mulher honesta, laboriosa, dessexualizada, fiel. (FREITAS, 2003).

A professora era vista pelo senso comum, pela população em geral, como a imagem da perfeição, como portadora do perfil de erudição desejado por todos. O imaginário social relacionado à professora correspondia à formação recebida por ela nas escolas normais, à sua atuação dentro da sala de aula e ao aluno que ela formava. (VILLELA, 2000).

Esta imagem também era reforçada pelo movimento renovador⁹. Segundo Assunção (2004), havia um esforço para a fabricação de um modelo de professora, que ainda persiste no imaginário cultural, a autora chama esse esforço de “coação” do Estado para implantar um

⁹ O movimento chamado escolanovista, ou renovador, surgiu na década de 20 do século XX, encabeçado por educadores e intelectuais como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Paschoal Lemme; buscava renovar a escola brasileira e propunha uma ruptura com o modelo até então vigente de educação. O grupo auto-intitulado “Os Pioneiros da Educação Nova” buscava unificar a sociedade através de um padrão educativo, queria a criação de sistema de ensino público em vários estados. Tratava-se de uma cruzada pedagógica que tinha na figura do novo professor um dos seus principais aliados. (BRANDÃO, 1999).

modelo de professora, além de bondosa e dedicada, capaz de implementar a política educacional.

É importante ressaltar, como faz Freitas (2003), que apesar do magistério feminino representar relativa independência social e financeira, essa independência era buscada através de uma possibilidade profissional socialmente aceita e reconhecida para as mulheres da primeira metade do século XX.

Com o passar dos anos, essas representações sofreram transformações que acompanharam as mudanças sociais. De normalistas, passaram a educadoras, profissionais do ensino, tias para uns, e trabalhadora da educação para outros.

O avanço das teorias psicológicas e sociológicas fez com que o papel social da professora ganhasse ares científicos e ela passa a ser tratado como Educadora. Contra essa maré se colocam aqueles que buscavam recuperar sua antiga função afetiva assumindo o papel de “tia” de seus alunos. Essa nova denominação traz em seu bojo o anonimato da professora que perde espaço e importância para o “especialista” – Psicólogo, Supervisor, Orientador.

Cresce a proletarização da categoria docente, que passa a reivindicar seus direitos, através das greves. Para Louro (1992), esse momento muda radicalmente a representação da professora e a deixa em conflito com ela mesma, pois fazer greve prejudica seus alunos, porém o magistério não é mais um sacerdócio. “Assim, dóceis professorinhas podem se tornar trabalhadoras da educação sindicalizadas, aguerridas reivindicadoras de melhores condições de trabalho e de melhores salários, podem ir para praças públicas fazer greves, levantar bandeiras e gritar palavras de ordem.” (LOURO, 2004, p.108).

Olhando atentamente para essa história, percebe-se que trata o tempo todo de relações sociais de poder onde todos os envolvidos são capazes de resistir ou de se submeterem. Ainda segundo Louro (1992), não é interessante pensar as mulheres apenas como subjugadas, pois muitos foram os discursos discordantes e as resistências.

Diante desse breve levantamento histórico, percebe-se que, como diz Carvalho (2007), a escola se destaca entre as instituições sociais por sua significativa participação no processo de mudança na condição e posição social das mulheres ao longo do século XX, a

partir do acesso à educação, mas também por algumas permanências, como os conhecimentos e carreiras gendradas.

Em 2006, dados de uma pesquisa coordenada pela pesquisadora Tânia Maria de Araújo, da Universidade Estadual de Feira de Santana (*apud* Cavalcante 2006) mostram que, apesar de ocuparem mais de 85% das funções da educação, as mulheres ganham salários menores que os homens. Eles gastam menos tempo com tarefas domésticas, por isso têm mais tempo para se especializar, o que permite que lecionem preferencialmente para a 5^a e a 8^a Série e para o ensino médio, níveis mais valorizados, e que pagam melhor, assumindo cargos de chefia nas escolas. Os dados confirmam que as mulheres sofrem com a sobrecarga de trabalho em casa e adoecem mais que os homens.

Segundo levantamento realizado em 2003 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), já citado, em todos os 34 países analisados, inclusive o Brasil, as mulheres são maioria entre os professores da educação básica e minoria no nível superior.

2.1.1 Escolas normais em Sergipe

De acordo com Freitas (2003), as escolas normais começaram a ser criadas em todo o Brasil a partir de 1830. Em Sergipe, este fato se deu em 1870, inicialmente só para rapazes, porém, com pouca procura. A Escola Normal feminina veio a ser implantada neste Estado em 1877, funcionando no Asilo Nossa Senhora da Pureza, em Aracaju. Surgia, então, uma oportunidade de formar as jovens órfãs solteiras e ampliar os estudos das jovens não internas.

A partir de 1920, as instituições que ofereciam a possibilidade de estudo às mulheres em Sergipe eram a Escola Normal Rui Barbosa (batizada com esse nome em 1923), a Escola de Comércio Conselheiro Orlando, o Colégio Atheneu, além dos colégios particulares. (FREITAS, 2003).

Cruz e França (2006), em artigo sobre o ensino religioso em Sergipe, afirmam que o ensino além de apresentar-se como uma oportunidade aceita socialmente para mulheres em busca de independência econômica, desempenhava, concomitantemente, um papel decisivo na formação intelectual feminina, o que possibilitou uma crescente valorização social, pois “em uma sociedade analfabeta, a erudição e o domínio das letras garantia um certo acúmulo de capital cultural e social aspirado por boa parte das jovens sergipanas.” (p.136) Em suas

análises das práticas educativas de uma escola confessional para formação de professoras viram que as alunas eram submetidas a um regime de controle, com espaços e horários delimitados numa prática pedagógica tradicional que visava à formação de jovens submissas, cultas e refinadas.

Em Sergipe também era mais econômico雇用 mulheres no magistério, conforme diz em sua mensagem Presidencial o Desembargador Guilherme de Sousa Campos em 1908. Semelhante ao seu colega do Piauí, ele afirma, em seu discurso, que o Estado não dispõe de recursos e que os homens não se contentariam com os exíguos vencimentos destinados aos educadores de crianças. (FREITAS, 2003). Aqui, Freitas destaca um ponto importante: os aspectos socialmente construídos a respeito do trabalho feminino, alertando que seria ele apenas um complemento à renda do marido, pai ou irmão não precisando, portanto ser bem remunerado. Cuidar e educar crianças parecia diretamente relacionado ao trabalho doméstico não remunerado, por isso sua desqualificação perante o trabalho masculino, considerado socialmente produtivo. Logo, conclui Freitas, os provimentos das professoras sergipanas não eram dos melhores:

Conclui-se, pois, que a professora primária em Sergipe era mal remunerada, apesar de inicialmente adquirir vitaliciedade no cargo e partir do diploma de normalista. Eram contratadas através de concurso ou nomeações que, na maioria das vezes, envolviam favores políticos. Deveriam - de acordo com a lei dos acessos - iniciar a carreira no interior e passar por promoções sucessivas até a transferência para a capital. As professoras pertencentes às camadas mais elevadas da sociedade cumpriam trajetória mais cômoda, ingressando diretamente no magistério da capital. (FREITAS, 2003, p.164-5).

Freitas (2003) chama a atenção para o aspecto subjetivo e sexista da palavra “vocação” muito utilizada em sua pesquisa por ex-normalistas formadas em Sergipe entre os anos 1920-1950, para justificar a escolha de uma moça pela profissão de professora. Ela argumenta que, nesses relatos, a vocação para o magistério traz embutidos estereótipos sexistas como, por exemplo, afetividade, dedicação e paciência, características humanas socialmente creditadas às mulheres, através dos tempos, fazendo com que pareça perfeitamente natural a associação “vocação-magistério-mulher”, tendo em vista o cuidado de crianças e a educação de jovens. Essas “habilidades específicas para o magistério” (p.57) eram geralmente percebidas pela família da normalista ainda durante sua infância. O ingresso da filha numa profissão de alto prestígio social para a mulher era naturalmente incentivado. Ter uma professora na família era motivo de orgulho.

Na década de 50 do século XX, Aracaju já contava com cinco cursos de nível superior¹⁰ e alguns deles se faziam lembrar como possibilidades de carreira profissional para as jovens. Uma pesquisa realizada por Nunes Mendonça em 1956, citada por Freitas, mostra que Enfermagem, Serviço Social, Odontologia e Direito eram carreiras citadas como possibilidades pelas normalistas que não sentiam a chamada “vocação” para o magistério primário, como suas verdadeiras inclinações profissionais. (FREITAS, 2003).

2.2 Educação e Gênero.

É fato amplamente constatado a grande mudança sócio-política ocorrida no século XX em relação à identidade feminina. Esta crescente mudança tem levado inúmeras mulheres a conquistarem espaços antes considerados masculinos. Em vários países, postos de chefia, comando de nações, são cada vez mais ocupados por mulheres. Cresce o número de mulheres chefes de suas próprias famílias e principalmente mantenedoras da casa. Por outro lado, ainda persistem preconceitos de várias ordens, discriminações, desigualdades, e o “machismo” é uma atitude ainda vigente na sociedade atual.

Segundo Brabo (2000), cada cultura atribui traços característicos a seu povo, determinando idéias, valores, e comportamentos comuns a homens e mulheres. Em quase todas as sociedades o poder é atribuído ao homem. No seu cotidiano, sua identidade é formada para exercer poder, em todas as circunstâncias da vida, já a identidade feminina é forjada ouvindo as palavras, castidade, humildade, modéstia, sobriedade, trabalho etc..

Recorrendo a uma reflexão histórica percebe-se que até há pouco tempo, o papel feminino na sociedade limitava-se ao de dona de casa e mãe, não sendo possível à maioria das mulheres alçar vôos para além dessa realidade.

A seguir, o exemplo citado por Ribeiro (2000) ocorrido em Portugal no século XVI:

Sendo um alfabetizador, Trancoso foi procurado certa vez por uma dama da sociedade portuguesa que lhe pedia que a ensinasse a ler, já que suas vizinhas liam o livro de rezas na missa e ela não. Respondeu-lhe o poeta que como ela não tinha aprendido na casa dos pais durante a infância, e agora já passava dos 20 anos de idade, deveria contentar-se com as contas do rosário de orações. No entanto ele enviava-lhe um abecedário moral, em que cada letra do alfabeto continha implícito o padrão de comportamento desejado na sociedade seiscentista. Por exemplo, a letra A significava que a mulher deveria ser amiga de sua casa, H humilde a seu marido, M mansa, quieta,

¹⁰ Filosofia, Direito, Ciências Econômicas, Química e Serviço Social. (FREITAS, 2003).

regrada, sisuda, entre outros. Encerrava dizendo que se ela cumprisse esse abecedário saberia mais do que aquelas senhoras que liam livros religiosos. Essa era, portanto, a mentalidade da época sobre a instrução feminina em Portugal, e que foi amplamente difundida no Brasil. (RIBEIRO, 2000, p.78-79.).

O fato relatado aconteceu há séculos, entretanto, na sociedade atual, do século XXI, ainda se encontram resquícios desse modo de pensar.

No decorrer de todo o século XX presenciou-se a transformação do papel feminino de esposa e mãe apenas, para o de esposa, mãe e trabalhadora (em alguns casos ela tem ficado apenas com o de trabalhadora) que busca ascensão em sua carreira e tem alcançado cargos cada vez mais altos, chegando, por vezes, a ser chefes de nações, como hoje acontece na Alemanha, na Argentina e no Chile, países tradicionalmente machistas onde, até bem pouco tempo, pareceria piada uma previsão de que seriam governados por uma mulher.

Sabe-se que é no campo da educação que também se constroem e se fortalecem as identidades, e que ela é uma forte contribuinte para a perpetuação dos estereótipos de papéis, bem como de suas transformações e evoluções. Nesse sentido, é fundamental a importância da escola não só para o desenvolvimento cognitivo da criança, como também para o afetivo, moral e comportamental. Desse modo, o papel desempenhado pelas professoras na estruturação das bases da construção social da subjetividade e do processo de desenvolvimento infantil como um todo assume grande relevância.

André (1999) fala da discriminação involuntáriaposta em prática nas salas de aula e a nomeia, parafraseando Perrenoud, como “diferenciação selvagem”. Selvagem por ser um processo inconsciente e pouco conhecido carregado de efeitos negativos posto que reforça as desigualdades e a produção do fracasso escolar. Ocorre quando, por qualquer motivo, o professor ou professora trata de forma diferente seus alunos, sendo mais atencioso (a), paciente ou agressivo (a) com uns que com outros. Tais diferenças são geradoras de desigualdades na medida em que podem favorecer os favorecidos ou desfavorecer os desfavorecidos. Acrescenta que, mesmo contra sua vontade, a professora pode reforçar diferenças e aumentar as desigualdades por uma questão de identidade cultural, segundo ensinam a Psicanálise e a Antropologia. Por isso, a autora considera necessário o desenvolvimento de pesquisas que ajudem a desvendar os mecanismos de diferenciação para que se possa evitá-los e reduzi-los.

A partir dos anos 60 do século XX, o questionamento da limitação das mulheres aos papéis de mãe, esposa e educadora, bem como sua entrada definitiva no mercado de trabalho, deram início a um período de metamorfose da identidade feminina, incluindo aí um novo papel: o de trabalhadora e pessoa com uma carreira. Oliveira (1993) diz que a entrada maciça das mulheres instruídas no mercado de trabalho e a desvalorização da vida no lar contribuíram para abalar dois paradigmas: as fronteiras rígidas entre os espaços público (masculino) e privado (feminino); e a antiga identidade feminina, centrada na idéia da mulher que se realiza nos afazeres e saberes da casa.

Essa mudança, entretanto, não se deu de forma serena, e fez da mulher um ser em conflito entre expectativas contraditórias, tais como zelar por sua formação profissional e/ou adaptar-se ao ciclo familiar. Isto aconteceu e vem acontecendo, segundo Coutinho (1994), porque muitas dessas mulheres foram, de um lado, forjadas pela sociedade tradicional, que as treinou para pensar e agir de maneira apropriada aos papéis de mãe e esposa (funções que continuam a ser reforçadas pela cultura); e, de outro, levadas a buscar sua satisfação pessoal fora da família, através de seu trabalho e carreira profissional.

Divididas entre o espaço público e o privado, as mulheres perceberam que o acesso às funções masculinas não é suficiente para estabelecer a igualdade e que “a igualdade, compreendida como integração unilateral no mundo dos homens não é liberdade.” (OLIVEIRA, 1993, p. 47). Acrescenta a autora que foi pela voz e pela ação das mulheres que o pretenso equilíbrio social começou a ser desmascarado e introduzido no debate social.

Os estudos de gênero tiveram origem com o movimento feminista e seus estudos sobre as mulheres, os quais, desde a década de 1960 até os dias atuais, incorporaram variados temas às suas discussões, tais como as questões dos homossexuais, dos negros, dos asiáticos, dos hispânicos, enfim, as ditas “minorias”, chamadas de “minorias ativas” por Serge Moscovici. Ativas, pois são “desafiadoras do senso comum, capazes de provocar, pela firmeza e visibilidade de suas posições, transformações das normas e relações sociais”. (OLIVEIRA, 1993, p.71).

Estudos de gênero são estudos que desvelam as relações sociais. Atualmente, esta temática ganha destaque nas Ciências Sociais, pois coloca os estudiosos do assunto diante de um novo paradigma onde são revertidos todos os padrões de dominação e assimetria entre grupos socialmente discriminados.

Para Cruz e França (2006), as relações entre gênero e educação mostram que a educação não deve ser entendida apenas como um ato de escolarização, mas como um processo de construção social, de socialização, como prática de vida, como o desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da mulher, visando a sua melhor integração individual e social.

É importante enfatizar que estudos de gênero dizem respeito a homens e mulheres, na medida em que o estudo de um, necessariamente, implica o estudo do outro, não faz sentido analisá-los separadamente, pois esta seria mais uma forma de perpetuação das diferenças estabelecidas socialmente. A categoria gênero é, portanto, relacional, vez que aponta as construções culturais de idéias que determinam papéis adequados a mulheres e homens, ou seja, seus papéis sexuais. O uso do termo é abrangente e pode, inclusive, tratar de sexo entre uma série de outras relações sociais.

Gênero caracteriza-se, entre tantas outras coisas, como uma forma de falar acerca dos sistemas de relações sociais ou sexuais, como uma tentativa das feministas da segunda metade do século XX de destacar a incapacidade dos constructos teóricos existentes até aquele momento para explicar as constantes desigualdades entre mulheres e homens. (SCOTT, 1990). Scott (1990) observa que não é por acaso que esta discussão se levantou num momento de crise dos paradigmas científicos e das certezas epistemológicas. Momento em que as feministas, não só encontram uma voz teórica própria, mas contavam também com aliados (as) acadêmicos (as) e políticos (as) que reconheceram na categoria gênero uma referência dentro da qual se estabelece a distribuição do poder, articulando a percepção e a organização concreta e simbólica da vida social.

Gênero, como categoria analítica, traz embutida a idéia de separação entre o que é biológico e o que é construído culturalmente. O conceito de gênero, elaborado por Joan Scott (1999), esclarece que a definição de gênero baseia-se na conexão integral entre duas proposições. Primeiro: Gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseados nas diferenças percebidas entre os sexos; e, segundo: gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. Constituindo-se, portanto, como salienta Cruz (2005), em um instrumento de análise adequado para o estudo das desigualdades entre homens e mulheres pelo fato deste conceito desconstruir toda uma arqueologia de significados a partir de vários espaços em que eles se constroem: a família, o mercado de trabalho, as instituições e a subjetividade.

Desenvolvendo, assim, uma nova possibilidade teórica para a análise das relações hierárquicas que se estabeleceram entre homens e mulheres em todos os níveis da vida social.

Louro (2004) chama a atenção para o fato de gênero ser um fator em constante construção e que o conceito exige pensar de modo plural, pois as concepções de gênero não diferem tão somente entre sociedades ou contextos históricos, mas mesmo no interior de uma sociedade e dos diferentes grupos que a constituem, quais sejam, étnicos, religiosos, raciais, de classe.

A estrutura escolar, a cultura e as práticas educativas foram consideradas elementos formadores do indivíduo, enquanto pertencente a um grupo, no qual um se define e é definido pelos laços de solidariedade, sem, entretanto, mudar as diferenças individuais. Isto porque, os processos de educação/socialização pelos quais os indivíduos passam são significativos para justificar comportamentos de conformismo nas relações sociais.

A categoria gênero sinaliza a forma como cada cultura trata as diferenças sociais entre os sexos, configurando imagens e identidades masculina e feminina, produzidas social e culturalmente, que determinam, em grande parte, as oportunidades e a forma de inserção - de homens e mulheres - no mundo do trabalho. Nesse sentido, o gênero contribui para entender que essas imagens são construídas socialmente. Entretanto, em geral, o seu entendimento exige que o conceito de patriarcado¹¹ uma das estruturas sobre as quais se assentam todas as sociedades contemporâneas; caracterizado pela autoridade imposta institucionalmente - do homem sobre a mulher e filhos - no âmbito familiar, seja considerado como sistema de dominação¹² masculina. (CRUZ, 2005)

Ademais, as relações patriarcais questionam o campo educacional, sobre o processo reprodutivo, e sobre o caráter histórico e cultural de construção de identidades diferenciadas, de acordo com o gênero, com o fito de gerar procedimentos democráticos de formação de

¹¹ Weber (1991) comprehende o patriarcado como sendo a forma mais pura de dominação tradicional, dominação fundamentada na crença nas tradições, isto é, na legitimidade de uma autoridade que existe desde sempre.

¹² Com relação ao Nordeste, os padrões de relações sociais são distintos e bastante demarcados por suas especificidades: pela herança cultural e pelo espaço geográfico e temporal, pela dinâmica das relações sociais contraditórias que estruturam o quadro de sociabilidade e os padrões de comportamento dos diversos atores sociais; por condições de desenvolvimento econômico e o processo de “modernização” conservadora/periférica na América Latina e no Brasil; a herança de um passado de padrões de relacionamentos autoritários, reforçados pelos regimes militares; o modelo de família brasileira marcado pelo processo de colonização portuguesa, por padrões culturais calcados no modelo cristão, na construção das leis que regem as relações entre os sexos com vínculos de organização patriarcal (CRUZ, 2005).

vontade que, em última instância, produzam nova racionalidade no modo de vida colonizado. A concepção de gênero elucida a construção, reprodução das relações entre os sujeitos, a construção da identidade instituída através do gênero; esclarece, ainda, os mecanismos que generalizam e especificam as diferenças e disparidades nas dimensões temporais e espaciais, a convivência da contradição - cujo ritmo e característica acentuam o nível diferenciado e fragmentado das relações sociais - os aspectos culturais e históricos que presidem os diferentes arranjos institucionais (CRUZ, 2005).

Neste ponto, Cruz (2005) atribui ênfase especial aos aspectos subjetivos, ao modo como as idéias e representações são internalizadas e formadas por meio da participação em relações sociais mais amplas, e, inversamente, ao modo como os processos e as estruturas são sustentados pelos papéis desempenhados pelas educadoras. Essa “internalização” do exterior e essa “externalização” do interior, através da ação do mundo social, constituem a descrição sociológica primária do sujeito e estão compreendidas no processo de formação e de conformação de sujeitos individuais e coletivos, portanto, de potencialização ou invisibilização de quaisquer pretensos projetos de autonomização.

Nesse processo, a educação feminina é compreendida pela referida autora, como um cabedal de conhecimentos e métodos empregados na obtenção de uma formação, ou seja, a educação abrange tanto o ato de escolarização – o desenvolvimento das capacidades física, intelectual e moral da mulher, quanto o processo de construção social como prática de vida, de socialização, visando à sua melhor integração individual e social.

Dizem Cruz e França (2006) que as escolas são agentes importantes de legitimação de uma estrutura, através da qual as ideologias culturais e sociais são recriadas, mantidas e continuamente construídas, da qual corpos e grupos sociais obtêm legitimação. E que, nesse sentido, a escola marca uma dupla função, forma os indivíduos intelectual e socialmente, na medida em que reproduz os modelos culturais.

A educação escolar é fator fundamental no processo de socialização humana, instrumento de construção da cidadania e determinante na forma como os conteúdos sociais serão absorvidos pela criança. Segundo Saviani (2003), a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, trata-se de um fenômeno de natureza não material, cujo produto não se separa do ato de produção. Ele situa a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos, sob o aspecto de

elementos importantes para a formação da humanidade em cada indivíduo singular, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2003, p.13).

O texto da LDB¹³ em seu artigo primeiro estabelece que educação: “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (BRASIL, 1996)

De acordo com Vianna (2003), as crianças e os jovens vão à escola a fim de adquirir os conhecimentos que integram o patrimônio da cultura social, desenvolver valores e habilidades que os levem a atuar no exercício da cidadania. A escola, por sua vez, tem como um dos seus objetivos magnos o desenvolvimento de atitudes, face aos grandes problemas do mundo moderno e aos seus paradoxos. Para esse autor, essas crianças ou jovens, na escola atual, assumem as funções iguais às de alguém que busca e se vê face à formulação e análise de hipóteses, à pesquisa de novos conhecimentos e à procura de solução para situações problema *versus* a realização de aspirações situadas nos vários momentos da estrutura escolar.

Ao ingressar na escola, meninos e meninas já trazem consigo qual é sua identidade sexual e qual o papel que lhes corresponde, ainda que não lhes seja muito claro o significado desses conceitos; entretanto, é a escola que colaborará eficazmente no esclarecimento conceitual do significado do ser menina, e fará o mesmo com o menino, não de uma maneira explícita, mas dissimulada, implícita ou com a certeza arrogante daquilo que, por ser tão evidente, não necessita sequer ser mencionado nem muito menos explicado. Nesse contexto, a escola transmite os sistemas de pensamento e as atitudes sexistas, aquelas que marginalizam a

¹³ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

mulher e fazem com que ela seja considerada um elemento social de segunda categoria. (MORENO, 1999).

Para Moreno (1999), o conhecimento científico está impregnado de sexismo¹⁴ e a escola, devido a seu papel de transmissora daquele conhecimento, também está contaminada pelo sexismo, o qual constitui o código secreto e silencioso que modela o comportamento de meninos e meninas, homens e mulheres.

Dentro essa lógica, Cruz e França (2006) afirmam que a escola tem servido como veículo transmissor de modelos discriminatórios através de um currículo:

Onde a imagem da mulher e do homem está sendo passada para os alunos por meio dos conteúdos do ensino. Os conteúdos contribuem para que o aluno forme seu eu social, seus padrões diferenciais de comportamento, e assimile o modelo com o qual se deve identificar para ser mais mulher ou mais homem. A escola não apenas reproduz, mas também produz práticas culturais e de significação, o continuo e múltiplo jogo de saber/poder em que está inserida. (CRUZ; FRANÇA, 2006, p. 160/161).

Nesse sentido, concluem as autoras, a escola assume a função não só de reproduutora, mas também de geradora de práticas e significações diferentes, novas relações de poder e novas identidades culturais.

A educação formal é vista por Louro (1997) como um processo “generificado”; para ela o ambiente escolar e o processo que dele resulta são atravessados pelas representações de gênero e, por consequência, são constituintes dos gêneros. Para essa autora mais importante do que as diferenças sexuais é a forma como essas diferenças são ditas, pensadas e/ou valorizadas. Na verdade, continua Louro (1997), a escola entende muito bem do tema diferenças, pois ela a reproduz o tempo todo, ela se incumbiu de separar os sujeitos que tinham acesso a ela dos que não tinham; dentro dela, dividiu os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola separou adultos de crianças, católicos de protestantes, meninos de meninas, e se fez diferente para os ricos e para os pobres. Delimita espaços, informa o lugar do grande e do pequeno, até seus prédios informam a todos a sua razão de existir.

Os antigos manuais ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos; nesses manuais, a postura reta transcendia a mera disposição

¹⁴ Discriminação entre os sexos. (CAMARGO, 1999, p. 09)

física dos membros, cabeça ou tronco. Ela deveria ser um indicativo do caráter e das virtudes do educando. As escolas femininas dedicavam repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas produzindo jovens "prendadas", capazes dos mais delicados trabalhos de agulha ou de pintura. (LOURO, 1997).

Estudos afirmam (Moreno, 1999; Carvalho, 2003) que a escola é uma caricatura da sociedade por onde passam todas as idéias as quais uma sociedade quer transmitir para conservar, tudo aquilo em que se acredita ou quer que se acredite. Para essas autoras, a escola se constitui num cenário muito rico em termos de diversas questões sociais, bem como significativamente representativo de uma realidade social mais ampla.

Tendo como foco as relações de gênero, as cenas presentes no cotidiano escolar foram consideradas nesses estudos, como metáforas de mecanismos ideológicos de gênero que ocorrem na sociedade como um todo. Tais mecanismos aparecem representados através de uma perspectiva androcêntrica de observação do mundo adotada por toda a equipe técnica da escola e claramente presente na postura das professoras em sala de aula.

Para explicar porque isso ocorre é necessário recorrer a Moreno (1999) e sua explicação do que vem a ser Androcentrismo:

O Androcentrismo, um dos preconceitos mais graves e castradores de que padece a humanidade, vem impregnando o pensamento científico, o filosófico, o religioso e o político há milênios [...] Consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas, como o único observador válido de tudo o que ocorre em nosso mundo, como o único capaz de ditar leis, de impor justiça, de governar o mundo. É precisamente esta metade da humanidade que possui a força (os exércitos, a polícia), domina os meios de comunicação de massas, detém o poder legislativo, governa a sociedade, têm em suas mãos os principais meios de produção e é dona e senhora da técnica e da ciência. (MORENO, 1999, p.23).

O movimento feminista dos anos 1970, ávido por igualdade, esbarrou nessa noção unilateral de igualdade, em que o masculino personifica o universal a medida ideal e coloca as mulheres numa situação paradoxal de ser, ao mesmo tempo, elas mesmas e o outro. (OLIVEIRA, 1993).

E, sob este ponto de vista, que parecia inquestionável até algumas décadas passadas, foram educados homens e mulheres, geração após geração. Por isso não deixa de ser comum que, em grande parte dos casos, as mulheres não só toleram esse pensamento como o

defendem e transmitem. Trata-se de um bom exemplo do conceito de “violência simbólica” de Pierre Bourdieu (2005), mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como “naturais” as representações ou as idéias sociais dominantes.

Bourdieu (1988) chama de “ato de mau reconhecimento” toda situação na qual um Ser dominado (ele dá as mulheres como exemplo) interpreta a relação de dominação sob o ponto de vista do Ser dominante, conspirando, inconscientemente, para sua própria dominação por entendê-la como natural. Ele completa, dizendo que a violência simbólica se dá por meio de um ato de mau reconhecimento que fica além ou aquém do controle da vontade.

Para esse autor, a dominação masculina se mantém, não só pela preservação de mecanismos sociais, mas também pela absorção involuntária, por parte das mulheres, de um discurso conciliador.

A masculinidade está costurada no *habitus*, em todo o *habitus*, tanto do homem quanto da mulher. A visão androcêntrica do mundo é o senso comum de nosso mundo por que é imanente ao sistema de categorias de todos os agentes, inclusive as mulheres (e, portanto, as teóricas feministas). (BOURDIEU, 1988, p. 22).

Almeida (2002) aponta para essa construção do masculino como sujeito universal, e sugere que se pense a respeito do processo de diferenciação como o de negação da universalidade. Negação que, no entanto, não significa uma adoção da lógica feminina como a dominante, pois isso, ao invés de ampliar o debate, apenas remodelaria estereótipos. A autora indica a valorização das diferenças.

Vale ressaltar que a busca pela igualdade entre homens e mulheres, ao contrário do que reivindicavam as primeiras feministas, não significa ignorar as diferenças entre ambos. Diferenças existem e devem ser valorizadas. O que se busca é eliminar as desigualdades. (OLIVEIRA, 1993).

O que almeja o movimento feminista é, segundo Verucci (1994), uma interação plena das características femininas e masculinas no objetivo comum de construir uma nova sociedade. As mulheres não são iguais aos homens nem tão pouco inferiores a eles, essa diferença, longe de representar uma desvantagem, contém um potencial enriquecedor de crítica da cultura. Por que a verdadeira igualdade é a aceitação das diferenças sem hierarquia. (OLIVEIRA, 1993).

A perspectiva dos estudos de gênero busca esclarecer esta distinção; enquanto a diferença está ligada aos aspectos biológicos que tornam as pessoas únicas, como - por exemplo - o fato de mulheres poderem engravidar, dar à luz, amamentar e os homens não. A desigualdade é construída social e culturalmente apoiada, na maioria das vezes, em estereótipos como as idéias de que homens não choram e mulheres são covardes. Tais estereótipos fomentam o tratamento desigual destinado a homens e mulheres, no acesso as oportunidades de trabalho, por exemplo. A questão central é quando as diferenças são convertidas em desigualdades. Porém, se tratando de uma construção social, a desigualdade é passível de ser transformada. Também é para que isto aconteça que se empenham os estudos de gênero, transformar as desigualdades construídas entre homens e mulheres. (PINTO, 2007).

Para Louro (2004), as desigualdades só poderão ser percebidas e subvertidas na medida em que as pessoas se mantiverem atentas para suas formas de produção e reprodução. O que implica a observação das experiências pessoais e coletivas.

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os reproduz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessa desigualdade. (LOURO, 2004, p. 85/86).

A maneira como cada um se apropria das diferenças anatômicas entre os sexos, assim como os papéis socialmente atribuídos a cada sexo, vai contribuir para a formação da identidade de gênero de cada um individualmente.

Considerando que, nos dizeres de Torres (2003, p.51): “No que diz respeito à imposição pelo meio social de atributos considerados próprios para homens e mulheres, percebe-se que há um investimento contínuo de um e de outro para assumir os sinais considerados próprios na trajetória da constituição do ser homem e ser mulher.”

Não é pequena a importância do papel da professora e do professor na formação da identidade de gênero em seus alunos, principalmente aqueles do ensino fundamental, devido a

serem mais suscetíveis às influências externas das figuras de autoridade (pai, mãe, professoras/es) e por passarem mais tempo na companhia (e sob a influência) de uma única professora. Para exemplificar, Moreno (1999) relata o resultado de uma pesquisa realizada por psicólogos nos Estados Unidos, através da qual foram aplicados testes de inteligência a vários grupos de alunos, os quais foram entregues trocados (atribuindo um nível elevado de inteligência aos que apresentaram um nível baixo), ao final de um determinado tempo, testados novamente, os alunos apresentaram resultados diversos dos primeiros testes, aproximando-se dos níveis de desempenho que os professores haviam atribuído a cada aluno.

Silva (2007) acrescenta que os estereótipos e preconceitos de gênero internalizados por professoras e professores criam expectativas, mesmo que inconscientemente, de coisas diferentes de meninos e meninas; segundo ele, tais expectativas consequentemente determinam muitas vezes a carreira educacional dessas crianças, reproduzindo assim as desigualdades de gênero.

Aqui vale abrir um parêntese para esclarecer a diferença entre preconceito, estereótipo e a consequente discriminação que nos leva a rotular as pessoas.

Estereótipo consiste na imputação de certas características a pessoas pertencentes a determinados grupos, aos quais se atribuem determinados aspectos típicos. Categorização é a uniformidade de atribuição e freqüente discrepancia entre as características atribuídas e as verdadeiras; constituem os marcos essenciais dos estereótipos. O preconceito consiste numa atitude negativa aprendida, dirigida a um grupo determinado. O preconceito não é inato e sim condicionado. (RODRIGUES, 1996).

Os estereótipos se reproduzem formando preconceitos que podem fortalecer processos de discriminação.

Rotular pessoas é uma tendência relativamente difundida. E, uma vez rotulado, fica difícil para o alvo de um rótulo mudar sua imagem. Segundo Rodrigues (1996), a tendência a rotular os outros decorre da necessidade de simplificar as relações com o ambiente em redor. Facilita o relacionamento interpessoal na medida em que são atribuídos ao outro determinados rótulos capazes de fazer com que certos comportamentos sejam antecipados. Ao rotular um aluno de preguiçoso, por exemplo, o professor antecipa determinados comportamentos que esse aluno deverá emitir frente a certas tarefas. Quando se atribui um rótulo a uma pessoa há uma predisposição de antecipar comportamentos compatíveis com o rótulo imputado,

deturpando a própria percepção, o que leva a duas consequências importantes: a) Por um lado, as tendências à consistência cognitiva¹⁵ fazem com que comportamentos que não se harmonizam com o rótulo imposto tendam a ser ignorados, ou que sejam deturpados para adequar-se ao rótulo; b) por outro lado, as expectativas ditadas pelo rótulo fazem com que sejam salientados os comportamentos com ele compatíveis e o próprio comportamento de quem rotula frente à pessoa rotulada, induzindo-a algumas vezes a comportamentos coerentes com o antecipado; tal situação constitui o fenômeno conhecido como “profecia auto-realizadora”.

Dentro da sala de aula, tal fenômeno pode se dar da seguinte maneira: a) a professora espera comportamentos e desempenhos específicos por parte de determinados alunos; b) devido às expectativas distintas, a professora se comporta diferentemente em relação aos diversos alunos; c) o tratamento diferencial indica aos alunos o desempenho e o comportamento que a professora espera deles; d) se o tratamento é consistente através do tempo e se os alunos não resistem e o modificam de alguma forma, o tratamento modelará seu desempenho e seu comportamento. Alunos dos quais é esperado muito serão induzidos a um desempenho superior, enquanto que o desempenho daqueles de quem pouco se espera tenderá a declinar. Tal tendência à rotulação além de comum é perigosa e leva a graves erros de julgamento. Na sala de aula onde a complexidade das relações por vezes induz o professor a simplificá-las através da rotulação esse perigo se evidencia de forma especial. É preciso cautela no trato com as relações. (RODRIGUES, 1996).

Direta ou indiretamente, seus conceitos e valores são repassados às crianças através de comentários e observações, inclusive fora da sala de aula. Dentro dessas circunstâncias, a formação da professora, no tocante às questões do gênero e da sexualidade, adquire grande relevância. O combate ao preconceito de gênero (assim como o de etnia e classe social, posto que esses temas compõem os estudos de gênero), seja de homem contra mulher, mulher contra homem, heterossexuais contra homossexuais, tudo passa pela formação do professor e pela valorização de seu papel como formador de opinião e de cidadãos.

¹⁵ Segundo a *Teoria da dissonância cognitiva* de Leon Festinger (1957) o Ser humano busca um estado de harmonia em suas cognições, estado conhecido como *consistência cognitiva*. Quando isso não acontece surge o estado mental de *dissonância cognitiva* que é um estado desagradável cuja redução ou eliminação é buscada pelo indivíduo.(RODRIGUES, 1996. p 154/155)

Vale lembrar o duplo papel desempenhado pela instituição escolar na sociedade: ao reproduzir os padrões existentes, ela colabora para a manutenção das relações sociais; ao modificar estes padrões, contribui para evoluir estas relações. Por isso, para Reigota (2002), ela tem sido historicamente o espaço indicado para a discussão e o aprendizado de vários temas urgentes e de atualidade como resultado de sua importância na formação dos cidadãos.

É importante salientar que se é verdade que a feminilidade e a masculinidade não têm significado fixo ou estável, pois são representações continuamente construídas e ressignificadas, também é verdade que as relações de dominação de gênero persistem, apesar das conquistas do movimento feminista ao longo do século XX. (CARVALHO, 2007).

A escola pode colaborar no sentido de tentar desconstruir estereótipos sexuais. Verucci (2002) chama atenção para o fato de que mesmo que as leis apontem para a igualdade de direitos entre homens e mulheres, se não houver uma participação da educação formal e informal, entre outras esferas sociais, na mudança dos padrões sexuais em vigor, muito pouco poderá ser feito no sentido de uma evolução das relações sociais entre os sexos.

Nossa Constituição afirma a igualdade entre homens e mulheres em direitos e obrigações, a igualdade entre os cônjuges, a não discriminação entre os filhos por sua origem, o reconhecimento do concubinato como entidade familiar, o planejamento familiar como direito das pessoas, a violência doméstica como crime, a discriminação em geral como crime afiançável. Essas normas serão inúteis se os costumes prevalecerem sobre as leis, se a reação à mudança fomentar nas mulheres o medo de assumirem novos direitos, se o poder político permanecer concentrado nas mãos dos homens, se a família continuar androcêntrica, se a sexualidade continuar falocêntrica, se a educação nos lares e nas escolas conservar os estereótipos sexistas, se os meios de comunicação não se abrirem à palavra e ao olhar femininos e continuarem a mercadejar o corpo da mulher e a comercializar produtos pelo achincalhe da mulher. (VERUCCI, 1994, p. 26).

A maneira de pensar e agir das pessoas está diretamente ligada às verdades nas quais acreditam, bem assim o comportamento é regido por regras sociais seja para ser a favor ou contra elas. Essas regras são ensinadas desde o nascimento, através do processo de socialização e a escola exerce um papel importante nesse sistema, ao transmitir a formação intelectual, científica e social de uma dada coletividade:

A forma de ver as coisas, transmitida aos jovens por meio do que chamamos educação, em cada momento histórico, determina os modelos de pensamento e os padrões de conduta dos novos indivíduos, ensina-lhes o que cada um deles é e indica-lhes também em que consiste a “realidade” e a forma adequada de aproximar-se dela, de julgá-la, de analisá-la, de conhecê-la e de acreditar nela. (MORENO, 1999, p.22).

Aparentemente, não são somente os professores que demonstram ignorância quanto ao tema; em pesquisa realizada com supervisores de ensino de Terezina- PI, Abreu (2003) percebeu que parte destes profissionais desconhece a expressão “relações de gênero”. Diante de perguntas a respeito do tema, houve, por parte dos supervisores, ausência de respostas ou respostas destorcidas, sendo que aqueles profissionais que responderam às questões o fizeram de forma vaga, no sentido mais geral ou fugiram do conceito.

Neste contexto, Brabo (2000) acredita que a escola pode exercer um papel importante, desde que as mulheres que lá atuam: diretoras, coordenadoras e, principalmente, como professoras sejam conscientes da importância dessas questões de gênero para a sua própria formação, pois a escola é o ambiente favorável e adequado à reflexão e questionamento dos papéis tradicionalmente atribuídos a ambos os sexos, desde os primeiros anos de vida.

Segundo o relatório de acompanhamento global da educação “Gênero e educação para todos”, elaborado pela UNESCO¹⁶ em 2003:

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. (UNESCO, 2003, p.38).

Para que qualquer estratégia de intervenção possa ser pensada, é necessário, segundo Louro (2004), reconhecer as formas como são instituídas as desigualdades sociais. Sensibilidade e disposição para se lançar a tal tarefa são importantes, mas as teorizações dos Estudos Feministas, juntamente com os Estudos Negros, Culturais, Gays e Lésbicos podem se tornar elementos fundamentais para afinar o olhar, provocar questões, estimular inquietações. Mesmo sem alimentar uma postura ingênuas de que seja possível transformar a sociedade através da escola é preciso adotar uma atitude vigilante no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o “natural”; isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder. (LOURO, 2004)

Postas as considerações, acredita-se que as questões de gênero devem ser enfrentadas pelas (os) educadoras (es) como um desafio que contribua para o constante aperfeiçoamento do processo de formação profissional do professorado.

¹⁶ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

2.3 Pierre Bourdieu e a Violência Simbólica nas Relações de Gênero

Para Bourdieu (2005), a escola é um dos grandes influenciadores e propagadores das verdades que se deseja consolidar em qualquer sociedade. Em seu livro, em co-autoria com Jean Claude Passeron intitulado “A Reprodução” (1975), sua investigação do sistema escolar francês concluiu que as escolas reproduzem e reforçam as desigualdades sociais. Nelas, a criança é recebida num ambiente marcado pelo caráter de classe que vai da organização pedagógica ao modo como é preparado o futuro dos alunos.

Esse autor vê a escola como uma das instâncias, juntamente com o Estado, de elaboração e imposição do princípio de dominação masculina; contudo, a vê também como um campo grande de ação contra todas as formas de dominação. (BOURDIEU, 2005). Em uma palestra no ano de 1988, Bourdieu afirmou que no momento em que ele e Passeron escreveram “A Reprodução” era preciso desvendar a força conservadora da escola “para tentar transformá-la na força libertadora que ela pode ser. (em condições sociais definidas, que a sociologia pode ajudar a especificar.)” (BOURDIEU, 1988, p.14).

Pierre Bourdieu trouxe para o debate dos temas históricos o conceito de campo, o *habitus*, as idéias sobre reprodução cultural, capital cultural e violência simbólica, entre outras, construindo uma análise sobre a cultura em termos de bens de produção, de mercado, de investimento, buscando compreender qual a relação que se estabelece a partir desse olhar entre a construção de identidades e as possibilidades de mudança social.

Bourdieu vê a cultura como uma construção coletiva totalmente influenciada pela representação explícita e pela expressão verbal, cuja função político ideológica é assegurar os mecanismos de distinção entre classes sociais. Há, portanto uma hierarquia dos bens simbólicos que corresponde à hierarquia das classes sociais. (LEAL, 2007; ALMEIDA e GUTIERREZ, 2004).

A Educação ocupa um espaço relevante na Sociologia de Pierre Bourdieu. Sua teoria foi formulada nos anos 60 do século XX, época em que a escola pública era vista como garantia de acesso à educação levando, naturalmente, à igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Esse modo de pensar via a escola como uma instituição neutra que difundiria um conhecimento racional objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais, Bourdieu ofereceu um novo modo de interpretação da escola e da educação.

Pode-se afirmar que sua Sociologia da Educação entendeu o sistema de ensino como lugar de reprodução cultural, social e de legitimação das desigualdades sociais. Conseqüentemente, o sistema de ensino é um campo simbólico, um lugar no qual os grupos se enfrentam numa relação de força, por interesses materiais e simbólicos. A instituição escolar é o espaço social escolhido por Bourdieu para defender suas idéias acerca da reprodução social e da reprodução cultural. Ela será o *locus* no qual se reproduz o *habitus* de classe, manifestado através do capital cultural e social de cada fração de classe, por meio dos quais as relações de poder se reproduzem socialmente. A escola molda comportamentos, posturas, as quais, por sua vez, reproduzem um *status* social vinculado às classes dominantes.

No livro “A Reprodução” (1975), Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron afirmam que a dinâmica da reprodução social tem seu centro no processo de reprodução cultural, sendo que a cultura que tem prestígio e valor social é a cultura da classe dominante, com seus valores, costumes e hábitos. Na medida em que essa cultura tem valor, em termos sociais, fazendo com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui num capital cultural.

Na educação escolar se acumula o capital cultural, o qual pode se apresentar de três formas, todas muito influentes nas trocas simbólicas: a) em estado objetivado, sob a forma de bens como livros, quadros, máquinas etc.; b) em estado institucionalizado, que vem a ser os certificados e diplomas; e c) em estado incorporado, na forma de informações e valores apreendidos. Nesta terceira forma, o capital cultural se mescla com o conceito de *habitus* que trata da incorporação de normas, usos e obrigações de uma determinada estrutura social pelos indivíduos, influindo no seu modo de sentir, pensar e agir, de forma tal que eles se inclinam a confirmá-la e reproduzi-la, ainda que nem sempre de forma consciente. (SILVA, 2007).

A eficácia dessa definição de cultura dominante como sendo a “cultura” surge no momento em que ela não aparece como tal, como uma definição que não tem qualquer base objetiva, que está baseada apenas na força econômica da classe dominante. Todo o mecanismo é forjado, e essa relação aparece como sendo “natural”. Trata-se de um duplo mecanismo, de um lado a imposição e de outro a ocultação. É esse mecanismo que Bourdieu e Passeron chamam de “violência simbólica” do processo de dominação cultural. (SILVA, 2007).

Bourdieu e Passeron (1975) observam que a autoridade pedagógica, ou seja, a legitimidade da instituição escolar e da ação pedagógica que nela se exerce, só pode ser garantida na medida em que é dissimulado o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar.

Tratando de modo igual, em direitos e deveres, quem é diferente a escola privilegiaria, veladamente, quem, por sua bagagem familiar, já é privilegiado. Deste modo, acreditam Bourdieu e Passeron (1975), há uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares. As posições mais elevadas e prestigiadas dentro do sistema de ensino (definidas em termos de disciplinas, cursos, ramos do ensino, estabelecimentos) tendem a ser ocupadas pelos indivíduos pertencentes aos grupos socialmente dominantes. Segundo os autores (1975), por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino. Essa correlação só pode ser explicada quando se considera que a escola, de forma dissimula, valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, notadamente, o capital cultural e certa naturalidade no trato com a cultura e o saber, os quais apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter.

Através do uso do conceito de "violência simbólica" ele tenta desvendar o mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como "naturais" as representações ou as idéias sociais dominantes. A violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as sustentam e sobre a qual se apóia o exercício da autoridade. Bourdieu e Passeron (1975) consideram que a transmissão pela escola da cultura escolar (conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas lingüísticas) própria à classe dominante, revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos de classes populares. Assim, os autores concluem que as práticas pedagógicas que consistem na escolha de conteúdos, na transmissão e na inculcação dos conhecimentos; a posição do professor com relação aos seus alunos - seja nos moldes tradicionais, seja nos moldes modernos de manutenção da autoridade pedagógica -, e a instituição escola legitimadora e legitimada ao exercício da prática pedagógica são, sobretudo, mecanismos que foram construídos dentro de um conjunto de orientações que reforçam a perpetuação do legado cultural.

Convém salientar que o sistema de ensino analisado por Pierre Bourdieu é o modelo da sociedade francesa, porém o próprio autor adverte que, para ele, seus estudos acerca da Escola francesa podem servir de referência para a compreensão de outras sociedades, às quais ele confere o título de desenvolvidas, visto que ele também se dispôs a explicar quais os mecanismos que, “na França, assim como no Japão e em todos os países desenvolvidos, asseguram a reprodução do espaço social e do espaço simbólico, sem ignorar as contradições e os conflitos que podem estar na base das transformações desses dois espaços e de suas relações”. (BOURDIEU, 1996, p.28).

Segundo Carvalho (2006) na obra “A Dominação Masculina” (2005), Bourdieu mostra que a relação entre os sexos não pode ser entendida como algo dado naturalmente, devendo ser reinserida na história, de modo que se possa enxergar como as diversas instituições agem no sentido de manter um estado de coisas, pois, para Bourdieu aqueles que possuem uma visão naturalista das diferenças entre os sexos subtraem da relação entre eles seu aspecto histórico quando desconsideram todo o trabalho de eternização dessas relações, realizado por instituições socialmente interligadas entre elas a escola:

Lembrar que aquilo que, na história, aparece como eterno não é mais que um produto de um trabalho de eternização que compete a instituições interligadas tais como a família, a igreja, a escola, e também, em uma outra ordem o esporte e o jornalismo (estas noções abstratas sendo simples designações estenográficas de mecanismos complexos, que devem ser analisados em cada caso em sua particularidade histórica) é reinserir na história e, portanto, devolver à ação histórica, a relação entre os sexos que a visão naturalista essencialista dela arranca. (BOURDIEU; PASSERON, 2005 p.06).

Na mesma obra ele utiliza o conceito de violência simbólica especificamente para tratar da dominação masculina, descrevendo-a como: “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em ultima instância, do sentimento”. (BOURDIEU, 2005, p. 07).

Analizando a obra de Bourdieu (2005), Carvalho (2006) entende que quando o escritor aborda acerca do que permanece de dominação masculina no mundo de hoje, ele mostra como não é o simples acesso das mulheres a determinados espaços que vai garantir igualdade de homens e mulheres nos mesmos. Assim é que, apesar do crescente acesso das mulheres ao ensino superior e médio, costuma caber a elas funções que remetam, mesmo que de forma remota, à definição tradicional de atividades femininas. Bourdieu também atenta

para o fato de que dentro de cada disciplina há uma divisão entre aquilo que cabe aos homens e aquilo que cabe às mulheres, as meninas são desencorajadas de seguirem estudos em áreas “masculinas”. E essa reserva arbitrária de certas profissões para os homens naturalmente não se mostra de forma clara, recorre-se sempre a uma justificação do tipo naturalizante. Bourdieu (2005) afirma que se atribui aos homens o mais nobre, o mais sintético, o mais teórico e às mulheres o mais analítico, o mais prático, o menos prestigioso.

Mais adiante, Bourdieu (2005) estabelece a dominação de gênero como centro da economia das trocas simbólicas. Sob esse ponto de vista, há a constatação de que esta prática está corporificada, fazendo vítimas tanto mulheres quanto homens. O corpo é o lugar onde se inscrevem as disputas pelo poder, é nele que o capital cultural está inscrito, é ele a primeira forma de identificação do ser humano, desde o nascimento – são homens ou mulheres. Como consequência, o sexo do recém-nascido define se serão dominados ou dominadores. O corpo é a materialização da dominação, é o *locus* do exercício do poder por excelência. Assim:

O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e divisão sexualizantes. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, *ao próprio corpo*, em sua realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos, conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, ela mesma inscrita, com a divisão do trabalho, na realidade da ordem social. A diferença *biológica* entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente a diferença *anatômica* entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural de diferença socialmente construída entre os *gêneros* e, principalmente da divisão social do trabalho. (BOURDIEU, 2005 p.19/20).

A consequência de tais representações sociais engendradas pelo capital simbólico é o quase consenso de que a mulher é o ser menos capaz, o sexo frágil que precisa, a todo tempo, de um protetor, além disso, ainda hoje é relegada a seu papel de reproduutora, enquanto a virilidade e os atributos considerados masculinos, como forte e protetor, são preferidos em detrimento daqueles concebidos como “feminino”, sendo considerados naturalmente superiores. Assim, o homem é a norma. (SOUZA, 2007).

Para Bourdieu (1988, p.22) a masculinização e a feminização dos corpos de homens e mulheres “realizam uma somatização da arbitrariedade cultural que equivale a uma duradoura construção do inconsciente”.

2.4 Identidade

A teoria social contemporânea tem discutido a identidade em termos culturais, ou seja, a sua constituição compreendida a partir de uma perspectiva na qual importam momentos determinados histórica e culturalmente, que constituem identidades não definidas nem universais. As identidades culturais não são dadas *a priori*, não são preexistentes ao sujeito, elas se constituem no processo de um grupo, sempre em relação a outros grupos, que carregam características diferentes daquele que está sendo representado. Portanto, a questão das identidades emerge em meio a processos de desigualdade, produzidos a partir de diferenças. Emerge enquanto grupos sociais não se reconhecem como iguais. (SABAT, 2001).

Joan Scott (1990) considera a identidade como um elemento fundamental para o entendimento da categoria gênero; segundo a mesma, é preciso investigar as formas pelas quais as identidades generificadas são construídas, a fim de relacionar seus achados com uma série de atividades, organizações e representações sociais historicamente específicas.

A fim de discutir as questões de identidade, trabalhar-se-á com autores que desenvolvem uma pedagogia crítica, uma visão dialética da sociedade e da educação por isso estabeleceu-se uma interlocução com diferentes autores que apresentam contribuições importantes para a compreensão do objeto do estudo.

Para Brabo (2000), a cultura e a ideologia são fatores que historicamente condicionam o papel da mulher na sociedade e são transmitidos por meio da socialização informal, tendo tal processo continuidade na socialização formal realizada na escola, sendo então decisivo na construção da identidade de ambos os sexos, em especial afetará negativamente a identidade feminina.

A consideração da abordagem de gênero como um processo de construção implica, segundo Cruz (2005), analisar a autoconstrução desses sujeitos. Entendendo-se que a identidade é um fenômeno social, que se estrutura em um contínuo processo de identificação estabelecido através da rede de relações sociais existentes nas diferentes esferas do cotidiano.

Fagundes (2003) afirma que as identidades femininas e masculinas são estruturadas historicamente nas relações de poder que se estabelecem entre homens e mulheres, nas quais à mulher cabe, geralmente, o papel de comandada, submissa, oprimida, etc., ou seja, sempre num plano inferior ao dos homens, enquanto que aos homens são reservados o comando das situações, a agressividade. Diz ela:

Meninas aprendem desde o início de suas vidas, na cultura ocidental, que ser mulher é exercer funções associadas a maternagem, ao cuidado e ao serviço comunitário, por exemplo, cuidar da casa, do marido, das crianças, submeter-se ao comando do homem mais próximo - pai, irmão, marido. Aprende também a apresentar características de personalidade historicamente vinculadas à imagem feminina como ser dependente, paciente, emotiva, dócil e carinhosa, dentre outros atributos. Enquanto isso constrói-se a identidade masculina a partir da idéia do poder exercido sobre o outro, ou seja, comandar as experiências alheias, especialmente das mulheres e tomar decisões por todo o grupo social no qual está inserido. Em outras palavras, o menino aprende a ser ativo, viril, forte, corajoso, arrojado, intransigente, extrovertido, imparcial, etc. (FAGUNDES, 2003, p. 65).

Soares (2006) considera que é na dicotomia público - privado que a idéia de cidadania e a construção das identidades de gênero têm sido conceituadas pela sociedade; para essa autora, ao longo dos tempos, as mulheres vêm sendo associadas à natureza e os homens à cultura. As mulheres são coração, os homens a cabeça; elementos determinantes da supremacia masculina, concretizada no exercício de atividades administrativas e de mando, e da subordinação feminina, simbolizada pelo desempenho de atividades de pouco visibilidade, escondidas no recesso do lar.

Observa-se, assim, que é fundamental a compreensão de como se dá a formação da identidade. Identidade que é uma das dimensões do conceito de gênero que criam a subjetividade humana.

A mulher da modernidade tardia ou alta modernidade¹⁷ não é a mesma do início da Era Moderna, o movimento feminista desde seus primórdios já trazia para discussão questões quanto à formação da identidade feminina. A teoria de Giddens (2002) explica a formação da identidade exatamente neste contexto de questionamentos gerado pela modernidade tardia. Ele também salienta que a modernidade é produtora de desigualdades como as que dizem respeito a gênero, etnicidade, classe que podem ser definidas em termos do acesso diferencial a formas de auto-realização e de acesso ao poder.

De acordo com Giddens:

A auto-identidade constitui para nós uma *trajetória* através das diferentes situações institucionais da modernidade por toda a *duração* do que se costumava chamar de “ciclo de vida” [...] “a auto identidade é hoje uma realização reflexiva. A narrativa da auto-identidade deve ser formada, alterada e reflexivamente sustentada em relação a circunstâncias da vida

¹⁷ Presente fase do desenvolvimento das instituições modernas, marcada pela radicalização e globalização dos traços básicos da modernidade. (GIDDENS, 2002, p. 221)

social que mudam rapidamente numa escala local e global.” (GIDDENS, 2002, p.198).

Significa que todos os acontecimentos da vida cotidiana são absorvidos e integrados à identidade do sujeito. A identidade humana na modernidade tardia é dinâmica; absorve e rejeita as informações do ambiente social, sendo composta e recomposta num processo constante. Nesse contexto, se enquadra a questão de gênero, pois para Giddens (2002, p. 63) “o gênero de uma pessoa é uma questão de aprendizado e ‘trabalho’ contínuos, em vez de ser uma simples extensão de diferenças propostas biologicamente”.

Para Giddens (2002), a fé na coerência da vida cotidiana - em suas questões existenciais - é muito importante para um comprometimento emocional do indivíduo com a vida. Uma fé responsável pela sensação de segurança ontológica que o transportará pelas crises de sua existência. Pergunta o autor: como essa fé é alcançada em termos de desenvolvimento psicológico do homem? Na crença na confiabilidade das pessoas, adquirida nas primeiras experiências da criança, a chamada “confiabilidade básica” da teoria Eriksoniana.¹⁸

Quando Erik Erikson criou sua teoria (década de 50 do século XX), as crianças ingressavam na escola aos sete, oito anos; em tempos de alta modernidade existem escolas matriculando bebês com um ano de idade, logo, como as crianças no mundo moderno vão cada vez mais cedo para o ambiente escolar, elas passam cada vez mais tempo com professoras do ensino maternal que com suas próprias mães. Essas atrizes, portanto, passam a fazer parte do processo de aquisição, ou não, da confiança básica, influenciando fortemente o desenvolvimento da identidade de seus pequenos alunos.

Um conceito de grande importância para o entendimento dessa questão é o de Sistemas Peritos que é definido por Giddens (1991, p.35) como: “sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material ou social em que vivemos hoje. Os sistemas nos quais está integrado o conhecimento dos peritos

¹⁸ Trata-se de um sentimento desenvolvido nos primeiros anos de vida a partir dos cuidados iniciais recebidos pela criança dos seus cuidadores. Dependendo de como se darão esses cuidados, a criança desenvolverá ou não a certeza de que poderá confiar no mundo e nas pessoas que a cercam. É preciso que elas desenvolvam o equilíbrio entre a confiança (a qual lhe permite estabelecer relacionamentos íntimos) e a desconfiança (a qual lhe permite se proteger). Caso predomine a desconfiança, ela vislumbrará o mundo como um lugar hostil e imprevisível, e apresentará dificuldades em estabelecer relacionamentos íntimos. (PAPALIA; OLDS, 2000, p.161)

influenciam em muitos aspectos o que fazemos de uma maneira continua”. Eles surgem como resultantes das revoluções científicas, do aumento em conhecimento técnico e do consequente aumento da especialização. A chave do relacionamento entre a sociedade e os sistemas peritos é a confiança, um exemplo é o sistema médico moderno.

Lembrando que Giddens (2002, p.20) afirma que auto-identidade “constitui uma trajetória através das diferentes situações institucionais da modernidade por toda a duração do que se costuma chamar de ciclo de vida”, considera-se importante chamar a atenção para a relação entre a confiança depositada nos sistemas peritos e os estereótipos de gênero passados às crianças na escola pelo corpo técnico, principalmente pelas professoras, através da perspectiva androcêntrica. Já que confiança é o que sustenta os sistemas peritos, e já que a educação é um sistema perito, tudo, ou quase tudo, que é passado para a criança e o adolescente, através da educação, é absorvido como sendo uma verdade. Logo, é muito importante que todo o pessoal envolvido com este processo esteja atento às mensagens que são repassadas; sua formação em várias questões, inclusive nas questões de gênero não pode ser negligenciada, pois suas atitudes estarão influindo na formação da identidade das crianças.

A construção da identidade de gênero não é um processo simples, nem um tema de fácil argumentação, principalmente nestes tempos de alta modernidade ou pós-modernidade. Independente da denominação utilizada, a humanidade se encontra num momento de crise que coloca para homens e mulheres modelos incoerentes de comportamento; para as meninas principalmente, construir uma identidade de gênero requer lidar com mensagens contraditórias: mulheres devem ser fortes e frágeis; independentes e submissas; espertas e humildes, devem produzir como um homem sem perder a feminilidade.

A modernidade tardia apresenta para as mulheres opções plurais mais ambíguas: a pluralidade de opções que a modernidade tardia torna disponíveis – contra o pano de fundo da exclusão continuada das mulheres da participação plena do universo da atividade social que gera essas opções. As mulheres hoje têm a oportunidade nominal de seguir toda uma variedade de possibilidades; mas, numa cultura machista, muitas dessas vias permanecem efetivamente fechadas. Ademais, para abraçar as que existem, as mulheres devem abandonar suas antigas identidades “fixas” de maneira mais completa que os homens. Em outras palavras experimentar a abertura da modernidade tardia de uma maneira mais plena e ao mesmo tempo mais contraditória. (GIDDENS, 2002, p.101/102).

2.5 Representação Social

Silva (2000) estabelece uma interrelação entre identidade e diferença, uma não existe sem a outra, afirmando que ambas são construções sociais e culturais as quais precisam ser nomeadas através da linguagem. Elas são criadas por atos de linguagem não são “elementos da natureza” à espera de uma revelação, são produzidas social e culturalmente e nomeadas pelo discurso.

Tendo como um dos objetivos deste trabalho de pesquisa identificar as representações de gênero presentes nos discursos das professoras do ensino fundamental torna-se importante investigar as representações sociais de gênero, pois, a dimensão do conceito de representação contém componentes que revelam dimensões cognitivas e afetivas que estruturam estereótipos, preconceitos, formas de diferenciação e discriminação que são repassados aos alunos juntamente com o conteúdo ensinado pela professora. As representações sociais estruturam imagens que são captadas pelo discurso da pessoa que as manifesta. No caso específico da escola, e da professora - em particular -, esses discursos consequentemente influenciam a percepção da auto-imagem, do papel social, da formulação de projetos de futuro profissional e carreira dos alunos a alunas. No que tange à prática pedagógica, Ferreira (2006) salienta que ao mesmo tempo em que são resultados de práticas, as representações têm seus efeitos sobre as práticas, reproduzindo desigualdades.

O conceito de representações sociais, como é usado atualmente, surgiu em 1961, com a publicação do livro de Serge Moscovici intitulado “Representação Social da Psicanálise”, no qual o autor conduz um estudo a fim de compreender o significado da Psicanálise para os grupos populares. Para Moscovici (1995), o conceito de representação social é um conceito central da Psicologia Social, mas deriva da Sociologia de Durkheim e da Antropologia de Lévi – Bruhl, da teoria da linguagem de Saussure, das representações infantis de Piaget e do desenvolvimento cultural de Vygotsky. Ele procurou não apresentar um conceito definido ou definitivo, porém entende por representação social:

Um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crença das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. (Apud OLIVEIRA e WERBA, 1998, p.106).

Oliveira e Werba (1998) consideram as representações sociais “teorias” a respeito de saberes populares do senso comum, elaboradas e partilhadas coletivamente, com a finalidade

de construir e interpretar o real, as quais, por serem dinâmicas, levam os indivíduos a produzir comportamentos e interações com o meio, ações que, sem dúvida, modificam os dois. Para essas autoras, estudar as representações sociais de um grupo é buscar entender como este grupo constrói os saberes que expressam a sua identidade, e o conjunto de códigos que regem este mesmo grupo. A principal vantagem desse estudo é sua capacidade de exibir uma realidade da qual, muitas vezes, as pessoas não se dão conta entretanto, possui grande poder mobilizador. Por consequência, se faz útil estudá-la a fim de descobrir como essa realidade atua na motivação das pessoas, para que estas façam determinado tipo de escolha. Esta teoria chama a atenção para a importância de conhecer as representações sociais a fim de se compreenderem os comportamentos das pessoas. Através dela, é possível compreender as várias dimensões da realidade, física, social, cultural, cognitiva de forma objetiva e subjetiva.

São dois os grandes avanços identificados por Oliveira e Werba (1998) trazidos pela teoria: a) trata do conhecimento construído e partilhado entre pessoas, saberes específicos à realidade social, que surgem na vida cotidiana no decorrer das comunicações interpessoais, buscando a compreensão dos fenômenos sociais; b) valorizou saberes do senso comum, tornando possível e relevante sua investigação.

Moscovici (1995) afirma que os fenômenos sociais os quais possibilitam a identificação das representações sociais e o trabalho a respeito delas são as conversações dentro das quais são elaborados os saberes populares e o senso comum, o qual é considerado por muitas teorias como um protótipo dos fenômenos sociais em geral.

2.6 Cotidiano Escolar

A construção de identidades diferenciadas, particularmente a estruturação das identidades femininas é condicionada por posturas das educadoras, no cotidiano da escola, fortalecendo ou enfraquecendo os estereótipos de gênero nas crianças, principalmente na situação específica da infância. Então, a análise de gênero traz novas iluminações para a compreensão das discriminações sociais, dos estereótipos construídos, dos processos de educação/socialização.

É no espaço cotidiano que os agentes sociais estabelecem suas relações e constroem seus significados, os quais, por sua vez, justificam suas ações. Este processo representa as condições iniciais de elaboração e reelaboração de saberes inerentes a si mesmos, à sua prática e à realidade onde vivem. (RODRIGUES, 2002)

Vale buscar a definição de cotidiano de Heller (1992), a fim de clarificar esta questão. Segundo a mesma, a vida cotidiana é a vida dos mesmos gestos, ritos e ritmos de todos os dias, atividades essas mais mecânicas do que conscientes. No cotidiano, o Homem aprende as relações sociais e as reproduz como instrumento de sobrevivência.

Cotidiano como a vida de todos os dias e de todos os homens em qualquer época histórica que possam analisar. Não existe vida cotidiana sem o cotidiano e a cotidianidade. O cotidiano está presente em todas as esferas de vida do indivíduo, seja no trabalho, na vida familiar nas suas relações sociais. (HELLER, 1992 p. 18).

Nesse contexto os valores de uma sociedade são de fundamental importância para o tipo de cidadão que se pretende formar, é na vida cotidiana que eles são repassados ou transformados, se é isso que se deseja.

Na década de 80 do século XX, com o aumento dos estudos qualitativos em pesquisa cresceu também o interesse pelo estudo das questões do cotidiano escolar, haja vista que a abordagem qualitativa de pesquisa educacional busca compreender as experiências cotidianas de grupos ou indivíduos em situações de interação. E é graças à possibilidade que os estudos das práticas escolares têm de revelar as formas particulares com que cada sujeito percebe e interpreta a realidade, que eles vêm ganhando importância no meio acadêmico.

André (2006) acredita que os estudos do cotidiano escolar sejam fundamentais para que se possa compreender como a escola desempenha seu papel socializador na transmissão seja de conteúdos curriculares, seja das crenças e dos valores que perpassam as ações, interações, rotinas e relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar.

A pesquisa do cotidiano escolar possibilita observação da relação dinâmica de troca entre sujeito e observador, a troca de valores, símbolos e significados, capturando e visualizando melhor como se dá o processo de socialização dos sujeitos no ambiente escolar, sujeitos que são ao mesmo tempo “determinados e determinantes”.

Diz ainda a autora que o existir e o fazer cotidianos são a manifestação mais imediata da atividade humana e que, ao compreender esse movimento, é possível compreender de forma crítica e reflexiva o momento maior da reprodução e transformação da realidade: “É nessa perspectiva que se situa a importância do estudo do cotidiano escolar. O dia-a-dia da escola é o momento de concretização de uma série de pressupostos subjacentes à prática

pedagógica, ao mesmo tempo em que é o momento e o lugar da experiência de socialização, que envolve todos os atores escolares.” (ANDRÉ, 2006, p.14).

Os estudos do cotidiano escolar clarificam o papel e a atuação de cada sujeito no contexto analisado.

André (2006) aponta quatro dimensões interligadas que devem ser analisadas nos estudos da dinâmica escolar, são elas: a subjetiva, a institucional, a instrucional e a sociopolítica. Levar em conta cada uma dessas instâncias nas análises do cotidiano é fundamental para que essas análises não se restrinjam a meras descrições do ambiente observado, à simples constatação do óbvio.

A esfera subjetiva abarca a história de cada sujeito, manifesta no cotidiano escolar, através de suas formas concretas de representação social por meio das quais se posiciona e se comunica. O estudo dessa dimensão requer contato com os sujeitos em situações formais (entrevistas) ou informais, favorecendo ao sujeito a possibilidade de manifestar suas opiniões e pontos de vista.

A esfera institucional ou organizacional envolve a prática escolar e seu contexto: estruturas de poder e de decisão, formas de organização do trabalho pedagógico, enfim toda a dinâmica rede de relações que acontecem diariamente na escola. Essa esfera funciona como um elo entre a práxis social e o que ocorre no interior da escola.

A esfera instrucional ou pedagógica refere-se às situações de ensino e aprendizagem nas quais há o encontro professor-aluno-conhecimento. Esta dimensão envolve objetivos e conteúdos do ensino, atividades, material didático, a linguagem, os meios de avaliar o ensino e a aprendizagem. O processo de investigar a dinâmica da sala de aula deve ser feito por meio da observação direta na sala de aula, e pela análise do material didático utilizado pelo professor e do material produzido pelo aluno.

O estudo da dinâmica da sala de aula precisa levar em conta, pois, a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos. Isso significa, por um lado, considerar a situação concreta dos alunos (processos cognitivos, procedência econômica, linguagem, imaginário), a situação concreta do professor (condições de vida e de trabalho, expectativas, valores, concepções) e sua inter-relação com o ambiente em que se processa o ensino (forças institucionais, estrutura administrativa, rede de relações intra e extra-escolar). Por outro lado, significa analisar os conteúdos e as formas de trabalho em sala de aula, pois só assim se poderá compreender

como a escola vem concretizando sua função socializadora e educativa. (ANDRÉ, 2006, p.18).

A esfera sociopolítica é um nível mais profundo de investigação e envolve os contextos: social, político e cultural mais amplos que exerçerão influência direta ou indireta sobre a prática educativa.

CAPITULO II

UM EXEMPLO DA REPRODUÇÃO SIMBÓLICA DOS ESTEREÓTIPOS DE PAPEL DE GÊNERO.

A prática dá sentido às inquietações do ser humano. É preciso que a formação pedagógica se faça sobre ela. O significado dos estudos na área da educação depende da capacidade de auscultar o momento do educando, que transparece principalmente por seu discurso. Nele há expressões de suas experiências, condições de vida, interesses e aspirações. (CUNHA, 1994).

Nesta parte da dissertação é feita uma análise teórica acerca da prática pedagógica da (o)s professora (e)s, primeiramente observou-se como os Parâmetros Curriculares Nacionais abordam as questões do corpo, gênero, sexualidade, para em seguida abordar as observações e entrevistas realizadas.

Nas sessões observadas foram colhidos vários exemplos significativos de como, informalmente, sem que a professora tenha consciência, ela reproduz em sua prática pedagógica, estereótipos de gênero, através do currículo formal do informal.

3.1 Prática Pedagógica.

A prática pedagógica é o que caracteriza o trabalho do professor. Para Bourdieu (1999), a prática resulta do *habitus* como sinal da incorporação de uma trajetória social, ou seja, o *habitus*, como estrutura estruturada e estruturante, integra, nas práticas e nas idéias, os esquemas práticos de elaboração oriundos da incorporação de estruturas sociais resultantes

do trabalho histórico de sucessivas gerações. Para ele, a ação pedagógica é caracterizada pelo poder de comandar a prática, tanto em nível inconsciente, através dos esquemas constitutivos do *habitus* cultivado, como em nível consciente, através da obediência aos modelos explícitos.

Rodrigues (2002) acrescenta que o *habitus* é particular, é genérico, por estar em toda atividade humana, e que o *habitus pedagógico* também o é, por estar em toda atividade educativa, especialmente na formação de professores e em sua atividade pedagógica. Nesse contexto, as práticas pedagógicas da (o) professora (or) têm, simultaneamente, um caráter particular e genérico pois se estruturam a partir do *habitus* por eles apropriados na trajetória familiar, estudantil, profissional, exteriorizados na sala de aula, que se constitui num espaço privilegiado, onde fragmentos do cotidiano e da história oficial tecem-se para a construção de uma história particular. Com isso, pode-se perceber uma contradição nas relações profissionais e sociais da prática pedagógica de professores/as. Como profissionais, eles/as internalizam representações objetivas (*habitus pedagógico*), através do currículo escolar e do processo de formação que expressam outra visão de classe. Como indivíduos, pertencentes a um outro grupo social, eles reinterpretam, através da prática pedagógica, essas representações objetivas dos currículos escolares e da formação, por meio de *habitus* incorporados nas relações particulares de classe, isto é, que podem gerar e regular novas práticas independente de regras orientadas para um fim. Isso implica um processo em que o/a professor/a internaliza, em seu processo de formação profissional, o genérico do cotidiano social para exteriorizá-lo pelo particular do cotidiano de classe. Rodrigues conclui disso tudo que o *habitus* das relações particulares de classe, também contido no *habitus* genérico do social mais amplo, cunha no/a professor/a uma identidade tendente a determinar a constituição de *habitus pedagógicos* ulteriores. (RODRIGUES, 2002).

Estudar as práticas pedagógicas do cotidiano escolar e da sala de aula de professoras (es) é buscar compreender dimensões e sentidos particulares das ações que ocorrem no contexto genérico social e educacional e como elas se articulam com a realidade mais ampla. (RODRIGUES, 2002).

Este estudo permite, também, identificar como nas relações interpessoais da vida habitual, naquilo que é aparentemente banal e rotineiro, que já não causa nenhum estranhamento ou indignação, se expressam e se instituem os significados para os valores e preconceitos que sustentam os mecanismos de produção das diversas formas de exclusão e de desigualdades sociais, na e pela escola. (LOURO, 2004).

Desse modo, é importante ressaltar que a/o professor/a e sua prática pedagógica trazem marcas das tensões e contradições existentes no seu cotidiano e a maneira como estas contradições são interpretadas, bem assim pela forma como as representações de educação, escola, cultura, gênero, entre outros, habitam a subjetividades dessa/e profissional. Essas representações influenciam suas escolhas metodológicas, de conteúdo e estratégias de ensino.

Não é sensato analisar a prática pedagógica sem a devida reflexão quanto às condições objetivas e materiais na qual ela acontece. Em Azevedo (1999), fica claro que a prática pedagógica da professora da escola pública não acontece desligada da forma de existir da escola, e se relaciona não só à sua formação, seu preparo técnico, fundamentos psicológicos, culturais, políticos, etc., mas é fundamentalmente influenciada pelas determinações das condições objetivas do processo de produção do conhecimento na escola, logo é também a organização social e da escola que irá encaminhar os resultados do desempenho dessas professoras.

3.2 O Projeto Político Pedagógico da Escola.

Um dos objetivos específicos deste trabalho é descrever o Projeto Político Pedagógico da escola estudada e observar qual seria sua integração com os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, no que se refere à questão de gênero. Através de contato com a Coordenadora Pedagógica da escola, constatou-se que a unidade de ensino está sem Projeto Político Pedagógico há meses. Segundo a coordenadora, um vírus apagou toda memória do computador da escola, inclusive a versão digital do projeto. A versão impressa foi emprestada a alguém, de que ninguém se lembra quem é, e que por sua vez não devolveu a cópia. A escola então recorreu ao Conselho Municipal de Educação a fim de fotocopiar a via que deveria estar lá, pois lá ficam arquivados todos os projetos pedagógicos de todas as escolas do município, e recebeu a resposta de que no arquivo no Conselho Municipal de Educação não consta nenhuma cópia do referido projeto. Enfim, conclui a Orientadora, será preciso reunir a equipe técnica da escola para formular outro Projeto antes que termine seu mandato e o da Diretora da instituição.

Também não há cópia no Conselho Municipal de Educação (COMEA). Constatou-se, portanto, a inexistência de um Projeto Político Pedagógico na escola investigada.

3.3 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

A fim de aprofundar a questão do papel do professor e da professora no processo de discussão das relações de gênero, pesquisou-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (1997), quais as metas formuladas pelo Ministério da Educação para o ensino fundamental no Brasil, seus temas, seus objetivos. Segundo texto de apresentação do documento, assinado pelo então Ministro da Educação e do Desporto - Paulo Renato Souza -, os PCNs apontam para o professor quais são as metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. Ele sugere também que o documento sirva como instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas nas escolas, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão acerca da prática educativa e na análise do material didático. Acrescenta, ainda, ao final do texto, que o documento seria uma contribuição do Estado para a atualização profissional dos professores.

O documento foi lançado pelo MEC em 1997 e busca fomentar a reflexão a respeito do conteúdo dos currículos escolares do Ensino Fundamental. É distribuído em dez volumes: o primeiro apresenta uma introdução que justifica e fundamenta as opções feitas para a elaboração dos outros seis volumes referentes às áreas específicas do conhecimento, como Língua Portuguesa e História; os três volumes finais são referentes aos chamados Temas Transversais, que são o objeto desta análise; desses três volumes, o primeiro traz o documento de apresentação dos Temas, explicando e justificando a proposta de integrar questões sociais como Temas Transversais, e o documento Ética; no segundo, encontram-se os documentos de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e no terceiro, os de Meio Ambiente e Saúde.

No que se refere aos temas transversais, o documento deixa claro, em seu caderno introdutório, que estes não se constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas os quais surgem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. Pois: “A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores.” (PCNs. 1997, vol. 01, p.45).

Destes temas é no volume referente à Orientação Sexual que o assunto gênero é abordado, na apresentação do volume é clarificado para o leitor qual é o objetivo ao se trabalhar com este tema:

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes. (PCNs, 1997, p. 73)

São três os conteúdos do tema a serem trabalhados: Corpo - matriz da sexualidade -; relações de gênero e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/ AIDS.

O tópico “relações de gênero” traz um texto de duas páginas onde são colocadas questões referentes à importância da cultura na construção social do que são os comportamentos esperados para homens e mulheres, e que esta construção tem privilegiados os homens na medida em que não são oferecidas as mesmas oportunidades para ambos. Isto porque, pois apesar de todo o avanço aparente nessas relações, muitas vezes a discriminação ocorre de forma camouflada. É dito ainda que a flexibilização dos padrões visa a permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano, as quais são dificultadas pelos estereótipos de gênero. O texto esclarece que o objetivo do debate é combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação.

Através de uma situação hipotética de afastamento ou aproximação entre meninos e meninas é sugerido à professora ou ao professor leitor (a) do texto que intervenha de maneira suave, porém objetiva, a fim de evitar conflitos e intolerância por parte dos alunos e alunas.

O texto elege a História e a Educação Física como as disciplinas onde as articulações com o tema acontecerão, provavelmente, com mais freqüência, e esclarece aos leitores que a abordagem das relações de gênero com as crianças das faixas etárias trabalhadas nesta pesquisa é uma tarefa delicada, mas que pode ser trabalhada em qualquer situação do convívio escolar e que se apresenta de forma nítida nas relações entre os alunos, nas brincadeiras diretamente ligadas à sexualidade, nas demais brincadeiras, no modo de realizar as tarefas escolares, na organização do material de estudo, enfim, nos comportamentos diferenciados de meninos e meninas. Diz ainda o texto que o papel da (o) professora (or) nesses casos é o de

combater e questionar os estereótipos de gênero. É sugerida a tática de promover o convívio entre meninos e meninas, para promover a tolerância entre eles e até mesmo o questionamento dos papéis determinados socialmente a cada sexo.

O texto conclui apresentando os conteúdos a serem trabalhados: a diversidade de comportamento de homens e mulheres, em função da época e do local onde vivem; a relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino; o respeito pelo outro sexo, na figura das pessoas com as quais se convive; o respeito às muitas e variadas expressões do feminino e do masculino.

3.4 A Pesquisa de Campo

Este trecho da pesquisa traz as observações realizadas entre os meses de Junho e Outubro do ano de 2007 e as entrevistas que ocorreram entre outubro e novembro de 2007.

A amostra desta pesquisa foi formada pelas professoras e professor mais acessíveis, as quais, após conversarem com a pesquisadora e com a Diretora da escola se dispuseram a participar. Ficando assim definidas como serão identificadas as professoras de cada série:

1^a. Série: Professora 01

2^a. Série Professora 02

3^a. Série Professora 03

4^a. Série Professora 04

O professor e a professora de Educação Física:

Professora A

Professor B

As observações a seguir foram organizadas por professora, e não por sua ordem de ocorrência, a fim de facilitar a identificação de algum padrão de comportamento por parte da docente que pudesse vir a ocorrer. Foram realizadas 12 horas de observação participante em sala de aula, para cada docente, divididos em seis turnos de duas horas cada. No caso da professora e do professor de Educação Física, foram 12 turnos de observação de uma hora aula cada.

Estão aqui relatados apenas os turnos em que houve alguma ocorrência relevante para esta pesquisa.

Durante as observações foram identificados episódios que demonstram falta de intimidade e preparo por parte das professoras e do professor para trabalhar com a igualdade e a diferença entre homens e mulheres.

Os nomes das crianças citadas neste relato foram trocados.

Ainda durante a fase exploratória da pesquisa, quando entrava em contato com as professoras da escola, foi comentado pela professora da 2^a série - que mais adiante veio a fazer parte do grupo de professoras pesquisadas -, que o uniforme das professoras da escola é nas cores cor-de-rosa e branco, fato que para ela já seria em função do gênero. “Por que rosa?” Pergunta ela. No decorrer da pesquisa pôde-se perceber que o uniforme é opcional, nem todas usam e algumas usam esporadicamente, no entanto, essas foram as cores do uniforme escolhido pela escola.

Também foi possível notar que a cor do uniforme adotado pela escola para alunos e alunas é azul. Cabe perguntar se a perspectiva androcêntrica também se faz presente na escolha da cor dos uniformes. Por que o uniforme das professoras (o único professor não usa uniforme) é cor de rosa e branco e o dos (as) alunos (as) é azul? Seria possível que a escola adotasse um uniforme rosa para todos os alunos e alunas sem causar indignação na comunidade, principalmente nos pais de alunos e nos próprios alunos?

A figura 01 mostra a professora com seu uniforme de camisa cor de rosa e os (as) alunos (as) com uniforme de camisa azul.



Figura 1 – Turma da 4^a série da escola pesquisada. Professora “4” usando a blusa do uniforme rosa e branco. (17/10/2007)

Fonte: GOMES, (2007) Acervo da pesquisadora.

3.4.1 As observações

Professora 01, 1^a série

Episódio I

Em volta da mesa da professora havia meninos e meninas em pé, ela pediu a duas meninas que distribuíssem folhas de “deverzinho” para a turma. Então se dirige à turma toda: “Eu quero duas crianças aqui no quadro, um menino e uma menina”. Alguns se oferecem, são escolhidos Joana e José¹⁹. A professora explica à turma o que deve ser feito: - “Joana vai desenhar uma menina e José, um menino”. As crianças começam a desenhar e há grande envolvimento da turma nos desenhos. Os desenhos são terminados, Joana desenhou uma grande menina de rabo de cavalo e vestido, José desenhou um menino pequeno que parece estar sem roupas, pois não há detalhes de vestimenta no desenho.

Antes de começar a transcrição dos diálogos e depoimentos, esclarece-se que as falas serão preservadas, com palavras que denotam o tom coloquial da fala ou os vícios de

¹⁹ Nomes fictícios.

linguagem serão transcritas em itálico. As gírias e a linguagem típica do local serão colocados entre aspas. Para os erros gramaticais, será utilizada a expressão (*sic*).

A professora pergunta à turma: “Qual a diferença entre o menino e a menina?”

A turma responde: “O cabelo”!

Professora: “O cabelo. Qual é a diferença?”

Turma: “É grande!”

A professora vai anotando as diferenças no quadro e pergunta: “Só existe menina de cabelo grande?”

Turma: “Não!”

Professora: “Tem de cabelo pequeno também, *né*? E menino de cabelo grande, alguém conhece? E menina de cabelo curto?”

Turma: -“eu, eu.”

Professora: “Tem outra diferença?”

Turma: “A roupa!”

Professora: “Qual?”

Turma: “A menina *tá* de vestido!”

Professora: “E o menino?”

Turma: “*Tá* pelado!”

Professora: “Não, ele *tá* de calça e camisa, gente!”

Professora: “Quem ganhou, Joana ou José?”

Turma: “Joana!, José!”

Professora: “Vamos votar.”

Sai perguntando de um por um e marcando no quadro, Joana ganhou com quatorze votos contra dez de José.

A professora apagou o quadro.

Análise do episódio: Neste episódio, percebe-se que, ao invés de discutir as diferenças, a professora reproduz estereótipos de papéis de gênero. Ela quase começa a discussão quando fala da diferença do tamanho dos cabelos entre meninos e meninas, mas fica só nisso. Observa-se que no caso do desenho do menino ela vê calça e camisa onde não havia nada; de fato, o desenho estava sem roupas, mas como ela pediu que se desenhasse um menino, automaticamente deduziu que ali havia calça e camisa. Esse episódio faz lembrar o

conto a “Roupa nova do rei” onde a criança viu que o rei estava nu, mas os adultos viam vestes majestosas, afinal se tratava do Rei!

Quase houve um trabalho por parte de professora com as questões de diferenças e igualdade entre homens e mulheres, infelizmente ela se limitou a relatar as desigualdades físicas e de vestimentas. Afinal, calça e camisa não são vestes usadas apenas por homens, também homens e mulheres podem usar vários comprimentos de cabelo. Embora a professora tenha despertado a curiosidade da pesquisadora quanto ao rumo seria dado para aquela brincadeira, o final foi frustrante devido à a oportunidade perdida pela professora, haja vista a sua falta de familiaridade em lidar com a questão das diferenças.

Episódio II:

Em seguida a professora entrega à turma um “deverzinho” de pintura (que compõe este trabalho como Anexo A, p. cxliv). Eles devem pintar as partes do corpo humano, cabeça, tronco e membros. O texto diz que Aninha tem uma boneca, essa boneca deve ser pintada. É dito que cor deve ser usada em cada parte do corpo da boneca, abaixo da boneca há as figuras de um menino e de uma menina, essas figuras estão divididas em cabeça, tronco e membros. A menina está vestida como uma bailarina, o menino como jogador de futebol. A professora diz às crianças que quem quiser pode pintar a menina e o menino do fim da folha. Em seguida os alunos foram para o recreio.

Análise do episódio: Na tarefa, tendo como tema o desenho das partes do corpo humano, a professora repassou outro estereótipo, sutilmente, às crianças. No desenho, a menina vem vestida de bailarina e o menino de jogador de futebol, no entanto, ela deixa de fazer relação com as diferenças de vestimentas. A professora poderia aproveitar a oportunidade para desconstruir a idéia de que uniforme de futebol é só para meninos e que os homens que se dedicam ao balé são menos “homens” que os que preferem o futebol. Isso, claro, se ela tivesse alguma formação teórica nesse sentido.

Nessa data, inclusive, ocorriam os Jogos Pan-Americanos no Rio de Janeiro – observando-se um momento de desconstrução de estereótipos de papéis, a partir do momento em que a Seleção Feminina de Futebol chegou a ser campeã do torneio.

Os Jogos Pan-Americanos do Rio de Janeiro chamaram a atenção de todo o país principalmente dos jovens, porém em nenhuma aula observada houve alguma discussão

referente ao torneio e nem ao fato de que a equipe feminina de futebol obtinha destaque bem maior do que a masculina.

Segundo o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004), imagens estereotipadas da mulher e conteúdos discriminatórios ainda são reproduzidos em materiais didáticos e para-didáticos, em diferentes contextos e espaços educacionais. Atitudes preconceituosas de professores ou orientadas educacionais podem contribuir para que determinadas carreiras sejam vistas como “tipicamente femininas” ou “tipicamente masculinas”. O documento aponta que no nível superior as mulheres são 76,44% das/os matriculadas/os na área da educação e 27% na área de engenharia, produção e construção. No ensino profissional os homens são 87,6% dos/as matriculados/as na área de indústrias, enquanto as mulheres são 94,4% das/os matriculadas/os em secretariado.

Há que se concordar com Louro (1997), quando ela afirma que o ambiente escolar pode ser um meio onde as diferenças, na maioria das vezes, são reproduzidas e não discutidas.

Episódio III:

Quando terminam as correções dos cadernos a professora diz: “Quem trouxe joguinhos e já terminou o dever pode sentar no fundo para brincar, só quem eu já vi o caderno.”

Dois meninos começam a jogar bola na sala, a professora fala: “Bola não, o que foi que eu disse? Não é pra trazer bola para a sala! Eu disse que vocês podem trazer carrinho ou boneca.” (Recolhe a bola, pois a atividade é realizada dentro da sala de aula em horário de aula e o barulho incomodaria as salas vizinhas).

Os meninos se juntam aos que brincam de carrinho. Nenhuma menina trouxe boneca, elas ficam conversando. Toca a sirene indicando a hora do recreio.

Análise do episódio: A interferência da professora na escolha do brinquedo é totalmente apoiada em estereótipos de gênero; os meninos devem brincar com carrinhos, e as meninas com bonecas, fortalecendo as imagens da divisão de papéis público/masculino, privado/feminino, permanecendo a distinção “generificada”, no dizer de Louro (1997), na escolha do brinquedo que pode ser levado para dentro da escola. Dessa forma, é criado um obstáculo à oportunidade de aprender e dividir novas formas de brincar das crianças.

No estereótipo, diz Silva (2001):

A complexidade do outro é reduzida a um conjunto mínimo de signos: apenas o mínimo necessário para lidar com a presença do outro sem ter de se envolver com o custoso e doloroso processo de lidar com as nuances, as sutilezas e as profundidades da alteridade. O estereótipo é, assim, o resultado de um complicado compromisso. De um lado, a existência do outro me impõe colocar em ação alguma forma de conhecê-lo. Do outro, esse conhecimento é restringido por uma economia semiótica, na qual a lei é a minimização do investimento afetivo e epistemológico. Nessa economia, o outro, como objeto de conhecimento, é fixado, congelado, imobilizado. O estereótipo, tal como a ideologia, é um esforço de contenção da fluidez, da indeterminação, da incerteza da linguagem e do social. (SILVA, 2001, p. 51).

A forma de interpelar as crianças em sala de aula, o encaminhamento para atividades diferenciadas por gênero na hora do recreio, a solicitação de auxílio específico às tarefas de classe, a permissividade - ou não - para determinados comportamentos, confirmam que na cotidianidade da prática pedagógica, relações de gênero são construídas, e meninos e meninas aprendem “coisas de menino e coisas de menina”, por que ser menina é diferente de ser menino. (FERREIRA, 2006).

Episódio IV -

A professora planeja o dever de casa.

1) Passe as frases para o masculino

A menina foi à feira.

A amiga de Ana foi ao cinema.

A comadre da mamãe fez um bolo gostoso.

Análise do episódio: O exercício foi escrito/criado (não houve cópia de livro) pela professora na sala de aula. O tipo de atividade retratado pela professora descreve duas mulheres em papéis de dona de casa: indo à feira ou fazendo bolo e uma outra indo ao cinema, possivelmente sozinha já que não faz menção a outra pessoa. Tem-se, então, dois

exemplos de confirmação de estereótipo (a menina que vai à feira e a comadre que faz um bolo gostoso) e uma possível flexibilização desse padrão (a amiga vai ao cinema). O interessante é que as frases terão que ser passadas para o masculino, no entanto, como a professora ia criando as frases enquanto escrevia provavelmente não houve uma elaboração sua no sentido de discutir papéis sexuais e sim uma repetição de padrões femininos e ou do seu próprio dia a dia.

Professora 02, 2^a série

Episódio I -

Exercício de Português, revisão para as provas.

A professora copiou o seguinte exercício no quadro:

“Nas frases abaixo sublinhe o substantivo próprio e circule os comuns:

- a) O nome do meu amigo é Frederico
- b) André comprou chocolate para Juliana
- c) Fui de carro para Salvador
- d) Sapeca é um gatinho esperto.”

Corrigiu o mesmo juntamente com as crianças, em seguida realizaram outro exercício da mesma natureza.

Análise do episódio: Nesse exercício chama a atenção o fato da frase da letra “b” trazer um garoto comprando algo para uma garota, daí ser necessário observar se essa relação é colocada por essa professora em outras situações, futuramente.

Episódio II:

Atividade de Português (um, uma, uns, umas, artigos femininos e masculinos)

A 3^a questão é a seguinte:

Complete com o masculino

- a) A Titia e o _____

- b) A Autora e o _____
- c) A Ladra e o _____
- d) A Juíza e o _____
- e) A Leoa e o _____
- f) A Heroína e o _____

Análise do episódio. Interessante o fato de que a professora deu exemplos de mulheres em postos considerados masculinos como juíza, heroína, autora e ladra. A imagem da leoa também evoca uma idéia de força feminina.

Episódio III:

Tocou o sinal, as crianças correm em direção à porta, a professora grita:- “*Epa, epa, sem correr, senta todo mundo!*”

Todos se sentam, ela se dirige à porta e fala: “As meninas formem uma fila aqui.”

As meninas se levantam e formam a fila, um menino pergunta: “Por que só as meninas?”

A professora, que estava distante do menino, não respondeu, talvez não tenha ouvido, pois fazia muito barulho na escola toda naquele momento. Outro menino se dirige à fila e a professora diz: “Só as meninas!” Quando todas as meninas fazem a fila, a professora chama os meninos. “Agora os meninos”. Eles formam uma fila atrás das meninas. Diz a professora: “Sem correr!” E libera a turma.

Análise do episódio: O que se percebe é um momento de privilégio para as meninas, elas saem primeiro, reforçando o estereótipo da fragilidade feminina. É importante ressaltar que a escola, ao separar meninas de meninos nas filas, nas danças, nas brincadeiras, reforça uma relação binária e oposta entre os sexos, por que as filas não podem ser ordenadas por ordem alfabética, seguindo a seqüência da chamada, ou por ordem de tamanho, ou de idade, por exemplo?

Outro dado interessante é que o menino pergunta por que a professora dá preferência às meninas, quando dificilmente se vê uma menina questionando a prioridade dada aos

meninos em outras situações. O homem, desde pequeno, é ensinado a questionar quando sua prioridade é ameaçada, a mulher, por sua vez, é orientada a não procurar confusão, mulher que contesta é encrenqueira.

Conforme diz Saffioti (1991), os homens são ensinados a competir permanentemente, seja por um emprego, pelo melhor salário, por uma promoção na carreira, pela atenção de uma mulher, sendo a competição um dos traços fundamentais da personalidade masculina destinada a desempenhar o papel de “macho”. Outro fator que integra o modelo do “macho” é a agressividade, ou seja, culturalmente cabe ao homem tomar iniciativas, assumir uma posição ofensiva, ser intransigente, duro e firme. À mulher impõe-se a necessidade de inibir toda e qualquer tendência agressiva, pois ela deve ser dócil, cordata e passiva. Caso ela seja o tipo de “mulher contestadora” ou “despachada”, deve disfarçar essa qualidade, pois estas são características consideradas positivas somente quando presentes num homem. Esse modelo, mulher passiva e homem ativo, constitui-se no mais clássico dos estereótipos de gênero.

Episódio IV:

A professor avisou à turma que todos farão uma visita à biblioteca da escola. Todos vão para a sala de leitura, quando as crianças se sentam, a professora começa a explicar como se comportar na biblioteca. Durante essa explicação ela diz: “Vocês devem saber que livro querem ler. Se é de história, que tipo de história? É de aventura? Ou as meninas, que são mais românticas que os meninos, uma história de amor? Devem também saber guardar os livros onde acharam.”

Quando explicava como achar o livro desejado: “Na prateleira está escrito o tipo de livro que tem nela. **Meninas!** (chama atenção das meninas elevando o tom de voz), aqui estão os romances, nessas prateleiras tem etiquetas escritas: “Romance”. Todos os livros daqui são romances, aqui estão os de poesia.” (vai mostrando os livros e olhando apenas para as meninas que estão sentadas nas mesas localizadas no contorno da sala, a maioria dos meninos ficou sentada no centro).

Continua a explicação: “Aqui estão as crônicas, que já são mais fortes para vocês. Vocês devem procurar a literatura infantil, aqui vejam: “Literatura Infantil”.” (agora olha apenas para os meninos)

Análise do episódio: Neste exemplo percebe-se a condução da professora para o tipo de leitura que as crianças deverão fazer. Ela apresenta a biblioteca aos (às) alunos (as) e também o estilo de literatura próprio para cada sexo. Na lógica da professora, meninas são mais românticas, logo, lerão histórias de amor. Os meninos devem se dirigir à seção de literatura infantil. Esse tipo de interferência, vindo da professora que está introduzindo o hábito da leitura na vida de crianças de oito anos de idade em média, pode trazer consequências para o tipo de leitura feita pelas crianças, que se interessarem pelos livros, durante muitos anos de sua vida até que tenham adquirido maturidade e conhecimento na escolha de seus livros.

No volume 10 dos PCNs (1997) encontra-se a orientação aos professores e professoras de que, ao atuar como um profissional a quem compete conduzir o processo de reflexão que possibilitará ao aluno autonomia para eleger seus valores, tomar posições e ampliar seu universo de conhecimentos, é preciso ter discernimento para não transmitir seus valores, crenças e opiniões como sendo princípios ou verdades absolutas. No entanto, no episódio observado, em nenhum momento a professora relativiza suas afirmações, ela diz claramente: “as meninas, que são mais românticas que os meninos [devem ler], uma história de amor”. Depois ela olha para os meninos e diz: “Vocês devem procurar a literatura infantil.”

Ao fazer as afirmações de que existe um tipo de leitura própria para homens e outra para mulheres, a professora mostra não suspeitar que as identidades de gênero não são dadas *a priori*, que diferenças entre homens e mulheres são construídas socialmente, que variam de cultura para cultura. Suas observações partem de uma visão homogênea da identidade e não consideram a pluralidade de significados que masculino e feminino podem ter.

Episódio V:

Depois das explicações, a professora deixou os alunos lerem durante 15 minutos, pois já era hora de voltar para a sala. Ao final do tempo diz: “As meninas façam uma fila! Só as meninas. Vão para a sala e se sentem.” A professora então se dirige aos meninos: “Temos que arrumar a sala, não podemos deixar desarrumada.” Ela e os meninos arrumam as mesas e as cadeiras. “Façam uma fila. Vamos para a sala.”

Durante o restante da aula ela conversa com as crianças a respeito da estada na biblioteca.

Análise do episódio

Também no momento de arrumar a sala, ela privilegia as meninas ao fazer com que os meninos coloquem as cadeiras no lugar, reforçando a idéia de que as meninas são frágeis.

Episódio VI:

Atividade de Português

2^a.) Complete as frases com os coletivos adequados

- a) O Policial prendeu a _____ de ladrões.
- b) Mamãe colocou o _____ de uvas na geladeira.
- c) Titia comprou uma _____ de papéis.
- d) Em minha escola há duas _____ de alunos.

Análise do episódio: Percebe-se aqui que a figura masculina colocada não só trabalha como o faz em uma atividade considerada viril, útil socialmente, ela prende os ladrões. Já as figuras femininas executam atividades estereotipadas consideradas femininas, afazeres domésticos ou compras.

Episódio VII - Atividade de Português

Leia o texto e complete com substantivos femininos.

A bicharada

A festa da bicharada

Estava super animada

No alto falante, o veado

Pedia que cada convidado pegasse

Seu par, que a dança já ia começar.

O porco convidou a _____

O coelho tirou a _____

O sapo foi buscar a _____

O gato puxou a _____

O macaco pegou a _____

E o arrasta - pata, com muita batucada, varou a madrugada.

Análise do episódio: Nesse exemplo, apenas os machos convidam as fêmeas para dançar. Atualmente não é tão incomum que mulheres convidem homens para dançar. Entretanto, esse exemplo mostra uma escola onde essa inversão parece difícil. Aqui, as meninas aprendem, de uma maneira sutil, que devem esperar pelos rapazes se quiserem dançar numa festa. Mais uma vez vê-se o estereótipo da mocinha comportada, frágil que aguarda, pacientemente, que o rapaz tome alguma atitude.

Ademais, mesmo em se tratando de um exercício de completar sentenças femininas algumas frases poderiam ter sido formuladas de maneira invertida, por exemplo:

A_____ convidou o porco.

A_____ tirou o coelho.

Saffioti (1991) chama a atenção para a força que têm os estereótipos, eles são como moldes, quem não entrar na forma se arrisca a ser cortado das relações consideradas “normais”. Os homens temem ser considerados menos “machos” se forem pacíficos, generosos, e flexíveis; as mulheres, por sua vez, temem ser tomadas como pouco femininas e incapazes de conservar o “amor” do parceiro se se revelarem empreendedoras, ousadas, dinâmicas e bem sucedidas; ou seja, o homem deve vestir a máscara do macho e a mulher a da submissa. O uso dessa máscara, é bom que se diga, significa a repressão de todos os desejos que caminharem em outra direção. A autora acrescenta que se encarnar o estereótipo torna-se a maneira mais fácil de conviver socialmente, porque basta obedecer ao modelo, é preciso que se reconheça o caráter repressivo dessa “opção”.

Episódio VIII

Atividade de Português: Grife os adjetivos nas frases abaixo

- a) Pedrinho é um garoto bonito
- b) Papai comprou um sorvete delicioso

- c) É lindo o vestido que mamãe ganhou
- d) Marcelo é um menino corajoso
- e) André ganhou uma camisa azul.

Dê adjetivos para as palavras abaixo:

Casa_____

Borboleta_____

Árvore_____

Homem_____

Aluno _____

Vestido_____

Análise do episódio: No primeiro exercício, o que se nota, mais uma vez, são as representações estereotipadas, a única mulher das frases ganhou alguma coisa, mais precisamente, um vestido. Está exemplificada numa posição passiva de ganhar algo de alguém e o que ganha é uma vestimenta tipicamente feminina, um vestido. Não foi uma calça, um tênis ou uma bermuda. Mamãe ganha um vestido lindo. Repete-se o modelo de exercício usado por essa professora na primeira ocorrência, no qual “André comprou chocolate para Juliana”.

Os homens, por sua vez, são bonitos, como Pedrinho, corajosos como Marcelo, compram algo, como o Papai (em contaste com a mãe que ganhou), ou quando ganham alguma coisa, como André, também aí encontra-se o estereótipo, a camisa é azul.

No segundo exercício nenhum exemplo é feminino, ou são seres de sexo indefinido, como a árvore e a borboleta; objetos como vestido e casa ou pessoas do sexo masculino, homem e aluno. As meninas não aparecem nos exemplos da professora, não são citadas. Por quê? Pergunta-se: qual a consequência para a menina de ter sempre que subentender sua presença que não é mencionada?

Episódio I

A atividade em sala foi interrompida para o ensaio de uma dança para a festa junina da escola. Foram separados os meninos das meninas. Quando questionada a respeito do porquê da separação, a professora disse que ensaiariam uma dança *Country* só com os meninos das três terceiras séries nessa sala e uma dança com as meninas das mesmas turmas mais tarde. Devido à dificuldade de transportar o som para a sala de aula a turma de meninos foi deslocada para a sala de leitura a fim de começar o ensaio.

A dança foi ensaiada três vezes quando tocou o sinal de saída. As professoras 03 e “E” (professora de outra sala de terceira série não incluída na amostra) que coordenavam o ensaio lamentaram não ter sobrado tempo para ensaiar as meninas. Quando algumas as procuraram para saber se ainda iam ensaiar, foram informadas que ensaiariam na manhã seguinte.

Análise do episódio: Despertou curiosidade o fato de que as danças eram separadas por sexo, uma para os meninos e outra para as meninas. Questionando o fato obteve-se a resposta que a dança foi escolhida por uma professora de outra escola que veio ensinar às professoras “3” e “E” uma coreografia para ser apresentada na festa da escola. Portanto, a escolha de uma dança separada para meninos e meninas veio de uma professora de fora da escola. No entanto, esta opção não foi discutida ou questionada em nenhum momento.

Episódio II

A professora precisava de ajuda para pegar o aparelho e as caixas de som, a fim de começar o ensaio da dança das meninas, ocasião em que foi ajudada pela pesquisadora que a ajudou a levá-los para a sala de leitura. Os plugues estavam desencapados e desconectados, a professora os encaixou no aparelho, colocou o CD na bandeja e mesmo assim ele não reproduzia o som. Ela saiu da sala dizendo que ia “buscar um homem”. A pesquisadora sentiu-se na obrigação de ajudar, localizando a tecla *play*, que estava realmente difícil de localizar, o som funcionou imediatamente e a professora “E” começou a ensaiar com as meninas. Logo em seguida chega a professora “3” que diz, aparentemente admirada: “Funcionou!” E completa: “Eu fui buscar um homem *né*, porquê...” Não conclui a frase.

Análise do episódio: Ao encontrar um obstáculo para fazer funcionar um aparelho eletrônico, a professora nem chega a perguntar se alguma mulher na sala saberia consertar o

objeto, ela imediatamente sai em busca de um homem. Ao encontrar o aparelho funcionando ela fica admirada. Este exemplo dá uma idéia da representação desta professora sobre habilidades masculinas e femininas.

Episódio III:

Durante a correção da lição de casa de matemática um aluno chama a professora e diz: – “Tia, fulano me chamou de *viado*”.

Professora. – “Você é *viado*”?

Aluno - “Não”.

Professora- “Veado é um animal da selva, eu *tô* vendo aqui uma criança, um ser humano, ninguém aqui é veado”.

Os dois meninos envolvidos no episódio trocam olhares e riem, a professora se afasta e continua o assunto.

Análise do episódio: No episódio, nota-se que a professora foge da discussão a respeito da sexualidade, com os alunos. Neste momento ela poderia ter feito algum comentário acerca do fato de que chamar alguém de homossexual não é (ou não deveria ser) um xingamento, poderia ter discutido o respeito à diversidade humana, por exemplo. É importante ressaltar que o volume 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (PCNs, 1997) vem dizendo que o trabalho de Orientação Sexual deverá se dar de duas formas: dentro da programação, por meio dos conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo; e extra programação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema. Ele aponta que os momentos e as situações em que se faz necessária a intervenção de professoras e professores são os que implicam discriminação de um aluno em seu grupo, com apelidos jocosos e às vezes questionamento inerentes à sua sexualidade. A (O) professora (or) deve então sinalizar a rigidez das regras existentes nesse grupo, as quais definem o que é ser menino ou menina, apontando para a imensa diversidade dos jeitos de ser. Também as situações de depreciação ou menosprezo por colegas do outro sexo demandam a intervenção do professor a fim de se trabalhar o respeito ao outro e às diferenças. Portanto, se essa profissional tivesse recebido um treinamento adequado para enfrentar as questões relativas a

corpo, a gênero e à sexualidade, muito provavelmente teria respondido ao comentário do aluno mais satisfatoriamente e sem fugir do assunto,

O corpo do texto do volume 10 dos PCNs (1997) traz também uma orientação relativa à postura do educador no trato com as questões relativas à sexualidade e à orientação sexual. Ele diz que o professor transmite valores com relação à sexualidade no seu trabalho cotidiano, na forma de responder - ou não - às questões mais simples trazidas pelos alunos, acrescenta que é necessário, então, que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato do tema. Sugere que o professor entre em contato com questões teóricas, leituras e discussões acerca das temáticas específicas de sexualidade e suas diferentes abordagens; prepare-se para a intervenção prática junto dos alunos e tenha acesso a um espaço grupal de supervisão dessa prática, o qual deve ocorrer de forma continuada e sistemática, constituindo, portanto, um espaço de reflexão quanto a valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual. No entanto, como será discutido mais adiante, muito pouco tem sido feito para a capacitação adequada desses profissionais.

Episódio IV:

No início da aula, a professora deixa, a todos que pedem, ir ao banheiro ou beber água; lá pelas 08:00 horas ela avisa que não deixará mais ninguém sair antes do recreio. No entanto, disse “sim” a todas as meninas que pediram para sair e “não” a todos os meninos. Até a hora do recreio houve oito pedidos, sendo cinco de meninas e três de meninos, elas saíram, eles não.

Episódio V:

Mais uma vez observa-se que a professora deixa as meninas irem ao banheiro e não deixa os meninos. De 12 pedidos para sair, quatro foram de meninas e oito de meninos. Ela disse “sim” para duas meninas e dois meninos e “não” para duas meninas e seis meninos.

Sim para as meninas: 02

Sim para os meninos: 02

Não para as meninas: 02

Não para os meninos: 06

Análise do episódio: Percebe-se que a professora privilegia as meninas, permitindo que elas saiam da sala e os meninos não. Trata-se do reforço de um estereótipo de que meninas não fazem bagunça no corredor da escola, ou que, quando pedem para sair, é porque realmente estão com sede ou precisando usar o banheiro; reforça-se também o estereótipo de que os meninos fazem bagunça no corredor e merecem ser tratados com mais severidade. Vê-se que em todas as situações presenciadas há uma separação entre masculino e feminino seja para privilegiar um ou outro, e isto é estabelecido como um padrão de comunicação e comportamento, por parte da professora, determinado pelo sexo do aluno ou aluna. Se for menina terá maior probabilidade de ter sua ida ao banheiro autorizada, durante o horário da aula; se for menino, não. Assim como no caso da professora da 4^a série (analisado a seguir) que tolera conversa durante a aula, se for de meninos, se for de meninas, não.

Evidencia-se que a atenção da professora é diferenciada por conta de estereótipos de gênero. Carvalho (2001) lembra que significados, valores e símbolos ligados às noções de masculinidade e feminilidade informam as concepções de bom aluno, boa aluna, disciplina e aprendizagem, articuladas a outras hierarquias como classe social e etnia; e chama a atenção para as possibilidades das relações sociais de gênero influenciarem a avaliação escolar, sobretudo as chamadas avaliações de processo, mais marcadas pela subjetividade e indefinição de critérios.

Professora 04. 4^a série

Episódio I:

Em meio ao barulho de toda a sala a professora se vira para o lado direito, onde está sentada a maioria das meninas, e diz: “Só um instantinho, as moças *tão* demais hoje. Coisa feia! Depois quando eu dou um cascudo eu sou ruim”. (fala sorrindo).

Mais uma vez apesar de toda sala conversar a professora se dirige às garotas e diz: “Né, mocinhas? *Tão* uma matraca hoje.”.

Episódio II:

Toca o sinal do recreio. A professora diz em voz alta:

- Primeiro elas!

As meninas formam uma fila e vão saindo devagar, quando alguns meninos se levantam e se dirigem até a porta, a professora imediatamente põe as mãos na cintura e pergunta rindo: “Eu disse meninas.” Todos correm e se sentam, quando a última menina sai, ela diz: “Agora eles”.

Saem os meninos em debandada.

Análise do episódio: A professora privilegia as meninas no momento de formar a fila, como as professoras “2”, e “3” em outros momentos, reforçando a idéia de que as meninas são frágeis e que devem vir primeiro.

Episódio III:

A professora se dirige a duas meninas, dizendo que vai separá-las, mudar seus lugares se amanhã as duas continuarem a conversar assim. Observando as meninas vê-se que elas conversam mesmo, mas também há garotos conversando e eles não são repreendidos da mesma forma.

Episódio IV:

Corrigindo o ditado de caderno em caderno, a professora chama a atenção dos meninos que comentavam seus erros em voz (bem) alta. “Meninos!” (sem mais comentários)

Minutos depois pede silêncio às meninas. “Mocinhas!” (sem mais comentários)

Bate o sinal, saem todos em fila.

Análise dos episódios I, III e IV: Interessante como, na maneira de chamar a atenção das crianças, a professora transmite suas idéias a respeito de cada grupo. Os meninos são “meninos”, as meninas são “mocinhas” e devem se comportar como tais. A professora se dirigiu assim às meninas em todos os episódios onde ela chamou sua atenção pelo barulho.

Tudo que o ser humano faz, todo o seu comportamento, como pensa, como fala, sente, fantasia e sonha, tudo sofre influência da imagem que fazem de si mesmos. Esta imagem é construída a partir dos modelos oferecidos pela sociedade, logo não é a biologia e sim o meio social quem determina como as pessoas devem ser e se comportar. Vem daí a necessidade da

educação. Cada sociedade elege algumas formas de atuação que irão constituir seu modelo e que serão formados e transmitidos ao longo da história, ficando estabelecidos como modelos de conduta. Esses modelos não são os mesmos para todos os indivíduos; existem uns para o sexo masculino e outros para o sexo feminino, claramente distintos. Os padrões de comportamento atuam como organizadores inconscientes da ação, e é esta inconsciência que os torna mais dificilmente modificáveis, não é possível alterá-los com uma simples imposição ou lei. É necessária uma mudança na mentalidade dos indivíduos, e a escola é o lugar privilegiado para introduzir essa mudança, para tanto é preciso tomar consciência dos mecanismos inconscientes de transmissão do modelo que queremos modificar. (MORENO, 1999).

Nesses episódios, percebe-se que a professora é mais sensível ao mau comportamento das meninas do que ao dos meninos, pois mesmo que meninos e meninas conversem durante as aulas é a conversa das meninas que a incomoda mais. Ela chama a atenção dos meninos individualmente, já às meninas ela se dirige enquanto grupo, referindo-se a elas como “moças”, “mocinhas” e “matracas”. Interessante como na maneira de chamar a atenção das crianças, a professora transmite suas idéias relativas a cada grupo. Os meninos são “meninos”, as meninas são “mocinhas” e devem se comportar como tais. A professora se dirigiu assim às meninas em todos os episódios onde ela chamou sua atenção pelo barulho. Dessa forma é sutilmente passado as crianças que “mocinhas” devem ser discretas, falar baixo ou se possível não falar. Já os meninos não precisam de tanta formalidade.

Considerando o gênero como uma categoria relacional, cujo objeto de estudo são homens e mulheres, percebe-se neste exemplo que na medida em que a professora cobra bom comportamento das meninas, com mais ênfase que dos meninos, os meninos ficam em desvantagem, pois ao não serem advertidos com firmeza eles dificilmente aprenderão a se comportar em ambientes mais formais, que exijam decoro, não aprendendo a respeitar figuras de autoridade, como a professora, têm suas chances sociais diminuídas. Eis aqui um exemplo da “diferenciação selvagem” de Marli André (1999), citada na introdução deste trabalho, onde uma discriminação involuntária por parte da professora estabelece desigualdades entre os alunos, podendo levar ao fracasso escolar.

Episódio V:

Assunto: Português, grau dos substantivos.

A professora escreve o assunto no quadro.

O grau do substantivo classifica-se em aumentativo e diminutivo.

Alguns aumentativos

Amigo: amigão*

Animal: animalaço

Barca: barcaça

Cabeça: cabeçorra

Cão: canzarrão*

Casa: casarão

Corpo: corpanzil

Copo: copázio

Fogo: fogaréu

Chapéu: chapelão

Forno: fornalha

Garrafa: garrafão

Homem: homenzarrão*

Monte: montanha

Mulher: mulherona*

Muro: muralha

Nariz: narigão

Navio: naviarra

Rapaz: rapagão*

Rico: ricaço*

Voz: vozeirão

*Os grifos são da autora do estudo

Alguns diminutivos

Amigo: amiguinho*

Animal: animalzinho, animalejo

Caixa: caixote, caixinha

Casa: casebre, casinha

Chuva: chuvisco, chuvisqueiro

Espada: espadim, espadinha

Flauta: flautim, flautinha

Flor: flozinha

Frango: franguinho*

Mala: maleta, malinha

Muro: mureta

Rapaz: rapazinho*

Rio: riozinho

Quintal: quintalzinho

Roda: rodelá, rodinha

Sino: sineta, sininho

Palácio: palacete

Papel: papelzinho

Em seguida a professora copia a lição de casa referente ao assunto:

1º.) Reescreva as frases, passando para o aumentativo as palavras grifadas:

- a) A casa tinha um muro alto.
- b) **O amigo atravessou o rio.***
- c) **Com este pé, com este nariz, com esta voz, ele parece um homem.***
- d) **O rapaz derrubou a garrafa e quebrou o copo.***
- e) A criança abriu a boca quando chorou.

* (Os grifos são da autora da pesquisa)

Análise do episódio: Percebe-se, nos exemplos explicitados pela professora, que a maioria deles está no masculino; dos nove substantivos que poderiam ser usados tanto no masculino como no feminino, apenas um é utilizado no feminino, ainda que sua forma masculina tenha sido usada primeiro: (Homem: homenzarrão; Mulher: mulherona). As palavras “amigo” e “rapaz” são usadas duas vezes, no aumentativo e nos diminutivo. A professora poderia ter escrito: moça, amiga, rica, franga, cachorra, (para ficar com os exemplos escritos no quadro) no entanto, optou por suas formas masculinas.

Na lição de casa não há nenhuma frase no feminino.

Quando a professora privilegia o masculino das palavras ela está fortalecendo, nas entrelinhas, uma hierarquia, uma prioridade. O feminino quase não é citado como exemplo, é como se falando do homem já se falasse da mulher. Não há “necessidade” de falar no feminino.

A professora copia as palavras de um livro; entretanto, mesmo sendo uma cópia se ela fizesse uma reflexão a respeito do assunto nada a impediria de mudar o sexo dos substantivos. Esse é mais um exemplo da falta de reflexão quanto às questões de gênero por parte das professoras.

A linguagem e a forma de ensiná-la não são imparciais, são sim impregnadas de ideologia androcêntrica e contribuemativamente para a formação de padrões inconscientes de conduta nas meninas e nos meninos, padrões que continuarão atuando ao longo da vida e vão parecer imodificáveis graças, precisamente à sua aquisição precoce. (MORENO, 1999).

Os modelos lingüísticos são genericamente ambíguos para a mulher e categóricos para o homem. Este só deve aplicar a regra de ouro: sempre em todos os casos usa-se o masculino. À mulher apresenta-se a dúvida sobre se deve renunciar à sua identidade sexolingüística, ou seguir as regras estabelecidas pela língua culta e aceita por todos. Por consequência, o mais freqüente é que os textos escritos por mulheres se expressem no masculino, uma vez que é mais fácil renunciar à sua identidade sexolingüística do que a aproximar dos demais, sobretudo quando, desde tempos remotos, a aprendizagem da língua escrita vem mostrando - de inúmeras maneiras - que é assim que deve ser, e que é bom que assim seja. (MORENO, 1999).

A professora copia as palavras de um livro, entretanto, mesmo sendo uma cópia, se ela fizesse uma reflexão a respeito do assunto, nada a impediria de mudar o gênero dos substantivos. Esse é mais um exemplo da falta de reflexão quanto às questões de gênero, por parte das professoras.

Ocorrência VI:

Fazer e pintar um desenho para ser a capa do fichamento²⁰ de um livro intitulado: “Clara-como-o-sol. Escuro-como-a-noite.”

A professora vem trabalhando com a turma vários aspectos da região Norte do Brasil. O texto conta a lenda do amor de dois jovens indígenas, cuja história teria dado origem ao encontro dos rios Negro e Solimões.

Enquanto dá o contexto de vida dos dois personagens principais o livro diz:

Jamy cresceu no meio do seu povo e aprendeu as tarefas dos homens: pescar, caçar, treinar para a guerra. Josy cresceu no meio de sua gente, e também aprendeu as funções próprias das mulheres em sua tribo: cozinhar, tecer, cuidar das crianças e das plantações. Seus corpos desenvolveram harmoniosamente, Jamy tornou-se um forte e belo guerreiro; Josy transformou-se numa formosa e atraente jovem. (BORTOLINI, 1998).²¹

Apesar de a observação oficialmente estar encerrada, a pesquisadora comparecerá à próxima aula, cuja tarefa a ser desenvolvida será um fichamento do texto discutido; para a pesquisa é interessante saber se haverá alguma discussão acerca das funções de cada pessoa na tribo.

²⁰ O fichamento compõe este trabalho como Anexo B (p xlvi)

²¹ Cópia desta página do livro compõe este trabalho como Anexo C (p.xlv)

Ocorrência VII:

Correção da lição de geografia. Fichamento do texto “Clara-como-o-sol. Escuro-como-a-noite.”

A professora entregou duas folhas com questões a respeito do texto (encontram-se em anexo), e deu tempo às crianças para responderem. Sentou-se ao lado da pesquisadora, que lhe indagou quanto aos procedimentos relativos a essa atividade. Respondeu que o fichamento será entregue a ela, que lhes devolverá corrigido. A nota atribuída então será acrescentada à nota de Português.

Análise do episódio: É importante frisar que o texto foi apresentado às crianças em um livro didático como parte das atividades do estudo de Geografia do Brasil. Não há discussão quanto às respostas ou ao texto lido. A professora apenas pergunta se seus alunos gostaram do texto e se mudariam seu final. As questões 07 e 08, formuladas pela professora, para o fichamento do texto, perguntam quais as tarefas desempenhadas pelos personagens principais em suas tribos. Não houve discussão ou reflexão relativa aos estereótipos de gênero repassados às crianças através do texto e do desenho que o ilustrava. Nele, as funções próprias aos homens são pescar, caçar, treinar para a guerra e as funções femininas são cozinar, tecer, cuidar das crianças e das plantações. O rapaz quando cresce se torna um belo guerreiro, um possível herói da tribo, a moça é bela e atraente, mas é só uma jovem que carrega mandiocas. Ferreira (2006) adverte que a omissão de questionamentos a respeito de estereótipos também reforça a construção de especificidades para um ou outro gênero.

Trata-se de um exemplo de como a escola repassa conteúdos sexualmente tipificados às crianças, através do conhecimento científico, sem uma discussão quanto aos estereótipos apresentados.

Para Moreno (1999), os livros escolares não ensinam só a ler, mas sim todo um código de símbolos sociais que comportam uma ideologia sexista, não explícita, porém mais eficaz do que se fosse expressa claramente, pois, meninas e meninos tendem de maneira irresistível a seguir modelos propostos, principalmente quando lhes são oferecidos como inquestionáveis e tão evidentes que sequer necessitam de formulação. A autora afirma que a forma de ver o mundo transmitida aos jovens, por meio do que é chamado educação, determina, em cada momento histórico, os modelos de pensamento e padrões de conduta dos novos indivíduos ensinam-lhes o que cada um deles é e também indicam-lhes em que

consiste a “realidade” e a forma adequada de aproximar-se dela, de julgá-la, de analisá-la, de conhecê-la e de acreditar nela.

Louro (2004) acrescenta que os livros didáticos e para-didáticos têm sido investigados no que tange às representações de gênero, etnia e classe. Muitas dessas pesquisas apontam para apresentação de dois mundos distintos; um público-masculino e um privado-feminino, ou para a indicação de atividades “características” de homens e atividades de mulheres; profissões ou tarefas “típicas” de brancos, negros ou índios, o que. Freqüentemente, acentua as divisões regionais do País. Na grande maioria das vezes, os livros ignoram a ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de atividades exercidas pelos sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, a solidariedade e os conflitos.

Na figura que ilustra o texto vê-se Jamy pescando e ensaiando uma luta com outro menino, enquanto Josy cozinha e carrega mandiocas em um cesto.

Moreno (1999) chama a atenção para o fato de essas ilustrações serem bastante significativas para as meninas e meninos pouco hábeis na arte de ler; ela afirma que diferentes estudos realizados na área da psicologia infantil comprovam que ao serem iniciadas na aprendizagem da leitura, as crianças pequenas interpretam o significado das palavras escritas a partir do desenho que as acompanham, mudando e/ou deformando a interpretação do texto para adequá-lo à imagem que o ilustra; adverte, ainda, que quanto mais tenra a idade da criança, mais prevalece a interpretação do desenho sobre a leitura da palavra escrita, devido às dificuldades que esta apresenta aos jovens leitores.

Episódio VIII:

Durante a conversa com a pesquisadora, a professora conta a história de Luciane²², uma das alunas dessa turma que precisou extrair um rim quando pequena. A menina gosta de jogar futebol, mas até pouco tempo não era permitido que ela jogasse com os meninos. “Só menina com menina e menino com menino”. Porém, um dia ela entrou escondida na quadra, “bateu bola com os garotos e foi tão elogiada por eles que agora ela joga com os meninos”. A professora frisa ainda que os garotos têm cuidado com ela, não são brutos durante o jogo e

²² Nome fictício.

que ela (a professora) recomenda aos garotos que tomem cuidado com a menina pelo fato dela não ter um rim, “ter sido operada”. (*sic*).

Análise do episódio: Este episódio mostra a dificuldade da garota em jogar futebol com os meninos e o fato de que ela teve que jogar escondida para pode ser aceita pela(o)s professor(a)es da escola, posto que os meninos não se recusaram a jogar com ela. Mostra também que foi preciso o aval positivo dos meninos para que ela tivesse seu acesso ao jogo autorizado.

Aulas de Educação Física

Professora A

Episódio I:

A professora reúne a turma da 1^a série no pátio da escola, a aula será sobre jogos populares, o tema de hoje é bolinhas de gude. Ela explica as regras do jogo, pede que a turma se divida em grupos de quatro e diz: “quero que os meninos incluam as meninas nos grupos para ensinar como é que joga”. Três meninas levantam a mão e dizem “Eu sei jogar, tia.” Ela responde: “Tá certo então formem os grupos.” As crianças se dividem em grupos mistos e assim permanecem até quase o final da aula quando a professora reúne a turma e todos jogam juntos num único círculo.

Episódio II:

A aula seguinte, também com uma turma da 1^a série, acontece nos moldes da primeira, com a exceção de que a professora não fala claramente para a turma misturar meninos e meninas, porém os grupos são formados por crianças de ambos os sexos e todos se envolvem na brincadeira.

Análise dos episódios I e II: Um bom exemplo de integração nas brincadeiras e não reprodução de estereótipos sexuais. A professora incentiva a formação de times mistos formado por alunos (as), com e sem habilidade formada.

Ainda assim pode-se considerar um exemplo de estereótipo sexista, o fato de a professora deduzir que as meninas não sabiam jogar, para então constatar que três delas

sabiam. Ela poderia ter perguntado. As figuras 2 e 3 mostram a formação das crianças jogando bola de gude.



Figura 2 – Turmas da 1^a. Série da escola pesquisada. Aula de Educação Física sobre jogos populares, tema bola de gude. Em 23/10/2007.

Fonte: GOMES (2007). Acervo da pesquisadora.



Figura 3 – Turmas da 1^a. Série da escola pesquisada. Aula de Educação Física sobre jogos populares, tema bola de gude. Em 23/10/2007.

Fonte: GOMES (2007). Acervo da pesquisadora.

Professor “B”

Episódio I:

A aula é ministrada para duas turmas de 3^a série e acontece na quadra no bairro porque a quadra da escola está passando por reformas.

Chegando à quadra o professor divide os meninos das meninas e pede às meninas que o aguardem do lado de fora da quadra, ao lado do parquinho. Então divide os meninos em times de futebol, quando o jogo começa, ele se dirige ao espaço fora da quadra onde estão as meninas, as divide em times de queimado. Assim que elas começam a jogar, ele sai e volta para a quadra onde os meninos jogam futebol, permanecendo lá durante todo o tempo em que

as meninas jogam queimado. O jogo termina, algumas meninas sentam à sombra, algumas se dirigem ao parquinho e começam a brincar de se pendurar num brinquedo; dez minutos depois, o professor - que acompanha o futebol - percebe que o jogo das meninas acabou e se dirige até elas. Agora ele organiza uma competição para ver quais delas conseguem chegar ao outro lado penduradas pelas mãos no brinquedo; ele permanece nessa atividade até o final da aula.

Análise do episódio: Chama atenção o fato das meninas serem colocadas naturalmente fora da quadra, no parquinho; e o fato de que - durante os jogos - o professor permanecer acompanhando somente os meninos. Ele só volta a sua atenção para as meninas dez minutos depois que a atividade delas já tinha terminado.

À primeira vista parece bobagem, mas um olhar mais direcionado vê que a quadra (lugar do esporte) é para os meninos e as meninas ficam com o parquinho (lugar de brincadeira). Mensagem reforçada, a partir do momento em que o professor acompanha o jogo dos meninos e não “a brincadeira” das meninas. Ou seja, repete-se um padrão observado também nas aulas de português da 2^a série, onde a literatura é para os meninos e o romance a e poesia são coisas de menina.

O curioso é que o Brasil foi sede dos jogos Pan-Americanos há menos de dois meses dessa ocorrência, na ocasião a Seleção Brasileira Feminina de Futebol foi campeã, e a masculina foi eliminada na primeira fase do campeonato, muito se falou e comemorou o fato, no entanto as meninas continuam brincando de queimado (que nem é esporte) enquanto os meninos jogam futebol na quadra.

As figuras 4 e 5 mostram a divisão da turma para os jogos.



Figura 4 – Meninos na quadra; meninas no parquinho. Aula de educação física, turmas da 3^a série. Em 17/09/2007.

Fonte: GOMES (2007). Acervo da pesquisadora.



Figura 5 – Meninas jogando Queimado fora da quadra. Aula de Educação Física, turmas da 3^a série. Em 17/09/2007. **Fonte:** GOMES (2007). . Acervo da pesquisadora.

Para Louro (2004), se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero, muitas vezes, parece ser feita através de discursos implícitos, é nas aulas de Educação Física que esse processo se dá, geralmente, de forma mais explícita e evidente. Apesar do esforço de alguns professores/as e escolas em trabalhar com a integração, a Educação Física apresenta resistências. Por ser uma disciplina muito vinculada à Biologia, surgem justificativas de ordem biológica para a separação das turmas femininas e masculinas, apesar dos questionamentos dos Estudos feministas. Louro (2004) aponta que mais importante do que determinar se as distinções percebidas são naturais ou sociais, é observar o efeito que esta questão tem na organização e na prática da disciplina.

Embora orientados por diferentes teorias, muitos professores e professoras atuam, ainda hoje, com uma expectativa de interesses e desempenhos distintos entre seus grupos de

estudantes. A idéia de que as mulheres são, fisicamente, menos capazes do que os homens, possivelmente ainda é aceita. Esse tipo de concepção vem impedindo que seja proposta, de maneira ampla, às meninas a realização de jogos ou atividades físicas tidos como masculinos, ou, na melhor das hipóteses, são feitos ajustes ou novas regras para os jogos, a fim de que esses se adaptem à “debilidade” feminina. Consagrando a idéia de que o feminino é um desvio construído “a partir” do masculino. (LOURO, 2004).

Episódio II:

Aula em sala.

O professor conversa com a turma sobre o andamento da aula na quadra, recomenda à turma que obedeça às suas ordens e diz que os meninos só querem jogar futebol e como eles são maioria ficam logo com a quadra; e as meninas “vão pro cimento” (*sic*) e que se ele, professor, tentar inverter essa ordem é possível que os alunos o joguem pra fora da quadra, (todos riem) O professor termina o discurso avisando que a partir de deste momento será diferente, a turma deve fazer o que ele determinar e todos jogarão juntos.

Análise do episódio: Essa chamada na turma se deu após uma rebeldia de um grupo de meninos ocorrida na observação anterior a essa. O professor estava aborrecido com a falta de respeito à sua autoridade em quadra, por parte dos meninos. É possível perceber que ele tem clara noção de que as meninas são prejudicadas pelo privilégio no acesso à quadra por parte dos meninos, no entanto, nas observações posteriores nada muda.

A esse respeito, o volume 10 dos PCNs traz a orientação para que professores e professoras proponham momentos de convivência e de trabalho com alunos de ambos os性os, a fim de ajudar a diminuir a hostilidade entre eles, além de propiciar observação, descobertas 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.

Episódio III:

O professor leva a turma para a quadra novamente, chegando lá ele constata que o sol está muito quente, assim como a areia da quadra e que, por conta disso, não fará as crianças jogarem nenhum esporte dentro da quadra de areia. Sugere a todos e todas que

fiquem na sombra, mas “se alguém quiser jogar bola sob o sol e sobre a areia quente que fique a vontade”. Logo alguns meninos correm para jogar futebol, dentro da quadra e algumas meninas vão jogar queimado do lado e fora, “no cimento”. O professor sentou abaixo de uma sombra e assistiu, não comandou nada.

Durante o jogo percebe-se que há uma garota jogando com os meninos, é Luciane: a mesma menina que foi citada anteriormente pela professora da 4^a série, como a garota que gosta de jogar futebol. Questiona-se o professor a respeito dela, e ele confirma que ela joga normalmente com os meninos, que é a única que demonstra interesse pelo esporte. Pergunta-se ao professor qual a sua opinião quanto ao fato de meninas e meninos jogarem juntos? Ele responde que não vê problema desde que os meninos respeitem as meninas.

As figuras 6 e 7 mostram a menina Luciane no jogo



Figura 6: Aula de Educação Física dos alunos da 4^a. Série. A menina Luciene vai receber a bola, de costas no centro da foto. Em 19/09/2007. Fonte: GOMES (2007). Acervo da pesquisadora.



Figura 7 – Aula de Educação Física dos alunos da 4º série. Luciane jogando bola com os meninos. Em 19/09/2007.
Fonte: GOMES (2007). Acervo da pesquisadora.

Análise do episódio: Foi possível observar nesse episódio que também há situações positivas relacionadas aos estereótipos de gênero, na escola em questão. Depois de tudo que já foi discutido a respeito de diferenças sexuais nas últimas décadas, não pôde ser constatado, nesse caso, uma escola repressora quanto a essas questões; percebeu-se, sim, falta de informação e capacitação para este debate. A escola impõe certos modelos, segregada, mantém padrões, porém o que se observou é que isto acontece mais por falta de formação e por reprodução de suas próprias representações de gênero, do que por uma intenção firme de manter as relações como estão. Se a escola não incentiva a liberdade, pelo menos ela não poda, como no exemplo da garota que joga futebol com os garotos. Percebeu-se que o professor tem consciência de que há um privilégio dos garotos em usar a quadra, apesar de que um pouco de coragem em inverter essas relações e privilegiar também a minoria seria muito bem vinda e necessária.

Seria interessante e desejável incentivar a formação de times mistos, a divisão de tempo na quadra, a formação de times com alunos/as com e sem habilidade formada, por exemplo. Até por uma questão de tradição, afinal sempre foi assim, geralmente as meninas pedem o queimado e os meninos futebol de salão, é cômodo para o professor, mas reflete, além da falta de planejamento e de conteúdo das aulas, falta de respeito para com os/as alunos/as. Ele deixa de desenvolver outros conteúdos por conta desse comodismo. Preferencialmente, é o professor que deve apresentar novas possibilidades de desenvolvimento ao aluno, caso contrário os/as alunos/as irão pedir nas aulas práticas as atividades que eles conhecem/dominam.

3.4.2 Caracterização das (o) professoras (or) entrevistadas (o)

O estudo acerca das variáveis do perfil da amostra de uma pesquisa é importante uma vez que possibilita o conhecimento das características do grupo pesquisado. Características como estado civil, idade, sexo, se tem - ou não - filhos e filhas são importantes para a abordagem dos estudos de gênero. Neste caso, a amostra traz uma peculiaridade da profissão docente, sua grande maioria é formada por mulheres. Vale ressaltar que o fato de ter só um homem nessa amostra se deu pelo fato deste ser o único professor do sexo masculino da escola, objeto desta pesquisa. A feminização da categoria permanece.

A maior parte dos sujeitos da amostra tem mais de 40 anos de idade (04 professoras e 01 professor), apenas uma professora tem 22 anos. Quanto ao estado civil do corpo docente,

quatro são casada(o)s, dentre eles o professor, enquanto duas professoras são solteiras. Quatro docentes professam a religião católica, incluindo o professor, uma se declarara evangélica e uma espírita.

A maior parte do corpo docente pesquisado tem mais de 21 anos de prática pedagógica. Com exceção da estagiária com sete meses de trabalho com docência, que ainda não concluiu a graduação, todo o corpo docente pesquisado está graduado há mais de 16 anos e cursou pós-graduação, no entanto, se declara não capacitado teoricamente para trabalhar com as questões de gênero em sala de aula.

3.4.2 As entrevistas

O objetivo da entrevista foi conhecer as representações da/os professora/es relativas à sua prática, quais são suas representações de gênero, qual seu nível de conhecimento, e utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação no tocante às questões de gênero, qual sua familiaridade com a valorização das questões de gênero, como trabalham essa questão no cotidiano da sala de aula, se há - ou não - intimidade do corpo docente com o Projeto Político-Pedagógico da escola em tela; buscou-se também averiguar a existência - ou não - de representações estereotipadas por meio da prática pedagógica.

As respostas obtidas através de uma entrevista qualitativa possibilitaram conhecer os valores, as crenças, as orientações que as professoras adotam no seu cotidiano na prática pedagógica.

01) Você conhece o projeto pedagógico da sua escola?

Essa questão pretende investigar qual a relação mantida pelo corpo docente da escola pesquisada com o seu projeto político-pedagógico. Isto se torna necessário porque é importante que haja uma relação entre o projeto pedagógico assumido pela instituição e a presença ativa dos professores em seus processos de concepção, planejamento e desenvolvimento aliado à necessidade de tê-los presentes no desenvolvimento das atividades de ensino e de aprendizagem. Isto supõe análise crítica de: conceitos de currículo, natureza e funções do projeto político-pedagógico da escola e suas relações com o planejamento do ensino e da aprendizagem. A seguir algumas respostas, lembrando que as professoras e o professor estão identificados com números e letras:

- 2) Se tem, não conheço.
- 4) Eu trabalhei na elaboração do projeto, há uns anos atrás, mas depois que ele ficou pronto eu nunca peguei pra ler.
- A) Conheço, eu ajudei a construir.
- B) Não conheço, nunca li, nem nunca participei da elaboração.

A elaboração do projeto político pedagógico implica, entre outros aspectos, a reflexão acerca da concepção de educação, de escola, de homem/mulher a ser formado (a), de sociedade, de cidadania, de conhecimento. Implica a definição dos pressupostos filosóficos, sociológicos, epistemológicos, didático-metodológicos que orientam sua construção. (ANTUNES e PADILHA, 2008)

Ainda que duas professoras tenham participado da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola em questão, apenas uma afirma conhecer o documento na íntegra. As demais afirmam que não conhecem o documento., demonstrando a pouca intimidade desta amostra com o documento que se propõe a orientar a prática pedagógica desses profissionais.

2)Na sua formação houve algum tipo de capacitação ou curso sobre as questões de gênero em sala de aula?

Nenhuma das professoras entrevistadas aponta a graduação como um referencial no enfrentamento de estereótipos e preconceitos de gênero que se manifestam na escola. A maioria afirma que nada foi dito em seu curso de graduação no que se refere à temática gênero, e enquanto que duas se referem apenas a comentários esporádicos feitos durante sua graduação. Apenas duas informam terem discutido esse tema em seus cursos de Pós-Graduação, ambas em cursos de Psicopedagogia. Eis alguns exemplos:

- 1) Houve um comentário no terceiro período, não lembro a matéria. Foi comentado no intervalo de algum conteúdo, na minha turma a gente sempre tá debatendo vários assuntos, entre um conteúdo e outro. Acho que foi o professor de Sociologia, não tenho certeza.
- 4) Na graduação não, nada. Na pós-graduação de Psicopedagogia sim, em Psicologia a gente viu muito essa parte das diferenças e capacidades, temperamentos diferentes, necessidades diferentes, a evitar inimizades, porque tem uma fase da criança que ela tende a excluir, mas mais tarde, na pré-adolescência, eles têm necessidade do grupo. Esse assunto é muito importante.

A) Não, nem na graduação, nem na pós-graduação. Embora na pós, por ter sido há menos tempo, o assunto foi tratado de maneira geral que devia ser trabalhado com turmas mistas, por exemplo. Agora, na graduação, o que havia era distinção, quando eu saí da faculdade a gente dava aula pra meninos e meninas separados

B) Na minha época, o curso tinha 155 créditos, hoje são 270 e poucos créditos, não sei direito. Na minha época você conseguia o curso de licenciatura em Educação Física em três anos, hoje leva quatro ou cinco, a quantidade de créditos aumentou. A gente aprendeu muita coisa, mas direcionado como você tá perguntando, não.

Este fato aponta para pouca ou nenhuma iniciativa de se incluírem, nos programas de graduação nas Licenciaturas em geral, estudos e discussões relativos a gênero. Uma pesquisa realizada por Pereira (2005) acerca de manifestações de gênero na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no Estado de Minas Gerais, aponta para o mesmo caminho. Dos 87 professores e professoras entrevistados/as apenas uma recém-formada referiu-se a orientações dadas por uma professora de Sociologia quanto a intervenções possíveis entre alunos/as que maltratavam um garoto por este preferir brincar com as meninas e gostar de cor de rosa.

3) A SEMED²³ capacita os docentes para utilizar a abordagem de gênero?

Buscaram-se informações que confirmassem - ou não - a hipótese de que não há capacitação referente ao tema relações de gênero para professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju, a grande maioria disse que não há treinamento relativo a esse tema.

1) Sobre gênero, não, nunca.

2) O ano inteiro tem cursos, agora realmente eu não tive um curso e não tive conhecimento em relação a esse tema.

3) Eu acho que não. A Secretaria capacitar, não.

4) Não, especificamente a esse assunto, não.

A) Não, esse curso específico, não. Dá outros cursos.

B) Eu não sei dizer.

²³ Secretaria Municipal de Educação

Observa-se que as professoras e o professor não receberam, por parte da Secretaria Municipal de Educação, capacitação adequada para abordar ou saber trabalhar uma situação na qual esse tema venha a emergir.

Esse resultado encontra respaldo na constatação de Ferreira (2006) de que as políticas educacionais investem mais na confecção de currículos escritos do que na qualificação adequada dos docentes para que ele/as possam questionar, problematizar ou transformar esses currículos. As diferenças de gênero, de etnia e de sexualidade são temas acerca dos quais os docentes não costumam tratar, sendo o currículo escrito sempre legitimado. Embora estudantes e docentes possam apontar casos de discriminação ocorridos em seu meio social, esses estão sempre em outro lugar.

4) Você gostaria de receber capacitação sobre como lidar com as diferenças sexuais de seus alunos? Por quê?

Aqui o objetivo era saber qual seria a disposição das professoras e do professor em receber a capacitação profissional referente ao tema em questão. Saber se a capacitação é considerada relevante, ou não.

4) Eu já estou me aposentando no ano que vem, este é meu último ano, mas nunca é demais. Se aparecesse algum curso agora eu faria. Porque de repente pode aparecer alguma coisa que eu não saiba trabalhar, eu ainda tenho seis meses, pode aparecer alguma coisa que eu podia melhorar e eu podia até ter agido errado. Se bem que a vida ensina a gente, *né*?

A) Claro, embora que o tempo dando aula já lhe dá um suporte, já lhe dá um conhecimento de como lidar, até porque o que mais aparece nas aulas da gente é o preconceito e trabalhar com preconceito, quando você tem consciência de que preconceito não é coisa boa, é mais fácil. Tanto é que eu não permito esse tipo de coisa, nas minhas aulas, da primeira série até o ensino médio todo mundo trabalha com todo mundo.

B) Você sabe que o dia- a -dia, o tempo de serviço, o tempo de trabalho que o professor executa nesses dois órgãos Estado e Prefeitura, te capacita um pouquinho no conhecimento, o que você *tá* vivendo com os alunos você *tá* aprendendo. Claro, que uma coisa que venha melhorar seus conhecimentos, todo mundo quer. Agora eu não *tô* achando um meio que a gente tenha esse prazer de se capacitar, mas se tiver ótimo. A gente aceita qualquer coisa que venha ajudar nosso conhecimento.

As professoras e o professor se dizem interessadas (o) em receber capacitação, argumentam que no cotidiano da escola surgem situações inesperadas, com muita freqüência, e que gostariam de estar preparadas (o) tecnicamente para essas situações. Houve argumentos de que é preciso saber lidar com o preconceito de maneira adequada e que os valores do

mundo vêm mudando com rapidez, por isso há a necessidade de capacitação contínua. O curioso é que três delas/e - ou seja, 50% da amostra - acreditam que o tempo de prática em sala de aula já ensina a lidar com essas questões, como se a capacitação fosse apenas um complemento ao conhecimento adquirido com a prática. Elas e ele demonstram valorizar o saber da experiência em paralelo com a capacitação profissional.

5) Qual a sua opinião sobre o volume 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação que discute as questões da orientação sexual e de gênero na escola?

Nesta questão, o objetivo era investigar se os sujeitos conhecem o volume 10 dos PCNs – o qual traz as discussões relativas à orientação sexual, gênero e doenças sexualmente transmissíveis. O documento apresenta o tema gênero em linhas gerais, fala sobre a influência da cultura na construção dos papéis sociais destinados a homens e mulheres e sua leitura indicaria um mínimo de conhecimento sobre o assunto:

2) Não li, estaria mentindo se dissesse que sim.

3) Já dei uma olhada por alto. De vez em quando eu pego, sempre que pinta uma coisa diferente eu vou lá e pego ele. Fala da ética das relações professor e aluno.

A) Já li, faz um bom tempo. Quando eles saíram a gente fez um grupo de estudo aqui em Aracaju e a gente leu todo ele e a Lei de Diretrizes e Bases. Começou na verdade pela LDB por que logo depois vieram os Parâmetros e a gente estudou todos eles na medida em que eles iam saindo. A gente leu e discutiu. A essência do texto é que a gente trate ambos com as suas características individuais, mas, com os mesmos direitos sociais, porque todos temos os mesmos direitos, e ninguém é melhor do que o outro a não ser na questão física que o homem tem o músculo mais forte do que a mulher, mas isso não impede que ela faça no limite do seu corpo. Todas as atividades conseguem passar pelos dois gêneros, respeitando, lógico, esse tipo de individualidade. Porque a única coisa que difere a gente do homem, em termos físicos, é a musculatura porque eles têm a musculatura mais rígida do que a nossa, é mais firme, preparada para suportar mais carga do que a gente. Mas não impede; não existe essa atividade de menino, essa de menina, não existe, pelo menos nas minhas aulas nunca existiu. E os parâmetros vieram confirmar isso. Porque eu nunca gostei de separação mesmo, eu toda vida fui feminista.(risos)

B) Não li.

Entre as/o entrevistadas/o apenas uma professora leu, explicou corretamente e deu sua opinião acerca do texto perguntado; metade da amostra afirmou não ter lido e não conhecer o conteúdo do texto; uma disse que leu há tempo e explicou erradamente do que trata o texto. Para ela, o volume 10 dos PCNs discute a questão ética das relações professor - aluno.

O documento (PCNs, 1997) foi escrito e publicado com o objetivo de servir como apoio às discussões pedagógicas nas escolas, como auxílio na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas e na reflexão inerente à prática pedagógica. Esta pesquisa aponta, no entanto, para a falta de intimidade da maioria do corpo docente para com o referido documento. Com isso, as falas demonstram que na escola o tema relações de gênero e sexualidade ainda não recebe a atenção devida pela maioria da/os professores/as. Maioria, não pela totalidade, porque uma professora se mostrou interessada e informada sobre o assunto. Não só quanto a esse assunto como em relação a todos os volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais e à Lei de Diretrizes e Bases. Percebe-se na postura dessa professora, um posicionamento de quem teve acesso às informações, mesmo que ela não tenha passado por uma capacitação formal, se mostrou interessada em conhecer documentos como os PCNs e a LDB, participando de um grupo de estudos. Conta que já trazia em sua vida uma atitude contestadora dos estereótipos de gênero, chega a se assumir como feminista. Com essa postura, ela aponta aos seus alunos e alunas um caminho alternativo à perspectiva androcêntrica predominante atualmente, apoiada em suas leituras e não apenas naquilo que ela intui ser o certo.

6) Qual a sua opinião sobre o tema transversal Orientação sexual e gênero na sala de aula? Você considera relevante? Por quê?

Os PCNs trazem o assunto gênero como tema transversal que deve ser trabalhado por professores e professoras no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. Procurou-se investigar qual o valor dado pelo corpo docente para o tema.

A) Claro, por causa do preconceito, ainda existe muito preconceito. Fulana* *tava* comentando que ela tem um sobrinho que é “macho”, um menino de três anos de idade, mas que “morreu” porque o filho dela chegou e deu uma “bitoca” (*sic*) nele, ele quase passou uma hora chorando por causa disso! Mas o pai cria a criança dessa forma e aqui a gente vê muito isso. De vez em quando vem alguém e diz: “ah, isso é atividade de homem, isso é atividade de mulher”. E eu digo: “isso aqui não é de homem nem de mulher,

isso é Educação Física, é atividade pra todo mundo. Eu sou mulher, tenho dois filhos e toda vida brinquei de bola de gude, de peão, de futebol, eu sei fazer tudo isso e nunca deixei de ser mulher por causa disso. Isso não existe, isso é preconceito e vamos acabar com isso, todo mundo vai fazer tudo”. E se disser: “Ah, tia eu não quero!” “Quer sim porque você não escolhe conteúdo, quem escolhe sou eu. Você escolhe o que você vai fazer na sua casa, aqui quem escolhe é o projeto pedagógico e dentro do projeto pedagógico quem define sou eu, não é você, por isso você vai fazer”. E acabou, e a gente encerra o papo por aí, *né?* E todo mundo aprende e acabam gostando! Teve meninas o ano passado aqui, que saíram jogando bola de gude parecendo que jogavam desde pequeninhas. Aprenderam aqui, atravessaram a resistência. Jogar peão? Elas vinham “ai, tia eu não sei” “Eu não sei? Vai aprender, você chegou aqui sabendo ler? Não? Aprendeu, não foi? Então vai aprender o peão também.” E todo mundo aprendeu, coloquei os meninos com mais habilidade ensinando, acabou a resistência, todo mundo aprendeu e todo mundo se divertiu. Bem assim foi com o bambolê, tem meninos aqui que rodam com o bambolê melhor que determinadas meninas. Agora, com essa história de que homem tem que rebolar pra poder ser bom dançarino, facilitou bastante, houve uma mudança, de cinco anos pra cá, substancial. Porque antes homem não rebolava, agora homem que rebola é por que sabe dançar, Xandy²⁴ tá aí pra provar, ele e os pagodeiros todos. Então, agora eles querem rodar, eles não se incomodam, por que mostra que eles têm molejo no quadril e que sabem dançar.

B) Eu acho que sim. Porque *tá* mudando por completo, há cinco anos atrás (*sic*) a gente só dava aula em quadra, hoje a gente já tem um espaço, no município, a gente tem três dias que dá aula, um dia na sala de aula, dois na quadra. Nesse dia, na sala de aula, a gente pode desenvolver esses trabalhos, só que eu já desenvolvo, por exemplo: futebol de campo, futebol de salão, você sabe que o machismo toma conta, e tal, esse negócio todo, mas eu não tenho esse negócio, não. Se as alunas quiserem jogar futebol de salão, jogam futebol de salão. Queimado, os homens não querem jogar queimado porque é de mulher, é esporte feminino, mas eu boto os homens pra jogar queimado. Eu acho que é por aí que a gente tem que ir, não direcionar o esporte como masculino e feminino e sim como um todo, no geral.

Notou-se que a maioria das respostas foi direcionada para o tema Orientação Sexual apenas, pareceu que o termo gênero não havia sido citado. Todas disseram que acreditam na importância do tema mesmo que bem poucas saibam bem do que se trata. Algumas professoras demonstram insegurança no trato com o tema, dizendo, por exemplo, que não provocariam o assunto e que só discutiriam o tema se percebessem que este “está ao seu alcance”.

Foi comentada também a influência da mídia na mudança do comportamento de alguns meninos que querem mostrar às meninas que sabem dançar, devido ao sucesso que homens dançarinos têm feito atualmente.

²⁴ Alexandre, vocalista e dançarino da banda Baiana de Pagode: Harmonia do Samba.

7) Para você homens e mulheres são iguais ou diferentes?

Pergunta pessoal que buscou entender qual a concepção dessas professoras referentes à construção cultural das diferenças comportamentais entre homens e mulheres. Qual seria a sua crença a esse respeito.

4) Há uma diferença, por que a mulher e o homem até podem estar fazendo o mesmo trabalho, mas no nosso país, hoje, o homem ganha mais que a mulher. A mulher trabalha bem mais que o homem, e ganha menos. Ela trabalha fora de casa, dentro de casa e nem sempre é reconhecido esse trabalho da mulher. Em grosso modo, existe uma competição, mas é importante que ela exista, senão não teria nem graça (risos). Nós, mulheres, temos as mesmas qualidades que os homens, essa diferença financeira que existe deveria ser refeita, não sei por que da mulher ganhar menos, muitas vezes a mulher até supera o homem, a mulher tem mania de perfeição. Ela vai muito pelo coração e ele mais pela razão, ela é mais sensível e, muitas vezes, ele é mais insensível. Como professor, por exemplo, muitas vezes o homem não tem aquele instinto de mãe. A criança sai de casa e é como se cortassem o cordão umbilical dela e ela sente em nós (professoras) um amparo maior além do profissional, eles até confundem e chamam “Mãe” no lugar de dizer professora. O homem tem um jeito mais durão mais machista de trabalhar, causa até um pouco de medo. A gente sabe que como professora tem que dar disciplina não é só passar a mão, mas o homem, nesse ponto, ele peca um pouquinho. (risos)

A) Socialmente, nós somos iguais, temos as mesmas competências, mesmas condições, agora fisicamente a gente tem sim algumas diferenças, por exemplo, eu posso parir ele não pode, ele tem uma condição muscular melhor do que a minha, em termos de suporte de carga. Essas diferenças biológicas existem, a gente não pode negar isso. Mas, socialmente, somos iguais, eu toda vida acreditei nisso e toda a vida briguei por isso. Filho meu foi criado, e ele tá aí pra provar, lavando roupa, fazendo comida, passando ferro. Eu saí pra trabalhar e ele ta lá fazendo faxina na casa, ele e a irmã; e toda a vida fez, porque não tem esse negócio de “ah, não vai lavar prato porque é homem” ele não vai deixar de ser homem porque tá lavando prato, e nunca deixou, e é um homem e tanto. E a mesma coisa com o brinco. Meu pai, quando viu ele de brinco, falou: “e esse menino de brinco?” e eu respondi: “qual é o problema? A sexualidade dele tá na orelha?” Ele se calou e não falou mais nada. Porque era machão, sabe? Ele chegou pra mim pra me dizer recentemente que minha irmã não precisava estudar por que tava noiva e ia casar. Eu digo: “isso é coisa que se diga, meu pai? Em pleno século XXI? O senhor é doido, é? Ela precisa estudar sim, bote ela pra estudar e pague a faculdade dela.” Aí foi quando ele morreu e ela tá estudando, tá com nenenzinho, mas tá estudando. E casamento é futuro de ninguém? Existe ex-marido, não existe ex-pai, ex-mãe, ex-marido existe e muito.

B) Homens e mulheres são iguais, agora, na hora de pagar a conta no barzinho, a mulher não quer pagar. Não é (*sic*) todas, toda regra tem exceção, mas eu acho que os direitos são iguais e porque não? A gente tem o exemplo aí na Câmara dos Vereadores, na Assembléia Legislativa que a maioria são (*sic*) mulheres; então, pra mim tanto faz ter uma diretora como

um diretor, pouco importa, eu acho que os direitos são iguais. Agora, só faço essa ressalvazinha com relação ao pagar a conta.

Observou-se em alguns depoimentos a preocupação em educar alunos e alunas de forma diferente da que professoras e professor foram educada/os e a ressalva de que se encontram dificuldades pelo fato de terem sido criadas (os) e educadas (os) com outros valores. Essa declaração confirma a importância da capacitação em relações de gênero, não basta a boa vontade da professora, é preciso formação específica para que o repasse dos estereótipos seja reduzido ao mínimo possível.

Uma professora parece acatar a concepção de Ferreira (2006) de que a docência foi fortemente associada à maternagem, ou seja, cuidar dos outros, especialmente nas séries iniciais. Tal imagem de atividade de mulher teria, segundo essa autora, se apropriado da profissão, independente do sexo de quem exerce a função docente.

A professora faz associação entre o trabalho de professora e o instinto materno. Para ela, o professor homem peca pela falta de sensibilidade às necessidades da criança que deixa sua mãe em casa quando vai a escola. Essa idéia vem, como foi dito na introdução desse trabalho, como fruto do processo de feminização do magistério, sendo que uma das justificativas para a inclusão da mulher nesse mercado era justamente a idéia de que o magistério seria a extensão da maternidade. Esse argumento também justificava a indicação de homens para os cargos de direção das escolas, pois a “falta de firmeza” e o “excesso de sentimentalismo” da mulher eram contra-indicados para os cargos de chefia. (LOURO, 1992). As representações tipificaram professores e professoras no decorrer da história da profissão. Pode-se dizer que a representação dominante do professor homem foi, e provavelmente ainda é, mais ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da professora mulher se vinculava mais ao cuidado e ao apoio “maternal” à aprendizagem de alunos e alunas. (LOURO, 2004).

O único homem da amostra apresentou uma resposta mais preocupada com a contribuição econômica da mulher na divisão dos orçamentos. Ele acredita que as mulheres querem direitos iguais, mas preferem que os homens paguem as contas. Durante a observação participante, o primeiro contato com o professor de Educação Física se deu no horário do recreio na sala dos professores. Lá, pôde-se assistir ao professor fazendo piadas sobre mulheres, do tipo: “se mulher fosse bom, Jesus tinha se casado”, “coitada da mulher que não

tiver um homem para se enroscar de noite”, etc.. Ele era o único homem presente na sala, eram mais ou menos seis mulheres, apenas uma esboçou reação quando disse: “Jesus veio à terra com objetivo espiritual”. O professor, enfim, disse que era uma brincadeira e mudou de assunto. Nesse momento foi possível perceber que em seu dia a dia o professor reproduz estereótipos machistas assim como esse comentário sobre o pagamento das contas. Esses valores não são repassados somente na sala de aula, mas também em seu contexto externo. A informação que ele acrescenta sobre o número de mulheres que ocupam a Assembléia Legislativa em Sergipe e a Câmara municipal da Capital sergipana está incorreta. Na verdade são cinco mulheres, em um universo de 23 parlamentares na Assembléia Legislativa e duas mulheres eleitas na Câmara Municipal de Aracaju, que possui 19 cadeiras.

08) Para você o que significa o termo “relações de gênero?”

Para saber como está o preparo das profissionais da educação acerca do tema gênero é preciso investigar se elas sabem o que esse termo significa, se há algum nível de intimidade com o assunto.

2) Não sei, deixa eu ver, é “a guerra dos sexos” eu sou do tempo que se usava este termo “Guerra dos sexos”. Na sua época já não é mais (risos). Apesar de tudo isso você ainda vê Clodovil dizer que a deputada é feia. A gente aceitar o homossexualismo dele naturalmente, e ele estar fazendo parte da cúpula que rege o país, e ele vem com esses preconceitos. É por isso que eu falo é guerra dos sexos, mas não é ele só, não, que tem essa cabeça, não. Muita gente pensa que loira não pensa, você chega no trânsito você não pode cometer falhas, se você fizer uma *roubadinha*, um vacilo, aí gritam :” você devia estar pilotando um fogão!” Agora, o que eles fazem é natural. E o mundo é feminino, a mulher tem que ser tímida, cega e burra quando lhe é conveniente, por que a mulher usa muito a cabeça e ela é muito inteligente. O homem pensa que domina e ela deixa pensar. Lá em casa funciona assim, eu grito: vá fazer isso! E ele grita mais alto ainda: já vou! (risos).

4) Nunca discuti esse assunto, mas relação de gênero significa relação entre as pessoas. Pessoa a pessoa.

A) É essa relação que acontece entre homens e mulheres, são esses entraves e acomodações que a gente consegue manter nas nossas relações sociais entre homem e mulher e até matrimonial, familiar também.

B) Não sei do que se trata.

Predominam as respostas que indicam desconhecimento e falta de familiaridade com as questões de gênero. A grande maioria das professoras afirma que não sabe do que trata o termo, fala das relações de gênero num sentido vago ou se esquiva do assunto, o que

demonstra a falta de conhecimentos dessas professoras e professor quanto à abordagem de gênero. Percebe-se, então, a necessidade de capacitação porque apenas uma professora mostrou alguma familiaridade com a abordagem.

As respostas são coerentes com aquelas da questão cinco desta entrevista, que investiga o conhecimento do corpo docente acerca do volume 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação. A falta de conhecimento desse documento, demonstrada pelas professoras, é condizente com o fato de elas não terem intimidade com o assunto relações de gênero, posto ser esse um dos temas do volume 10 dos PCNs. Também salta aos olhos o descaso da Secretaria Municipal de Educação ao não capacitar seu corpo docente no que se refere às questões de gênero. É importante ressaltar que não é possível que a escola dê um tratamento direcionado às questões de gênero com profissionais que desconhecem os conceitos básicos destas relações.

Esse resultado encontra respaldo na constatação de Ferreira (2006) de que quando as práticas docentes são investigadas, os olhos das professoras demonstram o constrangimento por não saber tratar dos temas lançados.

Falou-se sobre o termo relações de gênero em termos de “guerra dos sexos”. Em sua maneira de entender, trata-se de uma briga onde o sexo feminino luta contra o masculino. Ela também se refere ao fato de o Deputado Federal Clodovil Hernandez (PTC²⁵/SP), famoso estilista, ter se dirigido, no plenário da Câmara dos Deputados em Brasília, à também Deputada Federal Cida Diogo (PT²⁶/SP) chamando-a de feia a fim de desqualificar seu discurso²⁷. Na opinião da professora, ele não deveria ter agido assim, posto que o eleitorado “aceitou seu homossexualismo naturalmente” ao colocá-lo “fazendo parte da cúpula que rege

²⁵ Partido Trabalhista Cristão.

²⁶ Partido dos Trabalhadores.

²⁷ Em uma rápida discussão com a deputada petista, no fundo do plenário da Câmara, Clodovil disse para Cida Diogo que ela não poderia se prostituir porque é "feia". "Eu disse para ela: digamos que uma moça bonita se ofendesse porque ela pode ser prostituir. Não é o seu caso, a senhora é uma mulher feia", relatou Clodovil, ao reproduzir o diálogo que teve com a petista. "Eu tenho culpa dela ser feia?", emendou. "Estou acostumado a esses tipos de senhoras que se promovem com pequenos chiliques." A deputada caiu no choro e, acompanhada de parte da bancada feminina da Câmara, foi reclamar com o Corregedor da Casa, Deputado Inocêncio Oliveira (PR-PE), que prometeu abrir um processo disciplinar contra Clodovil. Com pressão alta, Cida Diogo teve de ser atendida pelo serviço médico da Câmara. A desavença entre Clodovil e Cida Diogo começou há cerca de 15 dias. Motivo: as declarações dadas pelo deputado, em seu programa de televisão, quando comentou que "as mulheres hoje em dia trabalham deitadas e descansam em pé". Com o aval da bancada feminina da Câmara, Cida Diogo começou a recolher assinaturas para que Clodovil Hernandez fosse obrigado a se retratar publicamente e pedir desculpas às mulheres. Até o momento da briga a petista já havia conseguido 83 assinaturas de parlamentares. (NO PLENÁRIO.. 09/05/2007)

o país". Para ela, como a "diferença" do estilista foi "tolerada" pelo eleitorado, ele não deveria manifestar preconceitos. Percebe-se, então, a representação da professora quanto à homossexualidade.

Silva (2007) afirma que, apesar da sua aparência generosa, a idéia de tolerância implica também uma certa superioridade por parte de quem se mostra tolerante. Ele acredita que as diferenças não devem ser simplesmente toleradas ou respeitadas, pois à medida em que são feitas e refeitas constantemente, devem-se focalizar precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Por isso, um currículo escolar inspirado nessa concepção não se limitaria a ensinar tolerância e respeito somente, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade.

Em seguida, a professora expressa a opinião de que o mundo é das mulheres, desde que elas se façam de cegas, burras e tímidas e deixem os homens pensarem que as dominam. Esse tipo de pensamento que acredita que a mulher consegue tudo do marido se for habilidosa e tiver "jeitinho", na verdade afirma que a mulher deve ficar sempre na sombra. Se for mais culta que o marido, convém calar-se em público, afim de não humilhá-lo. Caso ganhe um salário maior que o dele, deve manter o fato em segredo pois seria inadmissível rebaixar o marido, que até há pouco tempo (cerca de 20 anos) era legalmente o chefe da família. Se for segura de si e de suas convicções, deve fingir hesitação, de modo a deixar parecer que é ele quem toma as decisões. Esse tipo de mulher segue o padrão que lhe é imposto, disfarça suas qualidades, afim de não entrar em competição com o marido, nem põe em xeque sua autoridade como chefe do grupo familiar. (SAFFIOTI, 1991)

09) Você discute a igualdade, a diferença e a desigualdade entre homens e mulheres no ensino de conteúdos?

Buscou-se investigar como as professoras e o professor trabalham essa questão no cotidiano da sala de aula, os conceitos de igualdade, diferença e desigualdade são discutidos com os alunos nas várias situações do cotidiano escolar, como é sugerido pelos PCNs? Eis algumas respostas:

- 1) Eu costumo trabalhar isso no momento daquelas brigas entre meninos e meninas eu sempre vou lá e falo alguma coisa sobre. E tem um menino que implica demais com a colega e aí eu sempre converso com ele por que ele gosta dela, mas ele não admite, jamais. Por que ele é machista, dá pra perceber isso até nas conversas dele com os próprios colegas ele diz: "não,

menino tem que brincar é de bola!” Ele não brinca de carro; ele só quer brincar de bola e jogar futebol; ele acha que brincadeira de homem é jogar futebol. Fiz um bonequinho... Até pra saber até onde eles conhecem o corpo deles, no caso do menino, o corpo da menina; no caso da menina, o corpo do menino; e a gente percebe que já foi o tempo que eles não sabiam de nada. Hoje eles sabem tudo. Quando eu fiz essa brincadeira já *tava* pensando nesse tipo de trabalho por que se houvesse alguma dúvida, por exemplo, das meninas com os meninos, mas até que isso não se deu.

3) Não discuto a diferença não, só a igualdade. Quando surge aquela diferença então vamos falar sobre a diferença, mas é quando ocorre. Se não ocorre aí é tudo a igualdade mesmo, eu levo pelo campo assim, todos iguais, meninos e meninas. Por que são crianças, *né*? Eu olho assim com uma visão de aluno, não de sexo masculino e feminino, tudo é aluno.

4) Sim, eu ensino que precisa ter respeito entre eles, respeito é fundamental. Poder brincar juntos com respeito. Quando eu faço grupos de trabalho eu coloco pra trabalhar juntos, não separo. Eu jamais separaria por grupo de sexo, nunca fiz isso nem no começo do meu trabalho. Só separo em algumas brincadeiras por causa da força que alguns ainda não controlam, mas nunca impedi a Luciane²⁸ de jogar bola com os meninos por exemplo. Eu só aviso pra eles tomarem cuidado pra não machucar. Se outra menina quiser jogar pode jogar, está aí a nossa Martha²⁹, *né*? Fazendo um *show* na seleção. É importante, em Português, por exemplo, quando estudamos gênero, trabalhamos isso usamos o contexto pra explicar por que “eles” e “elas”. Se for trabalhar com Arte, peço pra elas ajudarem eles, porque eles têm dificuldade pra trabalhar com arte. Em Ciências eu explico que os dois são importantes. Eles não estariam aqui sem nós e nós não estaríamos aqui sem eles. Dá pra falar na linguagem deles, acho importante enfatizar a importância dos dois, eles e elas.

B) Às vezes sim, porque você sabe que numa sala de trinta e cinco, quarenta alunos, têm uns meninos que querem sobressair, pra querer aparecer, pra querer ser o dono do pedaço. Aí a gente tem que fazer ver que os direitos são iguais, ele não é melhor do que ninguém, nem ninguém é melhor do que ele, ele tem que se consertar e tratar bem a todos se quiser ser tratado bem. O tratamento igual para todos, tanto faz mulher como homem. Não tenho isso de “por que a menininha é bonitinha a gente vai tratar bem a menininha”. Não, de maneira nenhuma, eu trato bem todos iguais, se eu castigar o menino eu castigo a menina, exceto se ela não fizer por onde. Não brinca no recreio, não faz aquela atividade que ela gosta de fazer, é castigo autorizado pela escola.

Percebe-se que os conceitos de igualdade, desigualdade e diferença não são bem conhecidos das professoras, no entanto, aprender e ensinar direitos *versus* desigualdades de gênero, eqüidade *versus* dominação são fundamentais para se construir a democracia, a justiça

²⁸ Nome fictício.

²⁹ Meia-atacante da Seleção Brasileira de Futebol Feminino. Martha foi eleita a melhor jogadora do mundo por duas vezes consecutivas:em 2006 e 2007. Em 2007, ela e a Seleção Feminina foram campeãs dos Jogos Pan- Americanos do Rio de Janeiro e Vice-campeãs da Copa do Mundo de Futebol, na China.

e a felicidade humana e esse aprendizado deve ter lugar privilegiado na escola. É sempre importante lembrar que é necessária uma ampla capacitação do corpo docente a cerca da problemática das relações de gênero na educação, seja ela formal ou informal, a fim de alterar as práticas educativas que privilegiam o sexismo. (CARVALHO, 2007)

Uma professora se refere ao aluno como machista porque ele acha que bola é brincadeira de menino, parece não se lembrar que ela mesma fez essa divisão genereficada de brincadeiras durante minhas observações (“Eu disse que vocês podem trazer carrinho ou boneca”)

O volume dez dos PCNs (1997) salienta qual deve ser a postura do/a educador/a na condução do trabalho de orientar seus alunos e alunas nas questões sexuais e de gênero; segundo o texto, a essa postura é fundamental para que os valores básicos propostos possam ser conhecidos e legitimados de acordo com os objetivos apontados. O (a) professor (a) deve transmitir, pela sua conduta, a eqüidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente. Ao orientar todas as discussões, deve, ele próprio, respeitar a opinião de cada aluno e ao mesmo tempo garantir o respeito e a participação de todos.

Algumas professoras dizem que não tratam da diferença só da igualdade porque “todos são iguais”. Moreno (1999, p. 73-74) afirma que a postura adotada por alguns professores e professoras de “tratar igualmente” meninos e meninas, não fazendo diferença entre eles e respeitando sem interferir suas atuações espontâneas, sua liberdade e maneira de pensar, pode parecer muito eqüitativa, justa e que contribui para erradicar o sexismo nas aulas, no entanto, essa postura serve apenas para manter as coisas como estão. Porque as crianças chegam à escola com uma imagem particular do mundo influenciada pela sociedade androcêntrica que as rodeia. A escola não pode “deixar que meninas e meninos fiquem, em relação ao funcionamento de sua sociedade, com algumas idéias tão pouco evoluídas.”

Ao não intervir, professoras e professores apóiam, querendo ou não, o modelo existente. Ao permitir que meninos e meninas “façam o que querem” eles tenderão a reproduzir os esquemas e modelos do seu meio. É preciso aprender a construir a liberdade, e para isso é necessário dispor de muitas possibilidades e saber escolher entre todas elas. Caso se apresente somente um modelo, só existem duas possibilidades: aceitá-lo ou recusá-lo; se os modelos aumentam em número, aumentará proporcionalmente o grau de liberdade.

Ao invés da neutralidade, professores e professoras podem contribuir para este trabalho analisando com alunos e alunas os papéis que a sociedade atribui a cada sexo, através de discussões sobre personagens da teledramaturgia, das histórias em quadrinhos, dos anúncios comerciais em revistas e na televisão, por exemplo, auxiliando-os a descobrir o que de mau e de bom tem em cada um, mas, sobretudo, a limitação imposta a cada pessoa ao ter que se submeter aos estereótipos que a sociedade impõe ao seu gênero à medida em que as possibilidades de conduta aumentam, a personalidade se enriquece e então se aprenderá que há muitas formas de ser mulher e de ser homem. (MORENO, 1999)

10) Você percebe desigualdades entre meninas e meninos na escola?

Objetivou-se a averiguar se as professoras e o professor são capazes de identificar tratamento desigual entre os sexos, fora da sua prática, no comportamento de outra pessoa dentro do ambiente escolar.

1) A escola não faz diferença entre meninos e meninas. As meninas também mudaram, não são mais de apanhar sentadas, por exemplo, elas vão mesmo... elas... assim... elas vão pro pau mesmo (risos) com os meninos. Tem uma menina na primeira série que eu já dei aula algumas vezes pra ela, que eu fiquei impressionada com essa menina, eu até comentei ontem da pinta dessa menina; menino nenhum ganha pra ela, por que ela já teve umas aulas de capoeira e aí ela tem muita facilidade, essa menina pega os meninos, mas ela dá mesmo. Outro dia ela falou, “tia, meu pai disse que quando eu crescer eu vou ser policial” e eu disse “minha filha, você tem todo o perfil pra ser uma PFEM,(Polícia Feminina), porque os bandidos não vão querer ficar com você”. Ela não tem medo, ela enfrenta.

4) Não, não, não. A fila é única, o recreio é único, eles podem brincar à vontade, desde que se respeitem.

A) Existem as punições que são mais severas pros meninos do que para as meninas, não sei se é por que eles são mais “azedos” , mas tem umas três meninas aqui que já foram minha alunas, que são danadas, eu não troco cada uma delas por uns quatro meninos, mas você vê que na hora de dar um “carão” ou um castigo existe uma ponderação quando é com menina. Mas existe também a influência externa. Aconteceu um episódio ótimo, eu *tava* dando aula de bambolê, (era aula de jogos populares e querendo ou não, o bambolê se tornou popular e é reconhecido como jogo popular), eu distribuí o bambolê para toda turma (eu dou aula para turma mista). A quadra da escola está sendo reformada e o pessoal da reforma tinha visão da minha aula através de um portão aberto. Estou eu, dando minha aula tranquilamente, todo mundo bamboleando, quem sabia e quem não sabia, quando um pedreiro viu um menino, que por sinal é muito bom, bamboleando e foi chegando perto da grade, ele (o pedreiro) virou pro menino e falou: “Ei, menino, isso não é coisa de homem, não.” Aí eu virei pra ele e disse a ele que ele se respeitasse e não se metesse na minha aula, que levasse o preconceito pra casa dele porque na minha aula não se trata de

preconceito. Só que eu não fui tão suave assim, *né?* (risos) Eu praticamente rodei a baiana. E os meninos continuaram e eu disse a eles “não dêem ouvido não, porque ele é muito preconceituoso, venham pra cá, vamos rodar nosso bambolê aqui”.

Todas/o as/o entrevistadas/o afirmam que a escola não faz distinção entre as crianças. Algumas professoras ponderam que também houve uma mudança de comportamento por parte das meninas que já não são tão submissas como antes, são meninas que “vão pro pau” (*sic*) e são tão “danadas” (*sic*) quanto os meninos.

Um comentário contradiz a afirmação de que a escola não promove a desigualdade entre meninos e meninas, é o da professora “A” o qual diz que as punições são mais severas para os meninos que para as meninas. É a diferença sexual originando tratamento desigual por parte da escola, no que se refere à disciplina.

No relato de uma professora, nota-se, também, a intervenção de agentes externos à escola em uma atividade pedagógica. Como diz Heller (1992, p.18) “o cotidiano escolar encontra-se impregnado de outros momentos sociais”. Nota-se que o pedreiro em questão não se conteve ao ver o menino bamboleando, e imediatamente se manifestou avisando-o de que “isso não é coisa de homem”, a atitude da professora, segundo seu relato, mostra que ela está afinada pelo menos com um dos objetivos dos PCNs (1997), no que concerne à orientação sexual referente à questão do gênero, pois tal objetivo preconiza que cabe ao professor ensinar aos alunos e alunas a reconhecerem como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas.

11) Você favorece a igualdade entre meninos e meninas nas suas aulas? Como?

Buscou-se investigar a coerência entre a prática pedagógica e o discurso dos sujeitos pesquisados, a acerca de sua prática.

2) Favoreço sim, eu não tenho partido, cada um ocupa um espaço e ninguém pode ocupar esse espaço independente de sexo. Eu não tomo partido, pra mim todos são iguais.

3) Eu dou prioridade à igualdade, eu não distingo aquele aluno porque é homem, porque é mulher, porque é bonzinho não, eles são iguais, todos são alunos. Na minha sala eu vejo assim.

A) Claro, sempre. Primeiro, impossibilitando a demonstração de poder que o homem acha que tem, que traz de casa, então, homem, na minha aula, não tem vez nesse sentido, quando ele acha que pode se sobrepor às mulheres porque ele é homem; e na possibilidade dele ter uma habilidade a mais e querer se colocar acima por conta disso, ele é logo cercado nessa condição; e ele percebia que a condição dele; de ter essa habilidade maior; é porque ele já trouxe uma carga de conhecimentos e que todo mundo ali tem a mesma condição e todo mundo vai aprender da mesma forma, então que ele se acalme e espere o ritmo da turma porque todos chegaremos até onde ele está se esse for o nosso objetivo. Se não for a gente vai passar pra outro conteúdo e ele fique com o conhecimento dele, que eu acho ótimo, mas que ele não venha pra cá querer impor porque ele sabe. E isso de vez em quando acontece, principalmente com relação ao futebol, porque hoje as meninas querem aprender futebol, querem jogar e eles ficam “não, não, a quadra é minha, a quadra é minha” e eu digo “Não senhor, a quadra é nossa, se as meninas querem jogar elas vão jogar sim” Ou então as meninas dizem “Professora só os meninos jogam na quadra” Eu digo “não, jogamos nós e eles, a gente vai tirar os meninos, eles jogam a bola deles aqui e a gente vai jogar na quadra” e isso foi feito várias vezes, até que a gente definiu um dia fica menino e um dia fica menina. Isso quando eu libero a aula pra jogar queimado e futebol, que eles adoram.

B) Eu favoreço, pelo seguinte: nós temos uma quadra reduzida aqui na escola, ela tem metade do tamanho de uma quadra oficial. Quando eu utilizo a quadra não dá pra deixar as meninas jogando queimado e os meninos jogando futebol de salão, então o que eu faço?, é um dia é queimado (eu obrigo todos a jogar queimado e a maioria deles não quer), e às vezes eu obrigo as meninas a jogar futebol de salão. É uma maneira de ter igualdade.

Percebe-se que as educadoras não demonstram ter consciência de sua prática sexista e que possuem uma idéia pobre do que seja igualdade entre os sexos. Houve discordância entre seus discursos e suas práticas, todas responderam que favorecem a igualdade entre meninos e meninas em suas aulas. Porém, as cenas observadas durante esta pesquisa mostraram outra realidade. Vale ressaltar que, a partir das observações em sala e das respostas dadas à entrevista, foi possível perceber também que há boa vontade por parte do corpo docente em contribuir para a construção de relações sociais democráticas. Falta-lhes o preparo técnico.

No geral, constata-se a falta de preparo do corpo docente em questão para trabalhar o tema. Predominam as respostas que indicam a falta de familiaridade com idéia da eqüidade de gênero. Apenas uma professora mostrou alguma intimidade com a abordagem, isso mostra a necessidade de cursos de capacitação e requalificação, inclusive no que se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação, pois também percebe-se que eles não fazem parte do dia a dia de estudos e consulta técnica da maioria das professoras e do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs a discutir a prática pedagógica de professor (a) de uma escola fundamental da Rede Pública Municipal de Aracaju/SE, com enfoque nas relações de gênero, a fim de observar se a mesma contribui para a ampliação da cidadania, dos direitos, e para a construção de relações sociais democráticas ou se, ao invés disso, traz a veiculação de representações estereotipadas de diferenciação e submissão das mulheres por meio da reprodução de uma prática pedagógica sexista.

Como se pôde constatar, através das observações e depoimentos colhidos nas entrevistas feitas com as professoras e o professor pesquisados, as duas situações acima foram detectadas no cotidiano da escola em questão. Foi possível perceber que para as/os docentes investigada/os as representações de gênero ainda são carregadas de preconceitos e estereótipos sexistas que são reproduzidos não só em sua prática pedagógica cotidiana, como nos momentos extraclasse. Como também foi observado, em um número bem menor de situações, uma prática que tenta romper com preconceitos e idéias ancoradas em estereótipos de gênero dentro da sala de aula. Percebeu-se, portanto, que a prática pedagógica, neste caso, mais reproduz uma relação de desigualdade entre homens e mulheres do que contribui para a ampliação da cidadania e dos direitos.

Infelizmente não foi possível fazer a relação entre o Projeto Pedagógico da escola em questão e sua integração com os Parâmetros Curriculares Nacionais no tocante às questões de gênero, pelo fato de que a escola encontra-se sem um Projeto Político-Pedagógico. Foi verificado que a maioria das professoras pesquisadas (66,6%) não conhece o Projeto Político-Pedagógico que foi formulado para essa escola. As (o) docentes também demonstraram nenhuma, ou quase nenhuma, intimidade com o conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs, pelo menos no que se refere a o volume 10 que trata das questões de gênero. Percebeu-se que os PCNs não são conhecidos e/ou discutidos pelo (as) professor (as). Esse é o volume que discute a questão do gênero, das diferenças e desigualdades sociais e deveria servir como uma fonte de informações sobre este tema.

Destaca-se o fato de que a maioria das professoras não conhece o termo “relações de gênero”, ou não conseguiu conceituá-lo corretamente. As educadoras e o educador também não demonstram ter consciência de sua prática sexista.

A grande maioria dos sujeitos não sabe o que é desigualdade e não poderia avaliar se sua prática está ou não reproduzindo desigualdades de gênero. Ao perguntar se ele (as) favorecem a igualdade entre meninos e meninas em suas aulas, todos responderam que sim. Entretanto, as cenas observadas durante a pesquisa mostraram outra realidade. Na prática das professoras foi possível perceber representações de gênero calcadas, na grande maioria das vezes, em estereótipos como o da mulher submissa, frágil e delicada e o do homem viril, forte, guerreiro e atleta.

No caso específico do único homem da amostra, foi possível perceber incongruência entre seu discurso e sua prática, posto que ao passo que ele se coloca perante os alunos como o professor que deve ser obedecido e respeitado, aparentemente deixa que os meninos fiquem de posse da quadra enquanto jogam futebol e permite que as meninas fiquem “no cimento” (*sic*) com seu jogo de queimado. Mesmo ele tendo declarado que acha isso uma atitude machista por parte dos meninos e que mistura meninos e meninas em suas aulas, infelizmente essa prática não foi percebida pela pesquisadora, observou-se, sim, cenas do cotidiano em que o professor reproduz estereótipos machistas em alto e bom som e em tom de brincadeira.

Há de se levar em conta seu tempo de formado, há 20 anos, segundo ele mesmo declara, o que se ensinava nos cursos de graduação em Educação Física era a separação entre meninos e meninas, hoje a história é outra, fala-se em integração. Eis mais um fato que aponta para a urgência de cursos de capacitação para o corpo docente de nossas escolas.

Houve, no entanto, momentos de flexibilidade em que possibilidades de atuação foram apresentadas, como no exemplo de meninas sendo ensinadas e incentivadas a jogar com bolinhas de gude e meninos incentivados e ensinados a brincar com bambolês, a despeito da interferência de agentes externos à escola. Louvável iniciativa de uma professora de Educação Física que acredita pessoalmente na eqüidade entre os gêneros. E no exemplo de um exercício de Português feito em sala.

É importante ressaltar que apesar de não incentivar as meninas na prática do futebol, ou outros esportes considerados masculinos, como algumas escolas da rede particular já vêm fazendo, também não houve repressão nem comentários desfavoráveis por parte de nenhum (a) entrevistado (a), à presença da menina Luciane³⁰ na quadra jogando bola com os meninos; pelo contrário, esse caso foi citado como exemplo de que a escola não promove desigualdade entre as crianças.

Enquanto o Brasil é a terra natal de Martha, a melhor jogadora de futebol do mundo, eleita pela FIFA³¹ nos anos de 2006 e 2007; também campeão Pan-Americano e vice-campeão Mundial de futebol feminino, as lições escolares continuam mostrando meninas vestidas de bailarina, executando tarefas domésticas e buscando a beleza física como o maior de seus objetivos.

³⁰ Nome fictício.

³¹ Federação Internacional de Futebol Associação.

É preciso dizer que de tão introjetadas essas práticas, preconceitos e estereótipos se tornam difíceis de serem destacadas, diante da sutileza das práticas sexistas.

Também foi possível constatar que a Secretaria Municipal de Educação ainda não se deu ao trabalho de preparar seu corpo docente para combater e questionar os estereótipos de gênero, função que os PCNs delegam aos professores e professoras da educação fundamental.

O corpo docente pesquisado acredita que sabe lidar com essas questões, mas lida com elas equivocadamente; acha que contesta os estereótipos, mas na maioria das vezes, os reforçam e os reproduzem sem questionar. Esse desconhecimento do tema aponta para a urgente necessidade de requalificação e/ou capacitação do (as) professor (as) não só em termos gerais da capacitação docente mas, da qualificação em gênero, que vem despontando como urgente em todas as políticas de formação profissional.

Não se deve esquecer que o papel das educadoras como agentes formadores de *habitus* de gênero, abrange a educação informal, e formal, o trabalho pedagógico psicossomático de nominação, inculcação e incorporação que se inicia no processo de socialização infantil e continua através de variadas e constantes estratégias educativas de diferenciação, no mais das vezes implícitas nas práticas de vários agentes e instituições como a família, a Igreja a escola e os meios de comunicação.

As normas de conduta social aprendidas pelos seres humanos, freqüentemente por vias subliminares durante etapas da sua infância em que ainda não está desenvolvido nenhum mecanismo de crítica que permita colocá-los sob suspeita, são muito difíceis de serem modificadas pelo fato de que simplesmente ignora-se sua existência e como elas foram adquiridas. Boa parte dessas normas é adquirida e/ou reforçadas dentro da instituição escolar, como podemos verificar nas situações observadas durante esta pesquisa.

Tanto nas dimensões quantitativas quanto nas qualitativas foi possível perceber que o corpo docente em questão ainda trabalha com orientações baseadas em estereótipos de papéis. Essa é uma questão que precisa ser revista por que em vez de colaborar com a construção de relações sociais democráticas está contribuindo com a reprodução de preconceitos e estereótipos. É necessário que se trabalhe em prol da instituição de políticas de requalificação e capacitação continuada. Destarte faz-se imperativo que a conscientização e capacitação em relações de gênero sejam incluídas efetivamente na formação de professoras e professores, seja nos cursos de graduação e/ou pós-graduação, através de cursos, palestras, apostilas,

livros, grupos de discussão, etc., a fim de que se diminua progressivamente o processo de desigualdade social baseada nas diferenças de sexo, sejam elas reais ou imaginárias, e seja ensinado a todos e todas a desfrutar o prazer e a riqueza que a variedade oferece, pois se aprenderá com isso que há muitas formas de ser homem e de ser mulher.

Primeiramente é preciso lutar para que os PCNs sejam aplicados nas escolas, documento com mais de dez anos de editado, e que - pelo menos nesse sentido - não é seguido à risca pela escola em tela. Acredita-se que se o documento tivesse suas recomendações atendidas pelas escolas já existiria uma situação melhor do que a existente atualmente.

Se professoras (es) não são treinadas (os), se não conhecem ou já esqueceram o conteúdo dos PCNs, documento escrito com o objetivo de guiar seu trabalho, deduz-se então que trabalham baseadas (os) na intuição ou nas informações que obtêm através dos meios de comunicação em massa (cheios de preconceitos e estereótipos), ou através de leituras direcionadas pelo interesse particular.

Como foi mostrado nesta pesquisa, este tema é por demais relevante para ser discutido adequadamente apenas por aqueles e aquelas com consciência crítica e sensibilidade para tanto.

Mais estudos a respeito de gênero e educação precisam ser produzidos, não só com enfoque no ensino fundamental, como também no ensino médio e no superior. Investigar os cursos de graduação em Licenciaturas, ou não, as pós-graduações, a prática pedagógica nas escolas da rede privada, são exemplos de estudos desejáveis e possíveis de serem produzidos.

Não se pretendeu com este trabalho sugerir que a sociedade seja totalmente transformada apenas através da escola, afinal essa questão ultrapassa seus limites, é preciso incluir nessa discussão a família e as instituições sociais como um todo, no entanto, como disse o filósofo chinês Lao Tsé: “Uma longa viagem começa com um único passo”.

Discutir a questão da identidade não se limita às questões de gênero, mas espera-se ter levantado questionamentos que levem a um repensar das práticas educativas e ao reconhecimento de sua devida importância na formação da identidade daqueles que a ela se submetem no decorrer da sua história de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Jânio Jorge Vieira de. Como o supervisor de ensino trabalha as relações de gênero nas escolas públicas estaduais de Terezina (PI)? XVI ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, EDUCAÇÃO, PESQUISA E DIVERSIDADE REGIONAL. 10 a 13 de junho de 2003. *Anais* (em CD-Rom) Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão.

ALCÂNTARA, Cássia Virginia Moreira de. **Corpos dóceis, docilmente produzidos.** Ninguém duvida do poder da escola. Mas como negar a subjetividade infantil? Dissertação (Mestrado em Educação) São Cristóvão, Sergipe, 2004. Universidade Federal de Sergipe – UFS.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; GUTIERREZ, Gustavo Luis. Subsídios teóricos do conceito cultura para entender o lazer e suas políticas públicas. *In: Revista Conexões UNICAMP*, v. 2, n.1, 2004.

ALMEIDA, Suely Souza de. **Femicídio**, algemas (in) visíveis do público-privado. RJ. Revinter, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cad. CEDES**. Campinas, vol.18, n.43, Dec. 1997.

_____. A pedagogia das diferenças. *In: ANDRÉ, Marli (org) Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999. p.11-26

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. 68p.(Série Pesquisa; vol.13)

_____. O cotidiano escolar, um campo de estudo. *In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.) O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2006 p.09-19.

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Projeto Político-Pedagógico**: Leitura do mundo e a festa da escola cidadã. Disponível em <www.paulofreire.org/biblioteca/t_pad6.html>. Consultado em 23 de fevereiro de 2008.

ARACAJU. Secretaria Municipal de Educação. **Cadastro Estatístico**. 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023 - Informação e documentação - referências - elaboração. Rio de Janeiro, 2002. 22p.

_____. NBR 10520 - Informação e documentação - apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro, 2002. 4p.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. Modelando professoras: O discurso veiculado pela Revista do Ensino de Minas Gerais. (1925-1970) *In: Revista do Mestrado em Educação*. Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. Vol. 9. Julho / Dezembro de 2004.

AZEVEDO, Ana Maria Lourenço de. **Concepções que fundamentam a prática de professores alfabetizadores**: conhecimento, linguagem e alfabetização – um estudo do cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). São Cristóvão, Sergipe, 1999. Universidade Federal de Sergipe – UFS.

BICHARA, I. **Um estudo etológico da brincadeira de faz de conta em crianças de 03 a 07 anos**. (tese de doutorado) São Paulo: IPUSP, 1994.

BORTOLINI, José. **Clara-como-o-sol, Escuro-como-a-noite**. São Paulo: Paulus, 1999. - Coleção Viver e sonhar.

BOURDIEU, Pierre. Conferência do prêmio Goffman: A dominação masculina revisitada. *In: LINS, Daniel. (org.) A dominação masculina revisitada*. Campinas. S.P.: Papirus, 1988.

_____. **Razões Práticas**. Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996.

- _____. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- _____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- _____; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Formação da professora sob uma perspectiva de gênero. **Educação em revista – educação e gênero**. N° 03, Marilia, SP: Universidade Estadual Paulista UNESP, 2000. Anual
- BRANDÃO, Zaia. **A intelligentsia educacional** – Um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH. Editora da Universidade São Francisco/ EDUSF, 1999.
- BRASIL.. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/> Consultado em 20/10/2007
- CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. Prefácio *In: MORENO, Montserrat. Como se ensina a ser menina: sexismo na escola*. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999. p.09 a 12.
- CARVALHO, Ana Paula Soares. As mulheres no campo científico: uma discussão acerca da dominação masculina. **VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO. GÊNERO E PRECONCEITO. Anais** (em CD ROM) Florianópolis, UFSC-UDESC, 2006.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista estudos Feministas**, vol. 09, nº 2, Florianópolis, 2001.
- _____. Uma agenda de pesquisa, formação humana e docente em gênero e educação. *In: PIZZI, Laura Cristina Vieira; FUMES, Neiza Frederico. (orgs.) Formação do pesquisador em educação: Identidade, diversidade, inclusão e juventude*. Maceió: EDUFAL, 2007, p 21-44
- CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. **Mulheres plurais**: a condição feminina em Terezina na Primeira República. Dissertação (Mestrado), Recife, 1995. Universidade Federal de Pernambuco
- CAVALCANTE, Meire. Rotina desigual. **Revista Nova Escola** Edição 198, dezembro 2006, p.36-38
- COUTINHO, M. L. R. **Tecendo por trás dos panos**: a mulher brasileira nas relações familiares. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- CRUZ, Maria Helena Santana. **Trabalho, gênero, cidadania**: Tradição e modernidade. São Cristóvão: Editora UFS, 2005.
- _____; FRANÇA, Vera Lúcia Alves. Memórias e representações compartilhadas por mulheres educadas em colégio religioso em Sergipe. *In: NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. Ensino superior, educação escolar e práticas educativas extra escolares*. São Cristóvão: Editora da UFS, 2006.

CUNHA, M. Isabela da. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papirus, 1994.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. Identidade feminina – uma construção histórico cultural. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho.(Org.) **Ensaios sobre identidade e gênero.** Salvador: Editora Helvécia: 2003, p. 63-89.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Docentes, representações sobre relações de gênero e consequências sobre o cotidiano escolar. In: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Méri Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa; (org) **Corpo, Gênero e Sexualidade:** problematizando práticas educativas e culturais. Porto Alegre: Editora da FURG, 2006. p. 69-81

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Vestidas de azul e branco.** Um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950). São Cristóvão: Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação/ NPGED, 2003.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** São Paulo: Editora UNESP, 1991.

_____. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação.** Para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, Carla Rezende. **Fotos dos (as) alunos (as), professoras e professor da Escola Municipal.** Junho a outubro de 2007.

HEILBORN, Maria Luiza Helborn. Gênero e hierarquia: a costela de Adão revisitada. **Revista Estudos Feministas**, v.1, n.1, 1993, p. 50-82.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** Manual de metodologia científica da pesquisa em ciência humanas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte Editora UFMG, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. 2002. Disponível em <www.ibge.gov> . Consultado em 11 de outubro de 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP Ministério da Educação e do Desporto (Inep/MEC). Censo escolar 2003.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (Inep/MEC). Censo da educação Superior, 2002.

_____. Brasil tem maior índice de mulheres selecionando. **Informativo.** Ano 2, nº 47. 2004. Disponível em <www.inep.gov.br/informativo47html> . Consultado em 22 de fevereiro de 2008.

LEAL, Ana Regina Barros Rêgo – **Cadernos de Teresina**, UMESP, disponível em <http://www.jornalismo.ufsc.br/redealcar/cd4/impressa/a_leal.doc> Consultado em 11 de outubro de 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In: Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

_____. Gênero e magistério: Identidade, história, representação. *In: CATANI, Denice et al. (orgs.). Docência, Memória e Gênero*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectivas pós estruturalista. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

MARCONI, M de A., LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: sexismo na escola. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio *In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.) Textos em Representações Sociais*. Petróplis-R.J: Vozes, 1995.

NO PLENÁRIO, CLODOVIL CHAMA DEPUTADA DO PT DE ‘FEIA’. com *In: Caderno de Política*. <<http://g1.globo.com/Noticias/Politica/0,,AA1536056-5601,00.html>>, Consultado em 12 de fevereiro de 2008.

OLIVEIRA, Fátima O. de; WERBA Graziela C. Representações sociais. *In: STREY, Marlene. Psicologia Social Contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 104-117

OLIVEIRA, Rosiska de. **Elogio da diferença**: o feminismo emergente. São Paulo: Brasiliense, 1993.

O QUE É? Programa Bolsa Família. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Disponível em <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/o_programa_bolsa_familia/o-que-e> Consultado em 14 de outubro de 2007

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE –

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. Situação mundial da infância 2007. Mulheres e crianças: O duplo dividendo da igualdade de gênero. Disponível em <www.unicef.org.br> Consultado em 15 de junho de 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO – **Gênero e educação para todos**. Relatório. UNESCO, 2003.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PCNs: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

PEREIRA, Marta Regina Alves. **Nas malhas da diferença:** nuances de gênero na educação de crianças. Uberlândia: EDUFU, 2005.

PINTO, João. Gênero de desenvolvimento. *In: Pensamento e desenvolvimento*. Disponível em :<<http://desenvolve.blogspot.com/2007/02/gnero-de-desenvolvimento-.html>>. Consultado em 12 de dezembro de 2007.

PLANO NACIONAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Educação inclusiva e não sexista. Brasília, 2004. p.51-59.

REIGOTA, Marcos Antonio Santos. **A floresta e a escola:** por uma educação ambiental Pós-moderna. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. *In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive. 500 anos de educação no Brasil.* Belo Horizonte, Autêntica, 2000, p.79-78.

RODRIGUES, Aroldo. **Psicologia Social.** Petrópolis, Vozes, 1996.

RODRIGUES, José Ribamar Tôrres. A sala de aula e o processo de construção do conhecimento. Trabalho apresentado no ENCONTRO DE PESQUISA DA UFPI – 16 a 18 de dezembro de 2002. **Anais** Disponível em <<http://www.ufpi.br/eventos/iiencontro/GT-2-14.html>>. Consultado em 19 de dezembro de 2007.

SABAT, R. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. *In: Revista estudos feministas*, vol. 9, n.01, 2001.

SAFFIOTI, Heleith I. B. **O Poder do Macho.** São Paulo: Moderna, 1991. Coleção Polêmica.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-critica:** primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *In: Educação e realidade.* 16(2) julho/ dezembro, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) Identidade e diferença.* A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.73-102

_____. **Documentos de identidade.** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Guiomar Freitas. Da invisibilidade à cidadania: Um estudo sobre as identidades de gênero. *In: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Méri Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa; (Org) Corpo, gênero e sexualidade:* problematizando práticas educativas e culturais. Porto Alegre: Editora da FURG, 2006. p.61-67

SOUZA, Adriana de. A dominação masculina: apontamentos a partir de Pierre Bourdieu. *In: Revista Netmal*, nº 01, Universidade Metodista de São Paulo. Disponível em: <<http://www.metodista.br/ppc/netmal-in-revista>>. Acesso em 12 de outubro de 2007

TORRES, Claudia R.V. Sobre gênero e identidade: algumas considerações teóricas. In.: FAGUNDES, Tereza Cristina Carvalho. **Ensaios sobre identidade de gênero.** Salvador, Editora Helvécia: 2003, p 37- 60.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERUCCI, Florisa. Preâmbulo. In: TABAK, Fanny; VERUCCI, Florisa. **A difícil igualdade.** Os direitos da mulher como direitos humanos. Rio de Janeiro: Relume- Dumará, 1994.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Plano Editora, 2003. (Série pesquisa em educação, v.5)

VILLELA, Heloísa de O. S. O mestre-escola e a professora In: LOPES, Eliana Mata Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cíntia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-135.

WEBER, Max. Os três tipos de dominação legitimada. In: COHN, Gabriel (org.) **Weber.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro para as entrevistas semi estruturadas.

Idade:

Estado civil:

Tem filhas (os): () Sim () Não Quantos? _____ Idades: _____

Religião:

Tempo de profissão:

Série que ensina:

Formação:

Especialização:

- 1) Você conhece o projeto pedagógico da sua escola?
- 2) Na sua formação houve algum tipo de capacitação ou curso sobre as questões de gênero em sala de aula?
- 3) A SEMED capacita os docentes para utilizar a abordagem de gênero?
- 4) Você gostaria de receber capacitação sobre como lidar com as diferenças sexuais de seus alunos? Por que?
- 5) Qual a sua opinião sobre o volume 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação que discute as questões da orientação sexual e de gênero na escola?
- 6) Qual a sua opinião sobre o tema transversal Orientação sexual e gênero na sala de aula? Você considera relevante? Por que?
- 7) Para você homens e mulheres são iguais ou diferentes?
- 8) Para você o que significa o termo “relações de gênero?”
- 9) Você discute a igualdade, a diferença e a desigualdade entre homens e mulheres no ensino de conteúdos?
- 10) Você percebe desigualdades entre meninas e meninos na escola?
- 11) Você favorece a igualdade entre meninos e meninas nas suas aulas? Como?

ANEXOS

ANEXO A

Lição Passada em Sala pela Professora da 1^a Série sobre as Partes do Corpo Humano

ANEXO B

Fichamento do Livro Clara-como-o-sol, Escuro-como-a-noite. (BORTOLINI, 1999).

ANEXO C

Página do Livro: “Clara-como-o-Sol, Escuro-como-a-Noite.” (BORTOLINI, 1999)

